

1161

**KÄSITYÖSTÄ HANDIWORKIIN
PERUSKOULUN YLÄASTEELLA**

Eila Saranpää

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu-
tutkielma
Kesä 2000

TIIVISTELMÄ

Saranpää, E. Käsityöstä handiworkiin peruskoulun yläasteella. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro-gradu-tutkielma, 2000. 86 s.

Tutkimuksella haluttiin selvittää, miksi käsityötä opetetaan englannin kielellä peruskoulun yläasteella. Samalla kartoitettiin vieraskielisen käsityöopetuksen menestystekijät ja toisaalta suurimmat ongelmat. Käsityön englanninkielinen käänös oli tarkastelun kohteena, koska nimi on suomenkielisenäkin usein koettu ongelmalliseksi. Lisäksi tutkimuksella pyrittiin selvittämään käsityöopettajien näkemykset englanninkielisen tai kaksikielisen käsityöopetuksen tulevaisuudesta.

Tutkimuksen keskeisin käsite vieraskielinen opetus määriteltiin muulla kuin peruskoulun opetuskielellä annettavaksi aineenopetuksiksi. Opetuskielestä riippumatta peruskoulun käsityö on kokonaista, holistista käsityötä, jossa oppilas itse suunnittelee, valmistaa ja arvioi oman työnsä. Aiemmat tutkimukset antoivat arvokasta tietoa vieraskielisestä opetuksesta, vaikkakaan eivät käsityöstä ja ne osoittautuivat hyväksi vertailumateriaaliksi tälle tutkimukselle. Suomalaista tutkimusta tarvitaan, sillä vieraalla kielellä opettaminen on hyvin tilannesidonnaista, eikä muiden maiden käytännöt sellaisenaan välttämättä sovi suomalaiseen perusopetukseen.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella, joka lähetettiin 20 käsityöopettajalle eri puolelta Suomea, ja niistä palautettiin 85%, mikä oli erinomainen tulos tutkimuksen kannalta. Tutkimusote oli laadullinen ja tutkimusaineisto oli valmiiksi tekstimuu-toista. Vastauksissaan avoimiin kysymyksiin käsityöopettajat ilmaisivat kokemuksiaan ja näkemyksiään käsityön opettamisesta englanniksi vivahteikkaasti ja asiantuntevasti. Fenomenologisen tutkimusmenetelmän avulla pyrittiin syvälliseen ja mahdollisimman luotettavaan tutkimuskohteen ymmärtämiseen tutkimalla ilmaisujen merkityksiä ja tulkitsemalla niitä sekä luomalla uusia merkitysyhteyksiä tutkimuskohteesta.

Tutkimustulokset tukevat vahvasti aiempia tutkimustuloksia, joten yksittäisen oppiaineen, käsityön näkökulmasta tehty tutkimus vahvistaa jo olemassaolevaa tutkimustietoa vieraskielisestä aineenopetuksesta. Tutkimuksen mukaan vieraalla kielellä opettaminen edellyttää innostunutta, ennakkoluulotonta ja työtä pelkäämätöntä opettajaa. Oppilaiden spontaani innostus ja ennakkoluulottomuus puolestaan kannustavat opettajia jatkamaan tätä työtä. Tutkimustuloksissa esiintyi joitakin käsityölle tyypillisiä vivahteita, jopa ristiriitaisuuksia, mutta se ei horjuta tutkimuksen uskottavuutta. Yleiskuvan saamiseksi tutkimus oli tarpeellinen, koska aiempaa näkökulmaa käsityön opettamisesta vieraalla kielellä ei ollut. Jatkotutkimusaiheita riittää, sillä tietäminen on samalla jo sen ymmärtämistä, mitä ei vielä tiedä.

Avainsanat: vieraskielinen opetus, käsityö, käsityö in English

SISÄLLYS

Tiivistelmä	2
1 JOHDANTO	5
2 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY	9
2.1 Vieraskielinen opetus	9
2.2 Käsite	11
2.3 Käsite in English	14
3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	18
3.1 Vieraskielisestä opetuksesta Euroopassa	18
3.2 Vieraskielisestä opetuksesta Suomessa	24
3.3 Tutkimusaiheen valinta	27
3.4 Tutkimuksen alueeseen liittyviä tutkimuksia	28
4 TUTKIMUSONGELMAT	36
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	38
5.1 Fenomenologinen tutkimusmenetelmä	38
5.1.1 Fenomenologian erityispiirteitä	38
5.1.2 Tutkimusotteen puolustus	42
5.2 Tutkimuksen tekeminen	45
5.3 Tutkimuksen uskottavuus	48

6 TUTKIMUSTULOKSET	52
6.1 Miksi käsityötä opetetaan englanniksi?	53
6.1.1 Koulun näkökulma	54
6.1.2 Opettajan näkökulma	55
6.1.3 Vanhempien näkökulma	56
6.2 Tärkeimmät onnistumisen edellytykset ja suurimmat ongelmat	58
6.3 Käsityö in English	61
6.4 Käsityö tulevaisuudessa	63
6.4.1 Opettajien kokemukset menneestä	63
6.4.2 Opettajien näkemykset tulevaisuudesta	64
7 POHDINTA	68
LÄHTEET	76
LIITTEET	83

1 JOHDANTO

Kansainvälistyminen vaikuttaa yhä enemmän kaikilla elämän aloilla, sen kaikilla tasoilla joko suoraan tai välillisesti. Tiede, taiteet, urheilu ja voidaan sanoa, että koko suomalainen kulttuuri on hyvää vauhtia kansainvälistymässä, jopa siinä määrin, että aina silloin tällöin maalaillaan uhkakuvia suomalaisen kulttuurin ominaispiirteiden ja koko suomalaisen kulttuurin häviämisestä. Kansainvälisyys leimaa entistä enemmän kaikkea inhimillistä toimintaa. Erilaiset järjestöt, yhteisöt, yhdistykset ja puolueet toimivat omissa kansainvälisissä organisaatioissaan. Kirkko ja valtio ovat omista lähtökohdistaan aina pyrkineet järjestäytymään yli maailman.

Maailma on kutistunut pieneksi, koska useat toiminnot ovat globalisoituneet eli maapalloistuneet. Valtava määrä tietoa ja uutisia ympäri maailmaa on käytettävissämme verkoissa ja kanavilla näppäimen painalluksella. Tulevaisuuden tutkijat yrittävät katsoa tämänhetkisestä tilanteesta tulevaan. He ovat jokseenkin yksimielisiä siinä, että monipuolinen kielitaito ja vieraassa kulttuuriympäristössä selviytyminen ovat yhä tärkeämpiä taitoja tulevaisuudessa niin työelämässä kuin muussakin toiminnassa. Erityisen korostuneesti tämä tulee esille omassa maassamme muun muassa siksi, että Suomi sijaitsee melko syrjässä maailmankartalla, ja varsinkin kieli erottaa meitä kaikista maailman kansoista ja kulttuureista. Suomen kieli kuuluu pieneen suomalais-ugrilaiseen kieli-

ryhmään, joka ei ole sukua indo-eurooppalaiselle kieliryhmälle. Sen vuoksi suomalaiset ovat aina joutuneet opiskelemaan monia vieraita kieliä pystyäkseen kommunikoi-
maan ja toimimaan kansainvälisillä kentillä.

Kielitaidon tarve on osoittautunut toisaalta maailmanlaajuisesti ilmiöksi, toisaalta
varsin alueelliseksi käsitteeksi. Koko maailman kielitaidon tarvetta tarkasteltaessa
englannin kielen vahva asema on silmiinpistävä. Kansainvälistyminen on varsinkin
1990-luvulla kiihdyttänyt keskustelua kielten merkityksestä, mikä ei tarkoita yksino-
maan kielitaidon korostamista, vaan se on monessa mielessä maailmankuvaan liittyvä
asennekysymys. (Mm. Sinkkonen 1998, 66-67.)

Myös Eteläpelto ym. (1995, 8-9) ovat korostaneet, että kansainvälistyminen on asen-
teellista tietoisuutta monikulttuurisuudesta ja maailmanlaajuisen näkökulman kehitty-
mistä. Ja taas yksittäisestä ihmisestä, yksilöstä lähtevä kansainvälistyminen on tietoi-
suutta oman kulttuurin sisällä opituista asenteista ja oletuksista.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa kieltenopetuksella on koko peruskoulun olemassa-
olon ajan ollut tärkeä asema ja on edelleen, sillä kieltenopetuksen kehittäminen ja mo-
nipuolistaminen on yksi valtakunnallisista kehittämiskohteista. Vieraiden kielten oppi-
misen tehostamiseksi etsitään koko ajan uusia keinoja ja yksi käytettävissä oleva keino
on vieraalla kielellä annettavan opetuksen lisääminen varsinaisen kieltenopetuksen
rinnalla. Tutkimukset osoittavat, että kulttuuritietouden, sosiolingvististen taitojen ja
kansainvälisyyskasvatuksen sisällyttäminen kieliopintoihin tukee kielitaidon monipuoli-
sta kehittymistä. (Esim. Nikki 1998, 25; Sinkkonen 1998, 62.)

Varsinainen vieraskielinen opetus käynnistyi suomenkielisissä peruskouluissa vuoden
1991 jälkeen, koska tuolloin peruskoululakiin (L 476/1983; 261/1991) kirjattiin mah-
dollisuus antaa opetusta muulla kuin peruskoulun opetuskielellä. Viime vuosina kiin-
nostus vieraalla kielellä, erityisesti englannin kielellä opettamiseen on todella voi-
makkaasti lisääntynyt, joten nyt voidaan jo puhua mitä suurimmassa määrin muoti-
ilmiöstä kaikilla koulutuksen tasoilla. Vieraskielisen opetuksen taustalla vaikuttaa yhä
enenevässä määrin myös oppilasaineksen kansainvälistyminen erityisesti pääkaupun-
kiseudulla ja isoissa kaupungeissa.

Nykyinen perusopetuslaki (L 628/1998) tuli voimaan 1.1.1999 ja opetuskielen osalta lain 10§ antaa kouluille entistä paremmat mahdollisuudet toteuttaa vieraskielistä opetusta. Samoin koulujen opetussuunnitelmallinen vapaus antaa mahdollisuuden kokeilla erilaisia toimintamuotoja oppilaiden kielitaidon ja kulttuurituntemuksen kartuttamiseksi esimerkiksi vieraskielisessä aineenopetuksessa.

Viime vuosien nopea integraatiokehitys Euroopassa on nostanut esille monipuolisen kielitaidon tarpeellisuuden. Euroopan neuvoston kieltenopetuksen ja kieltenoppimisen kehittämistä koskevan päätöslauseluonnoksen (6.1.1995) mukaan vieraiden kielten käyttö opetusvälineenä tulisi nostaa yhdeksi kehittämisen kohteeksi, koska varsinaista kieltenopetusta ei aina voida lisätä ja ajan puute on jo nyt usein kieltenopetuksen ongelmana. Samana vuonna Euroopan opetusministereistä koostuva neuvosto asetti tavoitteeksi, että Euroopan yhteisön jäsenvaltioiden kansalaisten tulisi äidinkieltensä ohella osata vähintään kahta muuta yhteisön kieltä. Ja vielä Euroopan komission koulutusta koskeva toimenpideohjelma (White Paper on Education and Training. Towards the Learning Society) vuodelta 1995 tähtää samaan tavoitteeseen. Toimiva kielitaito on edellytys ihmisten liikkuvuudelle ja työsaannille yhteismarkkinoilla. Vieraiden kielten opetusta pyritään kehittämään, jotta näihin haasteisiin voidaan vastata, mutta myös vieraalla kielellä tapahtuva aineenopetus erilaisine oppimisympäristöineen on innovatiivinen mahdollisuus monipuolisen kielitaidon saavuttamiseksi. (Nikula & Marsh 1996, 1; Nikula & Marsh 1997, 16-17.)

Numminen ja Piri (1998, 20) Opetusministeriöstä toteavat, että vieraskielinen opetus Suomessa vaatii vielä runsaasti kehittämistä, jotta se voisi olla tuloksellista. Tärkeimpiä kehittämishaasteita on puhumistaidon ja kulttuurien välisessä viestinnässä tarvittavien taitojen kehittäminen. Tuloksellisuus edellyttää, että opetus etenee ennalta laaditun vieraskieliseen opetukseen soveltuvan opetussuunnitelman mukaan, ja tuekseen se tarvitsee sekä syntyperäisiä opettajia että erittäin hyvän kielitaidon omaavia suomalaisia opettajia.

Opetushallitus antoi tammikuussa 1999 peruskouluille ja lukioille ohjeet - jo puolen vuosikymmenen ajan odotetut ohjeet - oppilaalle vieraalla kielellä annettavasta opetuksesta (Mustaparta & Tella 1999.) Lisäksi opettajalta edellytettävää kielen hallintaa

muulla kuin oppilaan äidinkielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa koskeva Opetushallituksen määräys (7/011/99) tuli voimaan elokuussa 1999. Tämän määräyksen mukaan opettajalta, joka opettaa luokkaansa tai oppiainettaan lukuvuoden aikana neljä vuosiviikkotuntia tai neljä kurssia opetussuunnitelman mukaisesti vieraalla kielellä, täytyy olla pätevyys myös vieraassa opetuskielessä.

Tutkimus käsityöstä handiworkiin käsittelee peruskoulun yläasteen englanninkielistä tai kaksikielistä käsityön/tekstiilityön opetusta Suomessa. Tutkimus tukee merkittäväällä tavalla vieraskielisen opetuksen kehittämistä, sillä käsityön opettaminen vieraalla kielellä on nyt ensimmäistä kertaa tutkimuksen kohteena Suomessa. Tutkimus kuvaa yläasteen käsityön opettamisesta englannin kielellä tiettyjen teemojen kautta, mistä toivottavasti nousee virikkeitä myös koulutuspoliittisiin keskusteluihin ja päätöksien tekoon. Lisäksi tutkimus edesauttaa englannin kielellä opettavien aineenopettajien yhteistyötä ja verkostoitumista niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin.

Käsityöstä handiworkiin tutkimusaineiston muodostaa yläasteen käsityönopettajien vapaamuotoiset kirjalliset kuvaukset vastauksina kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin. Opettajien kokemukset ja näkemykset käsityön opettamisesta englannin kielellä kaikkine iloineen ja murheineen on tutkimusaineisto, jonka käsittelyssä fenomenologinen tutkimusmenetelmä auttaa pääsemään mahdollisimman luotettaviin ratkaisuihin ja merkitystulkintoihin niin tutkimusongelmien kuin koko ilmiönkin suhteen.

Tutkimusraportissa käytän kansilehdestä alkaen lukijan mielestä ehkä vanhoja käsitteitä, kuten peruskoulun yläaste, ala-aste, käsityö ja tekstiilityö. Perustelen vanhojen käsitteiden käyttöä sillä, että tutkimukseni kohdistui lukuvuoden 1998-1999 englanninkieliseen tekstiilityön opetukseen, ja uuden perusopetuslain (L628/1998) mukaiset käsitteet otettiin kouluissa käyttöön vasta seuraavan lukuvuoden alkaessa. Lisäksi tutkimukseni käsityönopettajat opettivat vieraalla kielellä aikana, jolloin ei edellä mainitut Opetushallituksen ohjeet ja määräykset vieraskielisestä opetuksesta ja opettajien kielen hallinnasta olleet koulujen ja opettajien käytössä.

2 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY

2.1 Vieraskielinen opetus

Vieraalla kielellä annettavasta opetuksesta käytetään monia nimityksiä, sillä opettajat valitsevat omaa työtään parhaiten kuvaavan nimityksen. Termin valintaan vaikuttaa painotetaanko sisällön vai kielen oppimista, ja kuinka suuri on vieraan kielen osuus opetuksessa. Vieraskielistä opetusta on muun muassa immersion, bilingual education, plurilingual education, content and language integrated learning (CLIL), teaching content through foreign language (TCFL) ja teaching content through English (TCE). Sulkuihin merkityt lyhenteet ovat yleisesti käytössä myös Suomessa, mutta yhtä yleistä on puhua kielikylyvystä, kaksikielisestä opetuksesta, monikielisestä opetuksesta jne. Nimityksien moninaisuus on johtanut siihen, että käytti mitä nimitystä tahansa, joutuu aina määrittelemään käyttämänsä käsitteen tapauskohtaisesti. (Ks. lisää Nikula 1997, 5-8.)

Tässä tutkimuksessa vieraskielinen opetus tarkoittaa muulla kuin peruskoulun opetuskielellä annettavaa aineenopetusta ja käsityönopetusta. Vieraskieliseen opetukseen kuuluu myös kaksikielinen opetus, jolloin vieraan kielen ohella opetuksessa käytetään

äidinkieltä. Näin ollen käsityön ja muiden oppiaineiden opettamista englanniksi tai englanniksi/suomeksi kutsutaan vieraskieliseksi opetuksiksi.

Vieraskieliselle opetukselle on keskeistä ajatus aineenopetuksen ja kielenopetuksen mielekkäästä integroimisesta, mitä Nikula ja Marsh (1996, 2) pitää suurena tulevaisuuden haasteena, mutta mitä nykyään on reviiiririitojen takia kovin vähän. Vieraskielisessä opetuksessa asiasisältöjen oppiminen ja opettaminen on etualalla, jolloin kieli on oppimisen väline eikä sen kohde. Vieraskielisessä opetuksessa voidaan käyttää myös oppilaan äidinkieltä silloin, kun se katsotaan tarpeelliseksi. Pinker (1994, 260) kuitenkin määrittelee kielen myös sellaiseksi välineeksi, ilmaisuvälineeksi, josta sen kulttuuria - runoutta, kirjallisuutta, laulua - ei koskaan voida irrottaa. Tämä merkitsee asiasisältöjen opettamisen ohella myös opetuskielenä käytettävän kielen kotimaan kulttuuriin tutustumista - olkoon vieraana kielenä miten kansainvälinen kieli tahansa.

On vaikea määritellä tiukkaa rajaa sille, kuinka suuri osa opetuksesta tulisi tapahtua vieraalla kielellä, jotta sitä voidaan kutsua vieraskieliseksi opetuksiksi, vaikka tutkimustulokset (Räsänen & Marsh 1994, 21) viittaavatkin siihen, että vähintään 25% opetuksesta tulisi olla vieraskielistä kielen oppimisen edistämiseksi. Mutta vieraskielisestä opetuksesta puhutaan siinäkin tapauksessa, että oppilaille opetetaan vain yhtä oppiainetta yhden kurssin ajan vieraalla kielellä, esimerkiksi käsityön valinnaiskurssi - Fashion and Clothing - käyttäen opetuskielenä englantia.

Nikula ja Marsh (1996, 3) toteavat, että opettaja voi soveltaa vieraskielisessä opetuksessaan kielikylpymenetelmää, mutta mikäli tällainen opetus liittyy esimerkiksi vain yhden oppiaineen opetukseen, oppilaan saama opetus ei täytä kokonaisuudessaan kielikylvyn kriteereitä. (Ks. myös Laurén 1991; Peltola 1994, 29-43; Lahesvuo 1997.) Vieraskielinen opetus ja kielikylpyopetus eivät siten ole toisiaan vastaavia termejä siitä huolimatta, että kummassakin on keskeistä muulla kuin oppilaan äidinkielellä annettava opetus. Monet tutkijat ja opettajat painottivat jo 1980-luvulla, että kieltä ei pidä omaksua opetusta saamalla vaan käyttämällä kieltä aktiivisessa toiminnassa luokkahuoneessa (Laurén 1991, 90). Tähän sopii englantilaisen kirjailijan, Oscar Wilden jo 1800-luvun lopulla tekemä huomio opetuksesta, sillä hänen mielestään opetus on ihailtava asia, mutta kaikkina aikoina on hyvä muistaa, että mitään, mikä on tietä-

misen arvoista, ei voida opettaa. (Pinker 1994, 19.) Puhuttakoon sitten kielistä, käsityöstä tai mistä oppiaineesta tahansa, opetusta saamalla ei konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen oppijan aktiivinen rooli oppimistapahtumassa pääse toteutumaan.

Kielelliset, kognitiiviset ja sosiaaliset kyvyt kehittyvät rinnakkain lapsuusiässä, jolloin kieli toimii sekä kognitiivisen että sosiaalisen kehityksen tärkeänä ilmaisukeinona. Silloin, kun kieliä opetetaan erillään muusta aineenopetuksesta, kielenoppiminen ei enää luontevasti kytkeydy oppilaan kognitiiviseen, sosiaaliseen tai muuhun kehitykseen. Kun kielenopetus ja eri oppiaineiden opetus yhdistetään, asiasisältö ja samalla myös aito kommunikaatiotarve korostuvat. Puhetilanteeseen tulevat mukaan luonnollisen ja aidontuntuisen viestinnän ominaispiirteet. Tämä on tärkeä lähtökohta, jonka pohjalta voidaan pohtia asiasisällön ja kielellisen aineksen vaikutusta vieraan kielen kehitykseen. (Björklund 1997, 40.)

2.2 Käsityö

Suomessa lähes kaikki työ oli käsityötä aina 1800-luvun loppupuolelle eli teollistumiskaudelle asti. Traditionaalisessa yhteiskunnassa käsityöllä oli itsestäänselvä ja kyseenalaistamaton asema ihmisten elämässä ja selviytymisessä. Työvälineet, vaatteet, astiat, huonekalut, pyydykset yms. valmistettiin itse kotona, missä työtavat ja ammattitaito siirtyivät sukupolvelta toiselle. Käsityö kuului jokapäiväiseen elämään niin elannon hankkimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuin itsensä toteuttamiseenkin. Kojonkoski-Rännälän (1995a, 399) mukaan myös tämän ajan ihmisellä on tekemisen perusintentionio, joka yhä ohjaa häntä toteuttamaan ideoitaan myös käsityöllisin keinoin. (Ks. myös Heinänen 1995, 6-9.)

Ensimmäisenä maana maailmassa Suomessa otettiin käsityöt kansakoulujen opetusohjelmaan 1860-luvulla, mikä osaltaan ylläpiti suomalaisten käsityötaitoa. Uno Cygnaeus (1810-1888) oli kansakoulun ja opettajakoulutuksen suunnittelija, toimeenpanija ja kehittäjä, mutta Cygnaeuksen katsotaan ansioituneen erityisesti käsityöopetuksen ke-

hittäjänä. Hän halusi käsityön kansakouluun sen kasvatuksellisen merkityksen, mikä liittyi muun muassa työnteon osaamiseen ja kulttuuriperinnön siirtämiseen, ei esinevalmistuksen takia. Hän kehottikin välttämään "tyhjiä, tylsiä, vanhaan totuttuun tapaan tehtyjä työn temppuja, jotk' eivät kysy hengen voimia". (Viljanen 1989, 22-24.)

"Käsityö on jatkuvasti arvostettua ja koulutus korkeatasoista, josta paljon saamme kiittää Uno Cygnaeusta, joka lämpeni voimakkaasti käsityölle. Hän sai Euroopasta paljon ideoita, joita hän sitten sovelsi omintakeisesti Suomen oloihin, missä käsityöllä on ollut keskeinen osa kansansivistystä", totesi Anttila, käsityötieteen ensimmäisen professori (1982), Opetustelevisiion ohjelmassa 'Käsityökasvatus'. (Lauantailokki 20. 4. 1990.)

Käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö yleissivistävässä koulussa, peruskoulussa, on oppiainekokonaisuus, joka on tarkoitettu kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta. Käsityö on yhteinen oppiaine peruskoulun 7. luokalle asti ja valinnainen 8.-9. luokilla. Käsityö on yleissivistävä, käden taitoja kehittävä ja työntekoon kasvattava oppiaine, jossa konkreettinen toiminta, tekeminen kehittää oppilaissa vastuullisuutta, oma-aloitteisuutta, luovuutta, pitkäjänteisyyttä ja myönteisen minäkuvan muodostumista.

Anttila (1993, 10) korostaa käsityön kulttuuriulottuvuuden merkitystä. Käsityö on osa kansallista kulttuuriamme ja sen traditiota ylläpitävä ja kehittävä voima kuuluu kansalliseen identiteettiimme. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 105) käsityön opiskelun ensimmäinen tavoite on, että oppilas omaksuu käsityöhön liittyvää sivistysperintöä, joten Anttilan painottama kulttuuriulottuvuus korostuu edelleen suomalaisessa käsityöopetuksessa.

Käsityöstä puhutaan varsin erilaisista lähtökohdista ja erilaisin vaikuttimin. Käsityö on ikään kuin yksi, mutta sisältää monta todellisuutta; puhuja katsoo käsityöhön omasta näkökulmastaan ja lataa siihen erilaisia arvoja. Käsityöllä on yleensä myönteinen, osaamista tarkoittava merkitys. Se voi olla tekijälle syvä tyydytyksen aihe, siinä voi olla luova ja ilmaista itseään, mutta se voi olla myös tavallista viihtymistä ilman suuria tavoitteita. Sisältörikkaista käsityöelämäkerroista (Linko 1998, 311-378) ilmenee, että varsinainen tekeminen on käsityössä kaikkein merkityksellisintä tekijälle itsel-

leen. Ihminen toteuttaa maailmassaolemistaan tekemällä, mikä tekee mahdolliseksi tyytyväisenä ja rauhassa olemisen. Käsityössä on helppo uppoutua tekemiseen ja olla läsnä niin täydellisesti tekemisessä, että tekijä kadottaa itsensä ja kokemuksensa ajankulumisesta. Tekijä ja tekeminen sulautuvat niin täydellisesti yhdeksi, että kaikki kaksinaisuus maailmasta katoaa. (Klemola 1992, 2-3.)

Käsityö on moniulotteinen ja moniarvoinen asia, koska jokainen näkee ja kokee käsityön omasta perspektiivistään. Näin ollen hämmennys käsityö-käsitteen edessä on ymmärrettävää, koska varsinaista käsityön kenttää ei ole olemassakaan. Käsityö on enemmän aate tai ajatusmalli kuin yhteiskunnallisesti, toiminnallisesti tai fyysisesti rajautuva kenttä. (Svinhufvud 1997, 5-6.)

Kojonkoski-Rännälin (1995b, 13-19) mukaan käsityön käsite koostuu kahdesta osasta. Toinen niistä on tekijä eli ihminen, jota tarvitaan käsityön tekemisessä kaikkine mahdollisuuksineen ja kykyineen. Toinen osa on luonto, joka on mukana työstettävän materiaalin muodossa. Käsityön tekijän kädet toimivat kokemuksellisen tiedonhankinnan välineenä, minkä kautta tekijä saa välittömän yhteyden materiaaliin. Käsityön tekijä sitoutuu materiaaliin ja hänessä kasvaa kunnioitus materiaalia ja luontoa kohtaan. Kun käsityön tekeminen tapahtuu tekijän oman energian varassa, hän oppii samalla tuntemaan omat mahdollisuutensa ja rajansa. Tekemisen kautta välittyy kriittisyyttä ja myös varovaisuutta erilaisia tuottamisen tapoja kohtaan.

Käsityön ulkoisena tuloksena syntyvä konkreettinen tuotos tai esine on tekijänsä persoonallisuuden ulkoinen toteutuma (vrt. Stenius 1996, 11; Uotila 1996, 47; Graae 1993, 51). Sama sisältö kuvastuu myös ikivanhassa karjalaisessa sananparressa "Työnkö näkkö, tekijänkii tuntoo". Tuotoksessa ilmenee suhteellisen pysyvässä muodossa tekijän kyvyt ja taidot erilaisina laatuina ja ominaisuuksina. Tekemisen yhteydessä tekijässä syntyy ja kehittyy monia sisäisiä kykyjä, sillä käsityöprosessissa ihminen saattaa itse tehdä kaikki työvaiheet, kuten ideoinnin, taiteellisen ja teknisen suunnittelun, valmistuksen ja arvioinnin. Tällaisessa kokonaisessa, holistisessa käsityössä tekijän kaikki persoonallisuuden alueet aktivoituvat vuorollaan, ja ihminen kehittyy tasapuolisesti kyvyiltään ja taidoiltaan. (Kojonkoski-Rännäli 1995b, 17-19; Kojonkoski-Rännäli 1998, 365.)

Käsityössä teoria ja käytäntö yhdistyvät. Käsityö kehittää tekijässään käytännön järkea eli inhimillistä kykyä arvioida erilaisten asioiden suhteita toisiinsa ja kokonaisuuteen sekä nähdä tapahtumien taustalla olevia tekijöitä ja ennakoida niiden seurauksia. Tällaista kykyä tarvitsemme entistä enemmän tehdessämme konkreettiseen tuottamiseen liittyviä päätöksiä modernin teknologian mahdollistamissa toimintaympäristöissä. (Vrt. Ihatsu 1998, 16-18.)

Käsityö yleissivistävässä koulussa ja erityisesti peruskoulun yläasteella on kokonaista, holistista käsityötä, johon kuuluu tuotteen visuaalinen ja tekninen suunnittelu, tuotteen valmistaminen, itsearviointi ja raportointi. Materiaali- ja tekniikkatietous opetetaan pääasiassa valmistuksen yhteydessä, jolloin teoria ja käytäntö kulkevat käsi kädessä. Käsityö-käsitteen määrittelyt kuvaavat myös koulukäsityötä ja sen yksittäisiä tuotoksia. Oppilaan käsityö on aina ainutkertainen ja kertoo ainutkertaisesta tekijästään, ja parhaimmillaan työstä kuvastuu omaleimaisen materiaalin ja persoonallisen tekijän harmonia.

2.3 Käsityö in English

Viimeisin haaste suomalaisella käsityöalalla on kansainvälisen vuorovaikutuksen lisääntyminen, jonka seurauksena käsityön ammattilaisten on etsittävä käsityöhön liittyvät vastineet muissa kielissä. Koska kieli on sidoksissa kulttuuriin, on tutustuttava muiden kulttuurien vastaaviin ilmiöihin, jotta niiden käsitteitä voitaisiin ymmärtää oikein, ja ennen kaikkea osataksemme käyttää oikeita vieraskielisiä ilmaisuja puhuessamme suomalaisesta käsityöstä. (Ihatsu 1998, 5.)

Jo Pyhä Augustinus, kirkkoisä 300-luvulla, esitti näkemyksensä kielten oppimisesta: "Emme opi sanoja vain siksi, että ne ovat sanoja, toisin sanoen ääntä ja kohinaa. Se, joka ei toimi merkinä, ei voi olla sana. Kun kuulen sanan, en voi tietää, onko se sana ennen kuin tiedän, mitä se tarkoittaa. Vasta, kun olemme yhdistäneet sanan asiaan, tiedämme, mitä se tarkoittaa". (Laurén 1991, 11.)

Samoilla linjoilla ovat sanojen merkityksiä tutkivat semiootikot todetessaan, että sanalla ei ole merkitystä itsessään. He väittävät, että merkityksellä on arvoa vasta suhteessa muihin vaihtoehtoisiin sanoihin samassa kielijärjestelmässä. Sana käsityö on perinteisesti käännetty englanniksi sanalla *handicraft*, mutta tietääksemme tarkasti, mitä *handicraft* tarkoittaa, meidän on tiedettävä, mitä toiset tätä sanaa lähellä olevat sanat, kuten *craft*, *art-craft* ja *craft-design* merkitsevät. (Ihatsu 1996, 5.) Tämä Ihatsun tekemä tutkimus on ensimmäinen, jossa tutkitaan käsityön käsitettä vieraassa kielessä, ja tutkijan intresseistä johtuen nimenomaan brittienglannissa.

Käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö on ollut peruskoululain (L 707/1992) mukainen nimitys peruskoulun yläasteella opetettavalle käsityölle, mutta tammikuussa 1999 voimaan tulleen uuden perusopetuslain (L 628/1998) mukaan oppiaineen nimi myös yläasteella on pelkkä käsityö. Tämä helpottaa myös englanninkielisen vastineen löytämisessä, sillä tutkimuksessaan Ihatsu (1996, 118) toteaa, että suomenkielinen termi tekstiilityö on ongelmallinen käännettäessä sitä englanniksi, koska englantilaisten *textiles* tulkitaan Englannissa aivan eri lailla kuin suomenkielinen käsite tekstiili.

Käsityön tarkka englanninkielinen käänнос on *handwork*, jonka yleismerkitys viittaa tekotapaan tai työhön, joka on tehty käsin, mutta käytetympi käänнос on kuitenkin *handicraft*. Uusimmassa tutkimuksessaan Ihatsu (1998, 5) on kuitenkin todennut, että vaikka käsityö perinteisesti on käännetty sanalla *handicraft*, se näyttää tulleen yhä harvinaisemmaksi ja Britanniassa sillä on yleisesti negatiivisia mielikuvia luova vaikutus. Nykyään käytössä on monia käsitteitä muun muassa *craft*, *art-craft*, *craft-design*, *design* tai jopa *art*.

Koska englanninkielinen termi *handicraft* viittaa tavanomaisempaan käsityöhön kuin suomalainen termi tai se viittaa käsin tekemiseen, mikä nähdään englannin kielessä kapeammin ja rajoitetummin kuin suomen kielessä, saattaisi olla tarkoituksenmukaista kääntää käsityö sanalla *craft*. *Craft* käännoistä pidetään parempana kuin käsitteitä *art craft* tai *craft design*, koska nämä edustavat vain osia käsityön koko alueesta. *Craft* on laajempi käsite, joka kattaa kaikenlaiset käsityötoiminnot, kuten ammattimaisen käsityön, käsityöharrastukset ja koulussa opetettavan käsityön. Toinen tapa kääntää käsityö on kääntää se monikkomuodolla *crafts*, mutta se, mitä mielikuvia tämä ilmaus tuo

ihmisten mieliin ei ole kovin selvää - toisille se antaa mielikuvan taiteellisesta, studiossa tuotetusta käsityöstä, toisille se merkitsee yksinkertaisesti monikkomuotoa, joka viittaa moniin erilaisiin käsityötekniikoihin. Käsityön käännoksessä monikkomuoto ei ole tarpeellinen, koska käsityö ei välttämättä tarvitse taiteellisia vivahteita. (Ihatsu 1996, 116-117.) Mikäli käsityön käännoksenä kuitenkin käytetään sanaa handicraft, mikä tietenkin on mahdollista, pitäisi silloin selittää, että se ei tarkoita käsityötä ainoastaan perinteisessä mielessä, sillä suomalaisessa käsityössä hyödynnetään myös viimeisintä teknologiaa niin tuotteen suunnittelussa, valmistuksessa kuin markkinoinnissakin.

Peruskoulun käsityöopetuksen päätavoitteena on, että käsityöprosessiin kuuluu kaikki vaiheet suunnittelusta tuotteen valmistamiseen ja arviointiin, jolloin on kysymys holistisesta käsityöprosessista, joten koulukäsityötä voitaisiin kutsua myös nimellä craft and design. Mikäli sana craft valitaan käsityötä vastaavaksi käännokseksi, silloin koulun käsityökasvatuksesta puhuttaisiin käsitteellä craft(s) education. (Ihatsu 1996, 117-120.)

Nikula ja Marsh (1996) käyttävät tutkimusraportissaan nimityksiä handiwork ja technical work tekstiilityön ja teknisen työn englanninkielisinä käännoksinä. David Marsh on englantilainen, joka tutustuttuaan suomalaiseen peruskouluun ja oppiaineisiin, käyttää käsityöstä nimitystä handiwork sekä luennoillaan että julkaisuissaan. Tutkimukseeni lainasin handiworkin juuri häneltä ja samaa nimitystä käytin myös yläasteen valinnaisaineen kurssinimenä, mikä nimenä oli sekä opinto-ohjaajan että oppilaiden mielestä selkeä ja informatiivinen.

Åbo Akademiassa käsityö-oppiaine on käännetty sanalla sloyd, mikä esiintyy myös kaikissa yliopiston Techne Series- julkaisuissa. Peruskoulun oppiaine käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö on näin ollen englanniksi textiles and technical sloyd. Sloyd-sana johtuu ruotsinkielisestä sanasta slöjd, mikä alkuaan tarkoittaa hienoa, taitavaa ja kekseliästä, mutta tavallisin sanakirjakäännoös sanalle on käsityö, veisto. Käsityökasvatus käännetään englanniksi sloyd education. (Porko 1997, 11-12.)

Lindfors (1999, 9-10) kutsuu sloyd-käännoöstä sateenvarjotermiksi kaikenlaiselle käsi-

työlle sekä kasvatus- että opetusmerkityksessään koulutusjärjestelmän eri alueilla ja eri tasoilla. Sloydin tieteellinen perusta löytyy käsityökasvatuksen tieteestä ja käsityötieteestä. Lindfors määrittelee 14 erilaista merkitysyhteyttä sloyd-termin käytölle, mutta hän tuo esiin myös edellä mainitun Ihatsun käännöksen craft and design määritellään käsityökasvatuksen pääkäsitteitä. Craft and design on käsityö-oppiaineen nimenä esimerkiksi Ruotsin kouluissa, kun taas Suomessa tätä käännöstä käytetään Lindforsin mukaan vain keskiasteen oppilaitoksissa.

Webster's Comprehensive Dictionary (1996, 1184) määrittelee sanan sloyd seuraavasti: "A system of elementary manual training originating in Sweden, having exercises graduated from the simplest use of tools to the most complete joinery". Tämä selitys kapea-alaisuudessaan ei mielestäni kelpuuta sloyd-termiä peruskoulun käsityön englanninkieliseksi käännökseksi Suomessa. (Vrt. Opetussuunnitelman perusteet 1994, 104-106.)

Åbo Akademin käsityön tutkijat ja asiantuntijat ovat tehneet paljon työtä saadakseen jalansijaa omalle englanninkieliselle käännökselleen, mikä on jo toteutunutkin Pohjoismaisella Foorumilla. Uskon, että lähitulevaisuudessa myös opetushallinnosta päättävät henkilöt Suomessa käsittelevät oppiaineiden nimiasioita, kuten muitakin vieraskieliseen aineenopetukseen liittyviä asioita. Sitä varten kaikki vieraskieliseen opetukseen liittyvä tutkimustieto on ajankohtaisuudessaan hyvin tarpeellista. (Ks. myös Mustaparta & Tella 1999.)

3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

3.1 Vieraskielisestä opetuksesta Euroopassa

Pääasiassa kielikylpymenetelmänä toteutettu vieraan kielen käyttö opetuksessa on kiinnostanut tutkijoita jo 1960-luvulta lähtien. Aiheesta on tehty yli tuhat tutkimusta, jotka ovat enimmäkseen käsitelleet Kanadan ja Yhdysvaltojen tilannetta. Vieraskielinen opetus Euroopassa on sen sijaan jäänyt vähemmälle huomiolle. Tilanne on kuitenkin korjaantumassa, sillä vuodesta 1993 lähtien on Euroopan neuvoston aloitteesta koontunut työryhmiä, joihin on osallistunut alan asiantuntijoita 27 maasta pohtimaan vieraskielisen opetuksen asemaa Euroopassa. Kokoontumisten pohjalta syntyneet julkaisut valottavat tilannetta ja kannustavat yhteistyöhön. Toinen merkittävä vaikuttaja oli hollantilaisen European Platform for Dutch Educationin käynnistämä hanke, jonka tavoitteena oli kartoittaa tämän päivän Euroopassa käytettyjä lähestymistapoja vieraskieliseen opetukseen. (Nikula & Marsh 1996, 4-5.)

Katsaus vieraskielisen opetuksen toteuttamiseen muualla Euroopassa laajentaa näkökulmaa vieraskieliseen opetukseen ja luo mahdollisuuden vertailevaan pohdintaan.

Itävalta: Itä-Euroopan rajojen avautuminen ja idän suuntautuminen Eurooppaan johti sekä lisääntyvään kulttuurivaihtoon että suurempaan määrään kouluja, joissa opetuskielenä käytettiin vieraita kieliä. Myös koulujen tarve kohottaa profiiliaan oli yksi vieraskielisen opetuksen lisääntymiseen johtanut tekijä. Vuosien 1991-1995 aikana vieraskielinen opetus lisääntyi voimakkaasti niin ala- kuin yläasteillakin. Opetuskielenä käytetään pääasiassa englantia, johtuen sen tärkeästä asemasta kansainvälisen kommunikaation välineenä. (Heindler & Abuja 1996, 14-15.)

Vieraskielisen opetuksen tilanne Itävallassa vuoden 1991 jälkeen muistuttaa pitkälle Suomen tilannetta. Molemmissa maissa suositaan valikoivaa lähestymistapaa vieraskieliseen opetukseen, jolloin koulut voivat itse valita ne keinot ja lähestymistavat, jotka parhaiten sopivat kyseisille kouluille ja tuovat jotakin uutta niin opetussuunnitelmiin kuin oppimisympäristöönkin. (Mm. Nikula & Marsh 1996, 5.)

Itävallassa vieraskielistä opetusta antavalla opettajalla on useimmiten oltava sekä aineenopettajan että kielenopettajan pätevyys opetuskielenä käytettävässä vieraassa kielessä (Heindler & Abuja 1996, 22). Opettajien pätevyys onkin ollut suurin ero Suomen ja Itävallan vieraskielisen opetuksen välillä aina 1.8.1999 asti, jolloin Suomessa tuli voimaan Opetushallituksen määräys (7/011/99) opettajalta edellytettävästä vieraan opetuskielen hallinnasta, mikä vastannee Itävallan tilannetta.

Belgia: Belgian lainsäädäntö estää vieraiden kielten käytön opetuksen välineenä tavallisissa kouluissa, joten vieraskielistä opetusta tarjoavat vain erikoiskoulut. Alhaisesta vieraiden kielten taidon tasosta johtuen esimerkiksi ranskankielinen Walloonin alue on vaarassa joutua altavastajaan asemaan yritysmaailman kilpailussa silloin, kun toimitaan ranskankielisten alueiden ulkopuolella. Briquet ennustaakin, että tanskalaiset, suomalaiset, hollantilaiset ja italialaiset yritykset valloittavat tulevaisuudessa Walloonin markkinoita, koska näillä yrityksillä on kielitaitoinen henkilöstö, mikä johtuu hänen mukaansa siitä, että henkilöstön kuuluminen eurooppalaisiin kielivähemmistöihin on motivoinut heitä oppimaan muita kieliä. (Briquet 1996, 31-32.)

Ranska: Ranskassa aloitettiin Suomen peruskoulun yläastetta vastaavalla tasolla jo 1970-luvulla kokeilu, jossa liikuntaa ja taideaineita opetettiin vieraalla kielellä. Kokei-

lu kuitenkin jäi lyhyeksi, koska kahdella kielellä opettamaan kykeneviä opettajia ei ollut riittävästi, eikä vieraskielisen opetuksen jatkuvuutta voitu taata oppilaiden siirtyessä lukioon. (Pernet 1996, 67.)

"European Sections"- kokeilu käynnistyi vuonna 1992. Tavalliset koulut saivat hakea lupaa Ranskan Opetusministeriöltä tarjotakseen meidän yläastetta vastaavalla koulutussella kielitaidon kehittämiseen tähtäävän erikoisohjelman. Siinä vieraiden kielten (englanti, saksa ja espanja) oppituntien määrää lisättiin, ja oppilaat saivat lisäksi monipuolista tietoa niistä maista, joissa kyseistä kieltä puhutaan äidinkielenä. Ja vuonna 1995 Ranskan opetusministeriö salli näiden kokeilukoulujen käyttää vieraita kieliä myös muun kuin kielenopetuksen välineenä. Vieraana kielenä on tavallisesti jokin Euroopan kielistä, mutta mukana on myös arabian, kiinan tai japanin kieli, jolloin kokeilu on nimeltään "Eastern Language Sections". (Pernet 1996, 70.)

Ranskan tilanne poikkeaa huomattavasti sekä Suomen että Itävallan tilanteista; ensinnä siksi, että vieraalla kielellä opettaminen on edelleen luvanvaraista ja myös siksi, että Ranskassa vieraskieliseen opetukseen sisältyy myös kulttuuritietämys maasta, jossa opetuskieltä puhutaan äidinkielenä. (Ks. myös Pinker 1994, 260.) Ranskan vieraskielisessä opetuksessa ei myöskään englannin kielen valta-asema ole yhtä ilmeinen kuin Suomessa ja monissa muissa maissa.

Saksa: Saksassa vieraskielistä opetusta on ollut tarjolla yleissivistävässä koulussa jo 1960-luvulta lähtien. Christ (1996, 81) toteaa, että vaikka nämä koulut tarjoavat erityiskoulutuksen, niiden toiminta perustuu alueelliseen opetussuunnitelmaan ja ne valmentavat oppilaita aivan samoihin päättökokeisiin kuin tavalliset koulut. Vieraskielinen opetus liittyy yleensä ensimmäisen vieraan kielen opetukseen siten, että oppilaat aloittavat ensimmäisen vieraan kielen 10-vuotiaina ja asianomaisen kielen käyttö opetuksen välineenä aloitetaan kahta vuotta myöhemmin. Useimmiten vieraalla kielellä opetetaan maantietoa, biologiaa, yhteiskuntaoppia ja historiaa, ja opettajilla on kaksospätevyys eli heillä on aineenopettajan pätevyyden ohella pätevyys jossakin nykykielessä. (Christ 1996, 86, 88.)

Saksassa vieraskielisten ja kaksikielisten ohjelmien tavoitteena on tarjota intensiivistä

kielikoulutusta sekä tutustuttaa oppilaat kohdemaihin ja kulttuureihin joustavamman kulttuurien välisen viestinnän hengessä samoin kuin Ranskassa. Lisäksi opetuksen tulee valmentaa oppilaita henkilökohtaiseen ja ammatilliseen liikkuvuuteen monikulttuurisessa ja monikielisessä Euroopassa. (Christ 1996, 85.) Tämä viimeisin näistä tavoitteista on myös Suomessa ja Itävallassa hyvin keskeinen tavoite.

Italia: Portolanon (1996, 102) mukaan Italiassa vieraiden kielten opettamista ja oppimista ei ole perinteisesti pidetty ollenkaan tärkeänä, mistä on ollut se seuraus, että kesti kauan ennen kuin kieltenopettajilta vaadittiin mitään akateemista pätevyyttä. Tilanne on kuitenkin muuttunut viime vuosina, mikä on vaikuttanut myös vieraskieliseen opetukseen.

Italian yleisivistävässä koulussa sallitaan joitakin kokeilunomaisia vieraskielisen opetuksen ohjelmia, joista Liceo Classico Europeo-malli on vakiintunein. Sen tavoitteena on luoda eurooppalainen tietoisuus, mikä näkyy kommunikaation tasolla oppilaiden kykyä käyttää äidinkieltänsä lisäksi kahta muuta kieltä. Tässä ohjelmassa puhutaan vieraiden kielten sijasta eurooppalaisista kielistä, millä halutaan korostaa koulutuksen kulttuurienvälisyyttä ja sitä, että eri kielten kommunikaatiokoodit ovat erilaisia pikemminkin kuin toisilleen vieraita. (Portolano 1996, 103, 110.) Tätä voidaan verrata tilanteeseen Suomessa, missä vieraskielisen opetuksen aloittamisen tärkeimmäksi perusteeksi nähdään yleensä kielen, erityisesti englannin kielen välinearvo kansainvälisen kommunikoinnin helpottajana mieluummin kuin lisääntynyt kulttuuri- ja sosioekonominen tuntemus. (Nikula & Marsh 1996, 8.)

Hollanti: Hollannilla on kauan ollut hyvä maine koulutusjärjestelmästä, jonka tuloksena kansalaisilla on hyvä kielitaito kahdessa tai kolmessa vieraassa kielessä. Tästä huolimatta vieraskielisen opetuksen merkitys on kasvamassa Hollannissa, kuten muissakin maissa. Vieraskielinen opetus voi olla yksi keino, jonka avulla oppilaalle kehittyy valmiuksia osallistua ja toimia täysipainoisesti tulevaisuuden Euroopassa. Vieraskielisen opetuksen määrä on lisääntynyt erityisen nopeasti vuoden 1992 ja Maastrichtin sopimuksen allekirjoittamisen jälkeen.

Hollannissa vieraskielistä opetusta antavat koulut vastaavat meidän yläastettamme, ja

niissä opetusta annetaan hollanniksi ja englanniksi, monissa kouluissa jopa 50% opetuksesta on englannin kielellä. Suosituimmat oppiaineet englanniksi opetettuina ovat maantieto, historia ja biologia. Opettajilta ei kuitenkaan edellytetä kaksoispätevyyttä niin kuin Saksassa, Itävallassa ja myös 2000-luvun Suomessa.

Monet vieraskielisten opetusohjelmien opettajista ja koordinoijista uskovat vahvasti, että tällainen opetus valmentaa oppilaita tulevaisuuden maailmaan, jossa kansainväliset kontaktit ovat yhä tärkeämpiä. He uskovat vieraskielisen opetuksen olevan tehokain ja motivoivin tapa saada oppilaat kommunikoimaan kansainvälisesti ja näin tukemaan yhteiskunnan toimintaa. Tärkeä vieraskieliseen opetukseen vaikuttava tekijä on myös koulujen välinen kilpailu, sillä kouluikäisten lasten määrän väheneminen ja paineet yhdistää kouluja ovat saaneet monet koulut aloittamaan vieraskielisen opetuksen profiilinsa nostamiseksi. (Fruhauf 1996, 113-116.)

Ruotsi: Muutokset lainsäädännössä helpottivat vieraskielisen opetuksen aloittamista Ruotsissa samaan tapaan kuin Suomessa. Nixon ja Rondahl (1996, 136) toteavat, että lisätäkseen kielen oppimiseen tarvittavaa aikaa ilman, että se on muusta opetuksesta pois, monet koulut ovat päätyneet käyttämään vierasta kieltä opetuksen välineenä. Vieraskielisen opetuksen taustalla olevia tekijöitä ovat kielenoppimisen luonteen ymmärtäminen, kansainvälisen tietoisuuden lisääminen ja koulujen välinen kilpailu. Vieraskielinen opetus on tavallisinta kaupungeissa, mutta se on levinnyt kaikkialle maahan. Viime vuosina vieraalla kielellä opettaminen on lisääntynyt voimakkaasti. Opetuskielenä on useimmiten englanti, minkä lisäksi yläasteilla käytetään rajoitetusti myös saksaa, ranskaa ja suomea opetuskielenä. Suosituimmat vieraalla kielellä opetetavat oppiaineet ovat matematiikka, historia, luonnontieteelliset aineet ja liikunta.

Ruotsin kouluissa vieraalla kielellä opettavilta opettajilta ei vaadita kaksoispätevyyttä. Tähän saakka opettajaksi opiskelevia ei ole rohkaistu valitsemaan kielen ja muun oppiaineen yhdistelmiä. Usein myös koulut ovat pitäneet mahdottomana tarjota työtä opettajalle, jonka aineyhdistelmä on vaikkapa historia ja englanti. (Nixon & Rondahl 1996, 142-143, 147.)

Iso-Britannia: Brittiläiset ovat Coylen (1996, 155) mukaan oman kielensä uhreja -

englanti ei ole vain heidän kansallinen kielensä vaan se on myös kansainvälinen kieli. Toisaalta jo yksinomaan Lontoon kouluissa käytetään 184 erilaista kieltä, ja noin 70000 lasta puhuu jotakin toista kieltä englannin rinnalla kotona. Coyle jatkaakin, että paljon suurempi osa brittiväestöstä on kaksikielistä kuin yleisesti tunnustetaan, ja esimerkiksi Walesissä oppiaineita opetetaan muullakin kuin äidinkielellä. Vaikka viimeisten 20 vuoden aikana asenteet vieraiden kielten oppimista kohtaan ovat muuttuneet myönteisemmiksi, ajatus vieraasta kielestä oppimisen välineenä tuntuu niin opettajista kuin viranomaisistakin vielä melko vieraalta.

Muutamit kokeilusta innostuneet koulut ja opettajat ovat kuitenkin opettaneet 1990-luvulta lähtien muun muassa maantietoa espanjaksi ja ranskaksi, kaupallisia aineita espanjaksi, historiaa ranskaksi, matematiikkaa saksaksi 11-16-vuotiaille koululaisille koko secondary schoolin ajan. Opettajat ovat olleet joko natiiveja aineenopettajia tai kyseistä kieltä hyvin osaavia aineenopettajia, jotka ovat opettaneet oppiainettaan kansallisen opetussuunnitelman mukaan - opetuskieli vain on toinen. Aiheesta on vain muutamia kirjoitettuja raportteja, koska kokemuksia vieraalla kielellä opettamisesta on hyvin vähän. On kuitenkin ilmeistä, että maantieto on kaikkein suosituin oppiaine opetettavaksi millä vieraalla kielellä tahansa. (Coyle 1996, 160-162, 164.)

Todellinen takaisku vieraskieliselle aineenopetukselle tuli vuonna 1995, jolloin tuli voimaan päätös, että Englannissa opetussuunnitelmissa ja tutkinnoissa käytettävä kieli on englanti. Tästä voi päätellä, että eurooppalainen liikehdintä kaksikielisen tai vieraskielisen opetuksen suuntaan ei ole vielä kansallinen prioriteetti Englannissa. (Coyle 1996, 170.)

Edellä esitellyt maat voidaan luokitella kolmeen eri ryhmään sen mukaan, miten pitkään vieraskielistä sisällönopetusta on kokeiltu. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat maat, joilla on jo yli 20 vuoden kokemus vieraskielisestä opetuksesta, kuten Saksa ja Ranska. Toisen ryhmän muodostavat maat, joissa vieraskielinen opetus on lisääntynyt nopeasti viimeisten 4-5 vuoden aikana, kuten Hollanti, Suomi, Itävalta ja Ruotsi. Viimeisen ryhmän muodostaa maat, joilla on vasta tunnustelevia ja kokeilevia projekteja, kuten Belgia, Italia ja Iso-Britannia.

Muutamista eroista huolimatta eri maiden käytänteiden välillä on paljon samankaltaisuutta. Englanti on kaikkein suosituin kieli vieraskielisessä sisällönopetuksessa Euroopassa ja muutamia ohjelmia on ranskaksi, saksaksi ja espanjaksi. Korkea motivoituneisuus vieraalla kielellä opiskeluun on ominaista kaikille, ja se auttaa parempaan vieraan opetuskielen hallintaan. Oppilaiden kulttuurisen tietoisuuden kehittyminen, kansainvälistyminen ja mahdollisuudet Euroopan työmarkkinoilla ovat keskeisiä tavoitteita lähes kaikissa maissa. Lisäksi koulujen hengissä pitäminen tai koulujen profiloituminen olivat tärkeitä motiiveja vieraskielisen sisällönopetuksen aloittamiselle. Yhteisiä ydinaiheita olivat opettajien pätevyyskysymys, sopivien oppimateriaalien löytäminen ja verkostoituminen sekä opettajien kiinnostuneisuus vieraskielisen opetuksen tutkimukseen.

Tähän saakka lähes jokainen koulu on tehnyt ratkaisunsa ja ratkaissut ongelmansa itsekseen, mutta verkostoitumalla voidaan moniin ongelmiin saada apua ja opitaan toisten kokemuksista. On kuitenkin muistettava, että vieraalla kielellä opettaminen on aina tilannesidonnaista, eikä mitään yksittäistä mallia sellaisenaan voi siirtää toiseen maahan ja toisenlaiseen kontekstiin. (Fruhauf ym. 1996.)

3.2 Vieraskielisestä opetuksesta Suomessa

Suomessa on vuodesta 1987 lähtien toteutettu ja tutkittu Kanadan mallin mukaista varhaista täydellistä ruotsin kielen kielikylpyä (mm. Laurén 1991, 1994; Buss & Laurén 1996; Lahesvuori 1996), joka alkaa päiväkodissa ja jatkuu peruskoulun loppuun asti. Tutkimukset vahvistavat, että kielikylpyopetus tuottaa lapsille käyttökielen osalta syntyperäisen henkilön kielen hallintaa lähellä olevat taidot edellyttäen, että se on jatkunut riittävän pitkään. Sitä parempia tuloksia on saatu, mitä pitempään ja laajempaan kielikylpyä on toteutettu. Hyviä tuloksia vahvistaa se, että lapsella on mahdollisuus kohdata opetuskieltä myös muissa arkielämän tilanteissa, kuten esimerkiksi kaksikielisessä Vaasassa ja Kokkolassa. Marsh ja Masihin (1996, 46) mukaan jo vuonna 1995 ruotsinkieliseen kielikylpyyn osallistui noin 1500 esikoulu- ja ala-asteikäistä lasta Suo-

messa. Ja vuonna 1998 kielikylvetettiin Suomessa lähes 3000 lasta, mikä kertoo vieraskielisen opetuksen kasvavasta suosiosta (Mustaparta ja Tella 1999, 23).

Peruskoululakiuudistus (L 476/1983; 1988, 25§) näytti vihreää valoa vieraskieliselle sisällönopetukselle, joskin vielä haparoiden "...muiden aineiden opetuksessa saadaan tilapäisesti käyttää opetuskielenä muuta kuin peruskoulun opetuskieltä kouluhallituksen ohjeiden mukaan". Sen sijaan peruskoululakiuudistus (L 476/1983; 1991, 25§) mahdollisti vieraalla kielellä opettamisen muillekin kuin erityiseen kokeiluun hakeutuneille kouluille. Opetuskielestä mainitaan, että "Peruskouluun voi lisäksi kuulua yksi tai useampi opetusryhmä, jossa opetus annetaan muulla kuin peruskoulun opetuskielillä. Viimeksi mainittuun opetukseen osallistuminen on oppilaalle vapaaehtoista". Tämän seurauksena vieraalla kielellä, erityisesti englannin kielellä opettaminen on lisääntynyt kaikilla koulutasoilla Suomessa ja erityisen voimakkaasti sen jälkeen, kun Suomesta tuli EU:n jäsenmaa tammikuussa 1995.

Suomessa vieraalla kielellä opettaminen aloitettiin keskiasteen kouluissa, esimerkiksi Kiviniityn lukiossa Kokkolassa jo vuonna 1991, kun taas useimmissa muissa Euroopan maissa opetus aloitettiin suomalaista peruskoulun yläastetta vastaavassa koulumuodossa. Englannin kielellä opetettavia aineita lukioissa olivat muun muassa psykologia, kemia, maantieto, biologia ja muissa keskiasteen kouluissa kaupalliset aineet, terveydenhoito, kotitalous ja tekniset aineet. (Marsh & Masih 1996, 54.)

Opettajien kouluttautuminen vieraalla kielellä opettamiseen oli vapaaehtoista, eikä ollut olemassa mitään virallisia vaatimuksia opettajien kielitaidon tasosta. Koska vieraalla kielellä opettaminen lähti liikkeelle melko nopeasti siihen kohdistuneen laajan kiinnostuksen vuoksi, on ymmärrettävää, että opetus oli rakennettava kouluissa olevan opettajakunnan ja ostettujen opetuspalveluiden, esimerkiksi kielikylpyjen syntyperäisten kieltenopettajien varaan. Koulutustoiminnassa täydennyskoulutus on painottunut merkittävästi ja sen käynnistämisessä on kunnan koululaitoksen aloitteellisuudella merkittävä rooli. Esimerkkinä tästä on Kokkolan kaupunki, joka halusi edistää vieraalla kielellä opettamisen edellytyksiä koululaitoksessaan ja tilasi Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskukselta koulutusohjelman, joka toteutettiin jo vuosina 1991-1992. Keski-Suomen lääninhallituksen kouluosasto sopi heti tämän jälkeen vastaavas-

ta koulutusohjelmasta edistämään läänin suunnitelmaa koulutuksen kansainvälistämisestä. Tämä ohjelma sai myös Opetushallituksen tuen, joten täydennyskoulutukseen osallistui opettajia koko maasta. Tästä kaikki alkoi, ja opettajien halukkuus kouluttautua vieraalla kielellä opettamiseen on lisääntynyt huimaa vauhtia, joten myös täydennyskoulutusmahdollisuuksia on nykyään tarjolla eri puolilla Suomea. (Takala, Marsh & Nikula 1998, 141-142.)

Vieraskielistä aineenopetusta on tutkittu Suomessa varsin vähän. Ensimmäinen laaja kansallinen tutkimus oli Nikula ja Marshin (1996) tekemä kartoitus vieraskielisen opetuksen laajuudesta ja jakaantumisesta peruskouluissa ja lukioissa. Tutkimus osoitti, että vieraskielinen opetus on meillä aloitettu varsin varovaisesti, joten uhkakuviin oppilaiden äidinkielellä tapahtuvan opetuksen syrjäytymisestä englanninkielisen opetuksen tieltä ei ainakaan tämän kartoituksen perusteella ole aihetta. (Vrt. Peltoniemi-Ojala 1999, 42-46.)

Vaikka vieraskielistä opetusta järjestäviä kouluja on kaikkialla Suomessa, on se yleisempää suurehkoissa asutuskeskuksissa ja suhteellisen suurissa kouluissa, joilla on enemmän resursseja käytettävissään opetuksen järjestämiseen. Suurempien kaupunkien rooli korostuu erityisesti silloin, kun tarkastellaan, missä määrin paikkakunnat pystyvät takaamaan oppilaille mahdollisuuden jatkaa vieraskielisen opetuksen parissa eri koulutasoilla.

Kartoituksen mukaan koulujen kokemukset ovat olleet vieraskielisestä opetuksesta pääosin myönteisiä. Sopivien oppimateriaalin löytäminen on ongelma meillä, kuten muissakin Euroopan maissa. Vieraskielinen opetus on myös pienimuotoisesti toteutettuna usein rohkaissut oppilaita ja lisännyt heidän itseluottamustaan käyttää vierasta kieltä. Tutkimuksessa selvisi, että vaikka opettajat ovat lähteneet kokeiluun kiinnostuneina, he kaipaavat konkreettista tutkimustietoa ja lisäkoulutusta opetuksen tueksi. Opettajilla on huoli erityisesti oman kielitaitonsa kehittämisestä, mutta myös lisätiedon tarve vieraskieliseen opetukseen soveltuvista opetusmenetelmistä, sillä opettajat ovat tulleet tietoisiksi omista opetusmenetelmistään ja haluavat parantaa edelleen opetuksensa laatua. (Nikula & Marsh 1996, 55-56.)

Uuden perusopetuslain (628/1998, 10§) mukaan "...osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta. Lisäksi erillisessä opetusryhmässä tai koulussa opetus voidaan antaa pääosin tai kokonaan muulla kuin 1 momentissa mainitulla kielellä". Näin myös uusi perusopetuslaki antaa puitteet vieraskieliselle opetukselle osana suomalaista perusopetusta uudella vuosituhanalla.

3.3 Tutkimusaiheen valinta

Kiinnostukseni vieraskielistä aineenopetusta kohtaan heräsi viisi vuotta sitten, jolloin englanninkielinen kielikylpyopetus Kokkolassa oli edennyt ala-asteen toiselle luokalle. Tällöin käynnistyi keskustelu englanninkielisen opetuksen jatkumisesta myös yläasteella, mikä sai myös meidät yläasteiden opettajat kiinnostumaan vieraalla kielellä opettamisesta.

Kokkolan kaupungissa englanninkielinen esiopetus tapahtuu Kokkolan Englantilaisessa lastentarhassa, joka on toiminut kaupungissa jo reilut neljännesvuosisadan ajan. Täältä lapset voivat siirtyä Hollihaan ala-asteelle, missä englanninkielisten luokkien opetus noudattaa varhaisen täydellisen kielikylvyn periaatteita (Colburn 1999, 11-13) ja perustuu koulun yleiseen opetussuunnitelmaan. Hollihaan ala-asteella toimii lisäksi ruotsinkieliset kielikylpyluokat ja suomenkieliset luokat. Hämälä (1997) tutki Hollihaan ala-asteen englanninkielisen kielikylvyn 2. luokan oppilaiden opiskelua, ja tutkimus antaa hyvin moniulotteisen ja todentuntuisen kuvan englanninkielisestä kielikylvystä suomen- ja ruotsinkielisessä kontekstissa. Syksyllä 1998 Euroopan komissio myönsi Hollihaan ala-asteelle European Label -kieltenopetuksen eurooppalainen laatuleima -kunniamaininnan koulun kielitarjonnasta ja maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen opetuksen hyvästä järjestämisestä.

Englanninkielinen opetus on olennainen osa Kokkolan koululaitoksen toimintaa ja omalta osaltaan toteuttaa Kokkolan kaupunginvaltuuston (16.2.1998) hyväksymää kaupungin kehittämisstrategiaa, jonka päämääränä on "uuden vuosituhanen kansain-

välisen osaamisen kaupunki" (Laitinen 1999, 7). Perusta englanninkieliselle opetukselle löytyy kiistämättä Kokkolan Englantilaisen lastentarhan pitkäaikaisesta työstä.

Ensimmäiset englanninkielisen kielikylyyn periaatteiden mukaisesti ala-asteen suorittaneet oppilaat siirtyvät yläasteelle Kokkolassa syksyllä 2000. Tavoitteena on, että nämä oppilaat voisivat luontevasti jatkaa englanninkielisen opetuksen (väh. 50% opetuksesta) piirissä, mikä on vaativa haaste yläasteen opettajille. Valmistautuminen kielikylyoppilaiden yläasteelle tuloon alkoi jo syksyllä 1997, jolloin Kokkolassa käynnistyi Jyväskylän yliopiston järjestämä aineenopettajien täydennyskoulutus English Immersion and Teaching in English/English Language Studies, johon itsekin osallistuin ja mistä kimposi kipinä tähän tutkimukseen.

Tutkimusaiheeni tuntui entistä tärkeämmältä, kun olin tutustunut Nikula ja Marshin (1996) tekemään kartoitukseen vieraskielisen opetuksen tarjonnasta Suomen peruskouluissa ja lukioissa. Kartoituksen mukaan tekstiilityötä opetettiin englannin kielellä 35:ssä ala-asteen ja vain neljässä yläasteen koulussa sekä yhdessä lukiossa. Tutkimukseni osuu vuosituhannen vaihteeseen, jolloin varmasti myös käsityötä opetetaan englanniksi jo vähän useammissa yläasteen kouluissa.

3.4 Tutkimuksen alueeseen liittyviä tutkimuksia

'Content Instruction through a Foreign Language' on Räsänen ja Marshin (1994) toimittama raportti TCE-ohjelmasta (Teaching Content through English) lukuvuonna 1992-1993, ja tutkimuksen rahoittivat Opetushallitus ja Keski-Suomen Maakuntahallitus. Raportti sisältää vieraskielisen ja kielipainotteisen aineenopetuksen täydennyskoulutuksen lähtökohtia ja käytännön kokemuksia muutamissa perusasteen, keskiasteen ja korkea-asteen (ei yliopistot) kouluissa, joissa yhtä tai useampaa oppiainetta opetettiin englanniksi.

Tutkimuksessa oli mukana 60 opettajaa 15 koulusta (kolme yläasteen koulua) - TCE-ohjelmaan osallistuneiden opettajien raporttien mukaan mukana ei ollut ainoatakaan

käsityönopettajaa tai ainakaan käsityötä koskevaa raporttia. Vieraskielisen opetuksen laajuus, opetettavat oppiainesisällöt, opetusmenetelmät yms. olivat hyvin tapauskoh-
taisia, mutta yhteisiäkin piirteitä löytyi, sillä keskiasteen opettajat antoivat yksimieli-
sesti kiitosta hyvälle tiimityölle ja oppilaitoksen tuelle ja kannustukselle. Yläasteella
asiat olivat toisin, koska eräs opettaja kirjoitti raportissaan, että "integrointi joidenkin
aineiden, kuten matematiikan, kuvaamataidon, tietotekniikan ja englannin kanssa
kuulostaa ihan hyvältä idealta, mutta saat unohtaa koko ajatuksen saman tien, koska
yhteistä aikaa suunnittelulle saatikka toteutukselle ei tule löytymään".

Opettajien kokonaistyöaika myös perusopetuksessa saattaisi auttaa ja helpottaa yhteis-
sen ajan löytymistä niin suunnitteluun kuin toteutukseenkin - tämä on tärkeää kaikessa
kasvatus- ja opetustyössä, eikä yksin vieraskielisessä aineenopetuksessa. Englannin-
kielisen oppimateriaalin puute korostui kaikilla koulutasoilla, mutta kuitenkin opetta-
jat kokivat vieraskielisen opetuksen monipuolistavana asiana, erityisesti opetusmene-
telmien suhteen, sillä "havainnollistaminen joutuu aivan uusien haasteiden eteen, luo-
vuutta tarvitaan". Oppilaiden ennakkoluulottomuus ja spontaani innostus vieraskieli-
seen opetukseen kannustavat näitä opettajia jatkamaan tämän kokeilun jälkeenkin.

Marsh ja Räsänen (1994, 32) mukaan ensimmäistä opettajien täydennyskoulutusoh-
jelmaa kehoitettiin psykologian ja kemian opettamisessa englanniksi Kiviniityn lukiossa
Kokkolassa lukuvuonna 1991-1992. Ja näiden kokemusten pohjalta suunniteltiin
edellä esitelty TCE-ohjelma. Toivon, että oma tutkimukseni käsityön opettamisesta
vieraalla kielellä voisi myös olla omalla tavallaan suuntaa-antava tällä tutkimusta ja
työtä vaativalla saralla.

Opetussuunnitelmauudistukset kaikissa Pohjoismaissa ovat innostaneet kouluja uusiin
menetelmällisiin kokeiluihin sekä uusien yhteistyökumppaneiden etsimiseen. Erityisen
suosittuja ovat olleet kokeilut, joissa koulun aineenopettajat ovat yhdessä suunnitelleet
teemapohjaisen, useimmiten englanninkielisen opetuskokonaisuuden. Työn tulokset
ovat rohkaisseet sekä oppilaita että opettajia laajentamaan opetuskokeiluja myös mui-
hin kieliin.

Pohjoismaisella kieli- ja tiedotuskeskuksella (1995) oli vuosina 1994-95 mahdollisuus

toteuttaa Pohjoismaisen ministerineuvoston Nordmål-ohjelman puitteissa opetuskokeilu **'Oppiminen ja opettaminen vieraalla kielellä'**. Teemapohjaista opiskelua ruotsiksi ja suomeksi kokeiltiin viidessä koulussa Suomessa ja neljässä koulussa Ruotsissa. Oppilaat olivat peruskoulun 9.-luokkalaista ja lukion 1.-2.-luokkalaista. Projektin ainekohtaiset ja kielelliset tavoitteet räätälöitiin erikseen vastaamaan oman maan opetuksellisia ja kielellisiä tavoitteita. Kokeilun tärkein ja positiivisin tulos oli se, että oppilaiden asenteet sekä ruotsin kieleen että ruotsin kielellä opiskeluun muuttuivat selvästi positiiviseen suuntaan. Monelle opettajalle tällainen yhteisopettaminen ja vielä vieraalla kielellä oli uutta ja aiheutti aluksi epävarmuutta. Yhteistyö toisen koulun kanssa lisää työn mielekkyyttä, ja tähän projektiin liittyi myös mahdollisuus vierailla yhteistyökoulussa, esitellä työn sen hetkistä vaihetta tai valmiita tuloksia. Tällainen vierailu koettiin projektin huipentumana ja se motivoi omalta osaltaan vieraan kielen käyttämistä opiskeluvälineenä. Ongelmista ja melkoisesta työmäärästä huolimatta projektista jäi positiivinen loppuvaikutelma, mitä kuvaa erään oppilaan lausahdus: "Juuri näinhän pitäisikin opiskella." Tässä kokeilussa projektiaiheet liittyivät biologiaan, historiaan, suomen/ruotsinkieleen, joten taito- ja taideaineiden opettaminen vieraalla kielellä odottaa opettajiaan ja tutkijoitaan.

'Opitaan englanniksi' on Järvisen (1996) toimittama seurantaraportti englanninkielisestä sisällönopetuksesta Turun normaalikoulussa vuosina 1992-1995. Julkaisussa seurataan Turun normaalikoulun ensimmäisen englantipainotteisen luokan opetusta ja oppimisen arviointia elokuusta 1992 syksyyn 1995. Pohditaan, millaisia kielenoppijoita oppilaat ovat, mitä heille opetetaan ja arvioidaan, mitä he ovat oppineet. Tässä tutkimuksessa kohderyhmän muodostivat 1-4. luokkien oppilaat, ja heidän opiskelustaan raportoitiin englanninkielisen alkuopetuksen, ympäristö- ja luonnontiedon ja englannin kielen sanojen osaamisen osalta, joten omaa tutkimustani englannin kielellä opettavasta käsityöstä tarvitaan.

'Mainstream Bilingual Education in the Finnish Vocational Sector' (Marsh, Oksman-Rinkinen & Takala 1996) on osa Opetushallituksen Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksella teettämää vieraskielisen opetuksen tutkimusta, sen ensimmäinen vaihe, joka kohdistui toisen ja kolmannen asteen ammatilliseen koulutukseen

Suomessa. Ensimmäisessä vaiheessa lukuvuonna 1994-1995 kartoittiin vieraskielisen opetuksen tilanne ammatillisessa koulutuksessa Suomessa, ja toisessa vaiheessa lukuvuonna 1995-1996 suoritettiin laadullinen oppilaitoskohtainen tutkimus 10%:lle niistä oppilaitoksista, joissa tarjottiin vieraskielistä aineenopetusta. Englannin kielen valta-asema oli kiistaton, sillä 92,6% vieraalla kielellä annettavasta opetuksesta oli englanninkielistä, ja eniten sitä esiintyi teknisellä alalla (88,9%), kaupan ja hallinnon alalla (75,6%), terveydenhoitoalalla (71,4%). Taide- ja käsityöaloilla opetettiin englanniksi vain 30% opetuksesta. Kansainvälistyminen, koulun imago, opiskelijoiden toiveet, ympäristön vaatimukset ja opettajien kiinnostuneisuus olivat tärkeimmät syyt tarjota opiskelijoille englanninkielistä opetusta.

Tutkimusraportti valottaa vieraalla kielellä opettamista ja oppimista monipuolisesti, yksityiskohtaisesti ja hyvin ymmärrettävästi antaen siten hyvän kuvan vieraskielisestä ammatillisesta opetuksesta Suomessa 1990-luvun puolivälissä. Menestystekijöiksi tälle työlle nimetään hyvä suunnittelu, opettajan kielitaito, koko työyhteisön sitoutuminen vieraalla kielellä opettamiseen/oppimiseen muun muassa yhteistyön, verkostoitumisen ja oppimateriaalien hankkimisen puitteissa sekä hyvä opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhde. Opettajat toivoivat opetusvelvollisuuteensa kevennystä tulevaisuudessa lisääntyneen työmäärän vuoksi.

Nikula ja Marsh (1996) tekivät kartoituksen vieraskielisen opetuksen tarjonnasta Suomen peruskouluissa ja lukioissa **'Language and Content Integrated Instruction in the Finnish Primary and Secondary Sectors: A National Survey 1996.'** Tämä raportti on ensimmäinen osa Jyväskylän yliopiston Opetushallituksen toimeksiannosta tekemää tutkimusta ja käsittelee vieraskielistä opetusta yleissivistävässä koulutuksessa. Tutkimus perustuu kaikkiin Suomen peruskouluihin ja lukioihin lähetettyihin kyselyihin, joiden avulla pyrittiin selvittämään, miten ja millaista vieraskielistä opetusta Suomessa annetaan, miten paljon sitä on suunnitteilla, miten se toteutetaan ja mitkä ovat koulujen tähänastiset kokemukset vieraskielisestä opetuksesta. Tutkimus antaa yleiskuvan vieraskielisestä opetuksesta Suomen peruskouluissa ja lukioissa lukuvuonna 1996-1997. Englannin kielen osuus oli kaikilla asteilla kiistaton, yläasteilla ja lukioissa 90% ja ala-asteillakin 80% - kysely ei koskenut kielikylpyopetusta. Vieraskie-

listä opetusta antavien yläasteiden lukumäärä on kaiken kaikkiaan varsin pieni, sillä kyselyyn vastanneista 404 yläasteesta 58 ilmoitti tarjoavansa vieraskielistä opetusta. Näistä neljässä opetettiin tekstiilityötä englannin kielellä. Lukioista yksi ja ala-asteista 35 koulua ilmoitti opettavansa tekstiilityötä englanniksi. Tämä kartoitus tehtiin elokuussa 1996, joten tilanne on varmasti paljon muuttunut ja vaatii uutta ja yksityiskohtaisempaa tutkimusta käsityön osalta näin vuosituhannen vaihteessa.

Nikula ja Marshin (1997) '**Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen**' -raportti sisältää edellä mainitun tutkimuksen toisen vaiheen, jossa ala-asteiden, yläasteiden ja lukioiden vieraskielisen opetuksen toteutukseen perehdyttiin käytännönläheisemmin seuraamalla yhdeksän yhteistyökoulun (3+3+3) vieraskielistä opetusta ympäristö- ja luonnontiedossa, matematiikassa, kuvaamataidossa, biologiassa, maantiedossa, historiassa, kemiassa ja psykologiassa lukuvuoden 1996-1997 aikana. Lisäksi lähetettiin kyselylomakkeet sellaisille kouluille, joissa vieraalla kielellä eli englanniksi oli opetettu oppiainesisältöjä jo useamman vuoden ajan.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen (Nikula & Marsh 1996) aikana ja jälkeen jäi jäljelle paljon syvempää tarkastelua vaativia kysymyksiä. Kysymykset koskivat esimerkiksi vieraskieliselle opetukselle asetettuja tavoitteita, opetuksen vaikutuksia sisältöjen ja kielen hallintaan, vaikutuksia opetusmenetelmiin, opettajien kelpoisuusvaatimuksia ja oppilasvalintoja, joihin tämä tutkimuksen toinen vaihe keskittyi.

Vieraskielinen opetus on yleistynyt maassamme hyvin nopeasti, mistä johtuen tietoa tästä ilmiöstä nimenomaan suomalaisessa kontekstissa on vasta vähän. Siksi Nikula ja Marshin (1997) tutkimusraportti on monipuolisuudessaan oikein hyvä kaikille vieraskielistä opetusta antaville ja sitä suunnitteleville opettajille ja kouluille, jotta uuden vuosituhannen alkaessa vieraskielinen opetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä olisi organisoidumpaa ja jäntevämpää kuin alkuvuosinaan.

Tämä tutkimus tarjoaa omalle tutkimukselleni oivan vertailukohteen siitä huolimatta, että käsityö ei nytkään ollut englanniksi opettavien oppiaineiden joukossa. Tutkimustuloksia tarkastellessani viittaan usein tähän tutkimukseen ja sen tuloksiin.

Vasa Övningsskola Vaasassa on yksi vieraskielisen opetuksen pioneereja Suomessa, sillä sen englanninkielinen osasto, The English Department aloitti toimintansa vuonna 1991, ja Vaasahan on edelläkävijä myös ruotsinkielisen kielikylvyn aloittamisessa Suomessa. Kielipylpykoulutus vakinaistettiin siellä jo vuonna 1990. Sjöholm & Björklundin (1999) toimittama raportti '**Content and Language Integrated Learning**' sisältää monien opettajien (Vasa Övningsskola: ala-aste, yläaste ja lukio) ja opettajankouluttajien (Åbo Akademi University: Opettajankoulutuslaitos) kokemuksia opetuksesta, jossa opetuskielenä käytetään englantia tai englantia ja suomea, sillä oppilaat saavat vähintään 25% opetuksesta englanniksi.

Jakobssonin (1999, 54-61) mukaan yläaste lähti kokeilemaan vieraalla kielellä opettamista aluksi vain muutamissa oppiaineissa opettajien kiinnostuneisuuden ja innostuksen mukaan, kuten matematiikassa, historiassa, biologiassa ja maantieteessä. Opettajat aloittivat vieraalla kielellä opettamisen hyvin vähäisellä teoreettisella tiedolla ja käytännön kokemuksella. Opetuksensa tärkeimpinä tavoitteina opettajat pitivät oppilaiden kommunikointi-, työnteko- ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Koulun kaikilla asteilla noudatetaan yleistä koulun opetussuunnitelmaa riippumatta opetuskielestä, paitsi IB-lukiassa, jossa noudatetaan kansainvälistä opetussuunnitelmaa.

Kolmen viime vuoden aikana myös kemiaa ja fysiikkaa on opetettu englannin kielellä. Samoin kotitaloudessa, uskonnossa ja liikunnassa opetetaan jonkin verran englanniksi. Tekstiilityö ei kuulunut Vaasassakaan englanniksi opettavien oppiaineiden joukkoon, joten oma tutkimukseni tuonee ainakin muutamia kokemuksia ja näkemyksiä lisää vieraalla kielellä opettavista oppiaineista.

Väitöskirjassaan '**Acquisition of English in Content and Language Integrated Learning at Elementary Level in the Finnish Comprehensive School**' Järvinen (1999) hahmottelee vieraskielisen opetuksen mallia ja tutkii englannin kielen kehittymistä vieraskielisessä opetuksessa. Järvisen tutkimuskohteena oli Turun normaalikoulun oppilaita ensimmäisestä viidenteen ja kontrolliryhmänä oli oppilaita kolmannesta viidenteen luokkaan. Ala-asteella englantia käytettiin teemaopetuksessa ja yläasteella, mihin tämänkin tutkimuksen oppilaat siirtyvät, vieraalla kielellä opetetaan esimerkiksi kemiaa, historiaa ja kotitaloutta. Väitöskirjan mukaan kaksikielisessä opetukses-

sa oppilaat omaksuvat englannin kielen nopeammin ja täydellisemmin kuin samankäiset perinteistä englannin opetusta saavat oppilaat. Englannin kieli menee kaksikielisessä opetuksessa nopeammin perille vieläpä silloinkin, kun vieraskielistä opetusta on vain neljännes opetuksesta. Oppilaiden kielitaidon kehittyminen näkyy erityisen hyvänä ymmärtämistaitona.

Marsh ja Masih (1996, 53) raportoivat samankaltaisista tuloksista lukiolaisten kohdalla. Ne opiskelijat, jotka olivat lukio-opinnoissaan opiskelleet osittain englanniksi psykologiaa, kemiaa, biologiaa tai maantietoa, saavuttivat parhaimmat tulokset englannin kielen ylioppilaskirjoituksissa. Lukemisen ja kuuntelun ymmärtäminen sekä esseiden kirjoittaminen olivat selkeästi keskitasoa parempia näillä oppilailla.

Järvisen (1999, 146) mukaan suotuisalle kielitaidon kehittymiselle vieraskielisessä sisällönopetuksessa löytyy useita syitä. Ensinnäkin oppilaat aloittavat kielenomaksumisen hyvin nuorina, toiseksi he ovat alttiina runsaalle kielimateriaalille monien vuosien ajan, jolloin heillä on lukuisia tilaisuuksia omaksua kieltä. Lisäksi he kohtaavat monia eri kielen konteksteja, mikä edesauttaa heidän englannin sanastonsa karttumista ja monipuolistumista. Järvisen tutkimus koski ainoastaan englanniksi annettavaa opetusta, mutta hän itse uskoo, että tulokset ovat samansuuntaisia myös muilla kielillä opettaessa. Väitöskirjan mukaan tutkimustuloksia on edelleen vähän vieraskielisestä sisällönopetuksesta, joten oma tutkimukseni vastaa rajatusta perspektiivistään esitettyyn epäsuoraan tutkimuspyyntöön. Tutkimustuloksia tarvitaan, toteaa Järvinen (1999, 10), sillä vieraskieliseen opetukseen liittyy Suomessa, kuten varmasti muissakin maissa, monia perusteltuja ja perusteettomia ennakkoluuloja ja pelkoja. (Vrt. esim. Peltoniemi-Ojala 1999, 42-46; Nuolijärvi 1999, 27-28.)

Tutkimukseni alueeseen liittyvät tutkimukset eivät monipuolisuudestaan ja osaksi korkeasta tutkimusarvostaan huolimatta antaneet vastauksia kysymyksiin, joihin oma tutkimukseni pyrkii hakemaan vastauksia, ja sitä kautta tarkastelemaan vieraalla kielellä annettavaa suomalaista käsityönopetusta erityisesti peruskoulun yläasteella käsityönopettajien kokemusmaailmasta käsin. Jokaisessa tutkimusraportissa - pienimuotoisesta aina väitöskirjaan asti - toivottiin, että tietoa vieraskielisestä opetuksesta Suomessa saataisiin lisää samoin kuin asiasta kiinnostuneita tutkijoita tutkimusta odottavien ai-

heiden pariin. Vieraskielinen opetus on tullut jäädäkseen koulujärjestelmäämme, vaikkakin se hakee vielä paikkaansa, joten sen kehitystä on syytä seurata tulevaisuudessa entistä valppaammin esimerkiksi juuri tutkimustiedon avulla. Verkostoitumista ja yhteistyötä pidetään vieraalla kielellä opettavien kesken niin alueellisesti, kansallisesti kuin kansainvälisestikin yhtenä opetuksen onnistumisen edellytyksenä yksilökohtaisen innostuneisuuden ja innovatiivisuuden lisäksi. (Ks. Sajavaara 1997, 25-35.)

4 TUTKIMUSONGELMAT

Vieraskielistä aineenopetusta on tutkittu Suomessa vasta melko vähän, ja käsityön opettamista vieraalla kielellä ei ole tutkittu lainkaan. Käsityö ei ollut englanniksi opettavien oppiaineiden joukossa missään aiemmassa tutkimuksessa. Tutkimustietoa käsityön opettamisesta vieraalla kielellä ei näin ollen ole, joten tutkimuksen kenttä on rajaton. Yhdessä tutkimuksessa on mahdollista tutkia vain pientä osaa koko tutkimuskentästä, joten tässä tutkimuksessa keskitytään sellaisten ongelmien tarkasteluun, jotka viitoittavat vieraskielisen käsityöopetuksen päälinjat.

Tutkimusongelmien avulla selvitetään englannin kielellä opetettavan käsityön taustalla vaikuttavia syitä samoin kuin opetustyön menestystekijöitä ja ongelmia. Tutkimus auttaa täten toisia käsityöopettajia vieraskielisen opetuksen alkuun ja toisia työssä eteenpäin. Käsityö-oppiaineen nimeä on Suomessa muokattu koko peruskoulun ajan, joten tutkimus kohdistuu myös käsityön englanninkielisen käännöksen vaiheisiin yhteisen nimen aikaansaamiseksi. Viimeisen tutkimusongelman selvittämisestä on hyötyä kaikille, jotka suunnittelevat käsityön opettamista vieraalla kielellä, sillä käsityöopettajien näkemykset englanninkielisen käsityöopetuksen tulevaisuudesta rakentuvat menneiden vuosien kokemuksille.

Tutkimusongelmat:

1. Miksi käsityötä opetetaan englanniksi?
 - 1.1 Koulun näkökulma
 - 1.2 Opettajan näkökulma
 - 1.3 Vanhempien näkökulma
2. Mitkä ovat tärkeimmät onnistumisen edellytykset englanninkieliselle käsityöopetukselle ja toisaalta suurimmat ongelmat?
3. Miten peruskoulun oppiaine käsityö/tekstiilityö käännetään englanniksi?
4. Opetetaanko käsityötä englanniksi myös tulevaisuudessa?
 - 4.1 Opettajien kokemukset menneestä
 - 4.2 Opettajien näkemykset tulevasta

Näiden tutkimusongelmien avulla pyritään selvittämään, millaisesta ilmiöstä tutkimuksessa on kysymys. Ilmiön tutkimiseen tarvitaan ihmisiä, sillä Perttulan (1995, 60) mukaan ilmiön ajatellaan olevan olemassa ihmisten kautta, minkä vuoksi käsityöopettajien näkemykset ja kokemukset englanninkielisestä käsityöopetuksesta muodostavat lähteen, josta löytyy monisäikeisimmät ja antoisimmat johtolangat tutkimusongelmien ratkaisemiseen. Kysymysalueet eivät ole selkeästi erotettavissa toisistaan, kuten ei vastauksetkaan, mutta mielestäni nämä yhteydet ovat aivan luonnollisia ja perspektiivinsä olennaisia tekijöitä.

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Fenomenologinen tutkimusmenetelmä

5.1.1 Fenomenologian erityispiirteitä

Fenomenologia on varsinaisesti tieteenfilosofinen suuntaus, mutta fenomenologiaksi kutsutaan myös tutkimusmenetelmää, jossa tutkija menee suoraan asiaan ilman etukäteen lukkoon lyötyjä teorioita ja käsityksiä. Husserlin lauseesta "Zu den Sachen selbst" (paluu asioihin itseensä) tuli fenomenologian perusteeksi ja iskusana jo 1900-luvun alussa. (Anttila 1996, 285.)

Saksalainen Edmund Husserl on luonut perustan niin sanotulle puhtaalle fenomenologialle. Husserlin mukaan tietoisuuden perimmäinen ominaisuus on intentionaalisuus eli tietoisuus suuntautuu aina johonkin kohteeseen. Husserlin fenomenologian yksi keskeisistä pyrkimyksistä oli tutkia juuri tätä päämäärätietoisuuden, tietoisuuden kohteeseen suuntautuvan luonteen perusrakennetta, joka hänen mukaansa on merkitysrä-

kenne. Merkitysrakennetta voidaan tutkia ainoastaan tietoisuuden suorittamien toimintojen kautta, mistä seuraa, että fenomenologia on kiinnostunut tavoista, joilla tietoisuus, tajunta jäsentää ulkomaailmaa.

Husserlin lause "Zu den Sachen selbst" viittaa fenomenologian tavoitteeseen kuvata asioita ilman teoreettisia ja metafysisiä eli aistikokemuksen ylittäviä käsitteitä. Aidon ymmärtämisen katsotaan syntyvän puhtaasti intuitiosta eli välittömästä sisäisestä käsitämisestä, ei teoreettisesta suhtautumistavasta. (Perttula 1995, 6-8.)

Tutkimuskohde on tutkijalle ilmiö, joka avautuu tutkijalle aitona, ennakkoluulottomana, rikkaana ja monimuotoisena, jolloin tutkija pääsee menemään suoraan itse asiaan. Tämän tutkittavan ilmiön tunnistamisessa seurataan fenomenologista tutkimusmenetelmää, jonka tärkein päämäärä on välttää kaikenlaista redusointia, erityisesti laadullisten tutkimuskohteiden muuttamista määrällisiksi. (Varto 1992, 85.)

Fenomenologinen menetelmä on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä, joka lähtee liikkeelle yksittäisistä ilmiöistä. Laadullisin tutkimusmenetelmin tutkimuskohdetta tavoitellaan yleensä tutkittavien ihmisten kautta. Tutkimuskohdetta koskeva tutkimusaineisto on siten joko suoraan käytännöstä tulevaa, esimerkiksi tutkijan omaa havaintojen tekoa tai haastatteluja tai sitten suoraan tekstimuotoista kuvausta, kuten oma tutkimusaineistoni on. (Anttila 1996, 286.)

Perttula (1995, 52) viittaa käsitteellä kvalitatiivinen yleisesti tutkimusaineiston tekstimuotoisuuteen, mutta aineiston ei kuitenkaan tarvitse olla alkuaan kielellisesti tuotettua, koska analyysiä varten aineisto muunnetaan aina kielelliseen muotoon. Hän halua ulottaa käsitteen kvalitatiivinen koskemaan koko kielellisellä tutkimusaineistolla tapahtuvaa tutkimusprosessia, koska kvalitatiivisen tutkimusaineiston hankinta ja analyysi poikkevat perinteisen luonnontieteellisen tutkimustavan tutkimusmenettelyistä.

Kvalitatiivinen tutkimusote ei tarkoita vain fenomenologista tutkimusmenetelmää vaan se sisältää hyvin moniulotteisen ja alati laajenevan joukon erilaisia tapoja lähestyä tutkimusaineistoa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija törmää aina, lähestymistavasta riippumatta, merkityksen käsitteeseen, sillä tutkimuskohteeksi valikoituu usein

sellainen merkityksellinen aihe tai toiminta, jota kohtaan tutkija tuntee mielenkiintoa. Varton (1992, 27) mukaan kaikkeen tutkimukseen kuuluu tutkijan mielenkiinto asiaan, myös silloin, kun tutkimus syntyy pelkästään ulkoisten syiden ohjaamana.

Kvalitatiivisen tutkimusotteen keskeisinä rakennetekijöinä Perttula (1995, 100) pitää toisen ihmisen kokemusta, hänen tapaansa ilmaista kokemuksensa, tutkijan kokemusta toisen ihmisen kokemuksesta ja sen ilmaisusta sekä vielä tutkijan tapaa ilmaista kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta. Kaikki nämä tekijät kuuluvat ihmisen elämisaailmaan, jolla Husserl tarkoitti ihmisen arkipäivän persoonallista maailmaa, joka on kaiken inhimillisen ja myös tieteellisen toiminnan taustalla. Tästä johtuen tutkija on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä, mikä on ilmeistä myös omassa tutkimuksessaani, jossa käsityönopettajana ilmaisen kirjallisesti kokemuksiani muiden käsityönopettajien kirjallisesti kuvaamista kokemuksista ja näkemyksistä. Käsityössä merkitykset sekä kokonaisuuksien ja syysuhteiden ymmärtäminen syntyvät lähellä konkreetiaa, yhteydessä kokemuksiin ja elämyksiin käytännön elämässä.

Fenomenologinen menetelmä edellyttää aluksi oivaltavaa havainnoimista, jossa tutkija yrittää aktiivisesti oivaltaa, mistä on kysymys. Tämä onnistuu, jos pyrkii mahdollisimman avoimesti ilman ennakkoluuloja ja ennakkokäsityksiä tarkastelemaan ilmiötä. Tämä vaatii aikaa, hiljaisuutta, syventymistä ja itseymmärryksen syvenemistä. Tutkimusaineiston kanssa on keskusteltava jatkuvasti, koska vasta silloin oppii tunnistamaan ilmaisujen vivahteita. (Varto 1992, 86-87.)

Oivaltavan havainnoimisen ja erittelyn jälkeen alkaa kuvaileminen, mikä on fenomenologisen analyysin ensimmäinen vaihe (Varto 1992, 85-89; Perttula (1995, 69-88). Kuvailussa käytetään tavallista, mutta täsmällistä arkikieltä, johon liitetään kuvailevia laatuja. Kuvailussa ei vielä käytetä valmiiksi muotoiltuja, yksiselitteisiä käsitteitä, ettei käsitteitä lyötäisi lukkoon ennen aikojaan.

Kuvailemisen perusteella päätellään, millainen yleistäminen on mahdollista. Tässä vaiheessa ryhdytään tutkimaan niitä seikkoja, joissa laadut eli ilmiössä piilevät ominaisuudet ilmenevät - tämä tarkoittaa sekä kuvailuun sopivien yleiskäsitteiden etsimistä että laadullisen yleisen erottamista siitä satunnaisesta, joka aina kuuluu aineistoon.

Varton mukaan ikään kuin katsellaan ulos yksittäisestä ilmiöstä, jotta nähdään, millä tavoin laatuja voidaan käsitteellistää ja yleistää. Tältä pohjalta voi erotella, minkälainen yleinen kuuluu tähän tutkittavaan ilmiöön.

Seuraavaksi yritetään löytää ne merkitykselliset suhteet, joissa ilmiö todellistuu juuri löydettyjen ominaisuuksien mukaisena. Kuvitellaan erilaisia tilanteita, suhteita, olomuotoja, joissa ilmiön ominaisuudet voivat esiintyä. Tutkija voi käyttää hyväkseen mielikuvitusta, päättelyä, kokemustietoa ja käytännön soveltamiskykyä saadakseen selville, "mitä ilmiössä tarvitsee muuttaa, jotta se lakkaa olemasta sitä, mitä se on. Näin ajatellaan löydettävän ne tekijät, jotka tekevät ilmiöstä juuri sen, mitä se on. Husserlin mukaisesti hahmotetaan ilmiön eidos eli olemus". (Perttula 1995, 11.)

Kun tiedetään, mikä tai mitä ilmiö on, ryhdytään määrittelemään, miten se ilmenee. Fenomenologisen menetelmän mukaista on, että tutkija oivaltavan havainnoimisen kautta antaa ilmiön ilmetä ja tutkii sitä sellaisena kuin se ilmenee. Omassa tutkimuksessa havainnoin ja analysoin ilmiötä käsityöstä handiworkiin, joka ilmenee osana isommasta kokonaisuudesta, jota kutsutaan vieraskieliseksi opetuksiksi. Vieraskielistä opetusta voidaan puolestaan pitää globaalina ilmiönä tai rajata ne puitteet, joissa se ilmenee.

Viimeinen vaihe sisältää tutkijan tulkintaan, ymmärtämiseen ja ilmiön tulkkiutumiseen liittyvää merkityssuhteiden rakentamista. Tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden aukikerimistä. Tulkintaa on kuitenkin seurattava ymmärtäminen, jotta tutkittavasta ilmiöstä muodostuisi tajuttava kokonaisuus. Ymmärtäminen tarkoittaa tutkimuskohteen luomista uudeksi kokonaisuudeksi, merkitysyhteydeksi, joka muodostaa tutkimuskohteen mielen. Ilmiön tulkkiutuminen on se tapa, jolla mielet asettuvat horisonttiin ilman, että niitä erityisesti pyritään tulkitsemaan. Tähän vaiheeseen kuuluu myös sellaisten merkityksien tulkitseminen, jotka eivät ole välittömästi esillä analysointia varten, kuten havainnoinnissa, erittelyssä ja kuvailussa. Ilmiö ilmenee, se ei ole esineenä objektiivisesti läsnäoleva, täten siihen kuuluu myös kätkeytyjä ja piileviä puolia. Sen vuoksi tutkijan pitää edetä alueelle, joka ei ole välittömästi annettu.

Mitä tulee opettajien elämismaailmaan, arkipäivän persoonalliseen maailmaan, niistä jokainen sisältää niin spesifejä, omaan elämään, työhön ja kouluun kuuluvia asioita ja tekijöitä, joihin tutkijan on mahdoton päästä pelkästään vastauksien perusteella. Tutkijan on kuitenkin edettävä syvemmälle itse ilmiöön ja pyrittävä näkemään sellaisia rakenteita ja merkityskokonaisuuksia, jotka ihan oikeasti liittyvät analyysin antamaan tietoon kooten sitä tai selittäen siinä olevat epävarmat kohdat. Varto (1992, 85) korostaakin, että juuri fenomenologiassa ilmiöt saattavat merkityksinä antaa tietoa, joka kertoo muustakin kuin ihmisten tavasta nähdä asiat.

Kuitenkin fenomenologinen elämismaailma, jossa ihminen arkipäiväänsä elää, on täydempi ja alkuperäisempi kuin tutkimuksen käsitys siitä. Mutta tutkimus on joka tapauksessa yksi merkittävä, joskin rajallinen tapa hahmottaa ihmisen elämismaailmaa. (Perttula 1995, 105.)

5.1.2 Tutkimusotteen puolustus

" Se, mitä valitsemme tutkittavaksi ja se, miten ymmärrämme tutkimuksemme lopputulokset, liittyy aina suoranaisesti omaan elämäämme" (Varto 1992, 16). "Varsin usein tutkimuskohteena tai tutkimuksessa kysyttävänä ongelmana on jokin sellainen, joka on valikoitunut täksi sen mukaan, että tutkija on kokenut asian tärkeäksi ja siis jo sinänsä velvoittavaksi, tutkimukseen velvoittavaksi". (Varto 1992, 34).

Lainasin laadullisen tutkimuksen asiantuntijaa, koska juuri näin minulle kävi, ja tutkimus käsityöstä handiworkiin käynnistyi. Yläasteen ja lukion käsityönopeettajana olen altis aiheelle, liittyhän tutkimukseni nimenomaan käsityön opettamiseen englannin kielellä peruskoulun yläasteella.

Kokkolan kaupungin, Hollihaan ala-asteen, ensimmäiset englanninkielisen kielikylvyn oppilaat siirtyvät yläasteelle syksyllä 2000 ja toivon pääseväni opettamaan heille käsityötä englanniksi ainakin 8.-9. luokkien valinnaiskursseilla ja ehkä myöhemmin vielä lukiossakin. Englanninkielinen opetus on tärkeä osa Kokkolan koululaitoksen toimintaa ja edesauttaa omalta osaltaan, että Kokkolasta kehittyy "uuden vuosituhannen kan-

sainvälisen osaamisen kaupunki" (Laitinen 1999, 7). Olen täydentänyt kieliopintojani vuosina 1998-1999 Jyväskylän yliopiston järjestämässä aineenopettajien täydennyskoulutusohjelmassa English Immersion and Teaching in English sekä opintomatalla ja opetusharjoittelulla Skotlannissa, mikä on vahvistanut ja laajentanut opettajuuttani ja valmiuksiani juuri englanninkielisen käsityönopetuksen suuntaan.

Tutkimuskohteeni, käsityön opettaminen englanniksi on pieni osa isommasta ilmiöstä, aineenopetuksesta vieraalla kielellä peruskoulun yläasteella. Kuitenkin tutkimuskohteeni on minulle itsenäinen ja ainutkertainen ilmiö, jossa analyysin kohteena on kaikista peruskoulun yläasteen oppiaineista vain käsityön opettaminen englannin kielellä. "Ilmiö on se merkitys, joka tutkimuskohde on tutkijalle". (Varto 1992, 85.)

Tutkimuksen merkitys on itselleni huomattava, ja toivon, että tutkimusraporttini kiinnostaisi muitakin vieraskielistä aineenopetusta harkitsevia, erityisesti taito- ja taideaineiden opettajia. Merkittävyys ei tarkoita yksinomaan hyötynäkökohtia vaan uskon, että kollegojen kokemuksista voi oppia ja huomata tärkeitä, didaktisesti merkityksellisiä tekijöitä, joita voi soveltaa omien oppilaiden parhaaksi. Jokaisen ei tarvitse välttämättä kompastua juuri samoihin ongelmiin, jos löytää vinkkejä, miten ne vältettäisiin. Olen vakuuttunut, että tutkimustiedosta huolimatta kompastelun aiheita kohtaa jokainen käsityönopettaja matkallaan käsityöstä handiworkiin. Toivon, että tämän tutkimuksen ja tutkimukseen osallistuneiden käsityönopettajien avulla saataisiin aikaan toimiva vieraalla kielellä opettavien käsityönopettajien verkosto, johon kaikkien olisi helppo liittää oma verkonsilmänsä - yhteisvoimin viemme parhaiten myös englanninkielisen/kaksikielisen käsityönopetuksen lippua eteenpäin.

Käsityö on ollut Cygnaeuksen aloitteesta koulun oppiaineena jo 1800-luvun puolivälistä, eikä ikääntymisen merkkejä ole vielä näkyvissä, sillä käsityö ja käsityönopettajat on innovatiivinen yhdistelmä. Toisaalta käsityön olemassaolo yläasteella on pitkän taistelun tulos, mikä jo sinänsä motivoi yläasteen käsityönopettajien työtä. Kuitenkin valinnaisaineen opettajan pitää olla kiinnostunut myös nuorille tärkeistä asioista ja ilmiöistä ja huomioitava ne työssään.

Käsityönopettajat seuraavat luonnostaan ajassa puhaltavia tuulia ja tarttuvat oma-aloit-

teisesti uusiin ja haastaviin tehtäviin, kuten myös tämän tutkimuksen käsityöopettajat. He ottivat uuden haasteen vastaan ja alkoivat opettaa käsityötä englannin kielellä. Ja tästä syntyi tämän tutkimuksen kohteena oleva ilmiö, jota lähestytään edellä määriteltyjen tutkimusongelmien kautta. (Ks. myös Suojanen 1999, 5.)

Fenomenologiaan olen tutustunut jo yleisen filosofian opinnoissa, joten pohdittuani tutkimusaihetta, tutkimusongelmia ja kyselylomakkeen kysymyksiä sekä keskusteltuani ohjaajan kanssa, fenomenologia ja hermeneutiikka piirtyivät heti taustalle. Fenomenologian, fenomenografian tai hermeneuttisen metodin ominaispiirteet ja taustateoriat tuntuivat aluksi sekoittuvan aloittelevan tutkijan otteessa, mutta fenomenologisen menetelmän vaiheet tuntuivat sopivan lopulta hyvin aineiston käsittelyyn.

Vieraskielinen opetus on joka tapauksessa ainutlaatuinen fenomeeni eli ilmiö, arki-ajattelussa puhutaan jopa muoti-ilmiöstä. Tutkijana haluan kuitenkin perehtyä tutkimuskohteeseeni - käsityöstä handiworkiin - ratkaistakseni ilmiöön sisältyvät arvoitukset. Alasuutari (1993, 27) nimittäin puhuu arvoituksen ratkaisemisesta, jolla hän tarkoittaa juuri havaintojen ja muiden käytettävissä olevien johtolankojen, vihjeiden ja vinkkien pohjalta tehtävää merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Merkitystulkintojen tekeminen on hänen mielestään laadullisen tutkimuksen ydin.

Fenomenologia tähdentää välittömään havaintoon ja ihmisen omiin elämyksiin perustuvaa tutkimusta, ja vaikka en päässyt havainnoimaan opettajien pitämiä tunteja, pidän ensiarvoisen tärkeänä, että olen itse opettanut jonkin verran käsityötä englanniksi sekä havainnoinut englanninkielistä käsityöopetusta natiiviympäristössä, joten tekstimuotoisesta kuvauksesta saan varmasti runsaasti enemmän vihjeitä kuin ilman omakohtaista kokemusta asiasta. Toisaalta pitää ottaa huomioon kriittisyys, mikä tässä tarkoittaa ennakkokäsityksistä luopumista, toisin sanoen arkisten käsitysten, uskomusten, teorioiden yms. sulkeistamista.

5.2 Tutkimuksen tekeminen

Tutkimusaiheen valinta oli helppo. Ennakkoasenteeni oli todella innostuneen positiivinen, mutta tehdessäni syksyllä 1998 ensimmäisiä kyselyitä Opetushallitukseen niistä kouluista, joissa käsityötä opetetaan englannin kielellä, petyin, koska siellä ei ollut juuri lainkaan tietoa tällaisista asioista; sain kuitenkin osoitetiedot muutamista kouluista, joissa ylipäätään opetetaan oppiainesisältöjä englannin kielellä.

Toinen tietokanavani oli Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, missä tutkijat David Marsh ja Tarja Nikula ovat tehneet urauurtavaa tutkimusta vieraskielisestä opetuksesta, ja nimenomaan englanninkielisestä opetuksesta kaikilla kouluasteilla Suomessa. Sieltä sain tietoja taas muutamista kouluista, joissa opetetaan englanniksi, mutta en tietoa siitä, mitä oppiaineita näissä kouluissa opetetaan englanniksi. Nikula ja Marshin (1996) kyselyyn, mikä koski kaikkia Suomen peruskouluja ja lukioita, vastasi ainoastaan **neljä** sellaista yläastetta, missä käsityötä opetettiin englanniksi, mutta näidenkään koulujen nimiä ei ollut saatavilla.

Kolmas tapa lähestyä tutkimukseni empiiristä osuutta oli käsityönopettajien postituslista internetissä, mikä oli tuloksellisin tapa, koska sieltä löysin innokkaita englannin kielellä opettavia käsityönopettajia, joille saatoin lähettää kyselyni. Kysymykset jouduin esittämään kirjallisesti, koska tutkimukseni empiirinen osa koski maantieteellisesti koko Suomea, vaikka kohderyhmä sinänsä on pienehkö.

Näiden tietolähteiden avulla sain kartoitettua vieraskielistä käsityönopetusta antavat koulut, joten keväällä 1999 lähetin kysymykseni sekä e-mailin (12/14) että tavallisen postin (5/6) kautta. Suluissa olevat luvut osoittavat palautettujen ja lähetettyjen kyselyiden määrän, joten vastauksia tuli kiitettävästi opettajien kevätkiireistä huolimatta. Vastausprosentti oli 85%.

Kysely (liite 1.) sisälsi 20 avointa kysymystä, mikä on melko paljon, mutta vain yksi vastaaja selitti vastauksiensa viivästyminen kysymyksiä suurella määrällä. Miksi esitin paljon kysymyksiä? En siksi, etten tiennyt, mitä halusin tietää, vaan siksi, että jo-

kaisen vastaajan ja koulun tilanne on kovin erilainen. Tästä johtuen asetetut tavoitteet tai lähtömotiivit englannin kielellä opettamiseen ovat aivan toisenlaiset tilanteissa, joissa oppilas osallistuu vieraskieliseen opetukseen vain tunnin, ehkä vain puoli tuntia viikossa kuin opetustilanteissa, joissa suurin osa opetuksesta on vieraskielistä. Avoimet kysymykset antoi opettajille mahdollisuuden kuvailla omia kokemuksiaan ja näkemyksiään ilmiöstä käsityöstä handiworkiin vapaasti - niin laadullisesti kuin määrällisestikin.

Opettajan kokemuksen laajuudesta ja englannin kielen käytön osuudesta oppitunnilla riippui paljon myös se, miten kysymyksiin vastattiin. Englannin käyttö esimerkiksi vaihteli jutustelusta sataprosenttiseen käyttöön ja kaikkea siltä väliltä, joten kokemuksia englanninkielisestä käsityönopetuksesta kuvailtiin todella monesta eri perspektiivistä. Opettajat, joilla oli enemmän kokemusta, kirjoittivat mielipiteitään ja näkemyksiään myös kyselylomakkeiden kääntöpuolille, mikä monipuolisuudessaan rikastutti tutkimusaineistoa.

Perttulan (1996, 65-66) mukaan tutkija ei saa vaikuttaa niihin kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat tutkimustilanteessa esiin. Kysymykset pitää olla avoimia, strukturoimattomia; hyvä kysymys, kirjallinen tai suullinen on sellainen, joka herättää mahdollisimman paljon tutkittavaan ilmiöön liittyviä omakohtaisesti elettyjä mielikuvia. Tähän pyrin omilla avoimilla kysymyksilläni ja ilmeisen onnistuneestikin. Kirjallisissa kuvauksissa tai vastauksissa tutkijalla on vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa aineiston muodostumiseen, mutta toisaalta hänellä on myös vähemmän kielteisiä mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä kokemuksia tutkittava tuo esille.

Vastauksista päätellen kysymykset ymmärrettiin, kuten olin tarkoittanutkin, joten oletan, että meillä käsityönopettajilla on samantapaisia yksiselitteisiä ilmaisuja käsityön opettamiseen liittyvistä asioista - meillä on niin kutsuttua kollektiivista ymmärrystä, jolla itse pystyn ehkä liiankin hyvin orientoitumaan niihin tilanteisiin, joista opettajien kokemukset ja kuvaukset ovat lähtöisin. Tässä tarvitsen avuksi Husserlin fenomenologisen reduktion menetelmää, jossa tutkija tietoisesti pyrkii siirtämään syrjään tapaa, jolla hän arkipäivässään havainnoi maailmaa ja on suhteessa siihen - toisin sanoen asioita tulisi havainnoida aivan kuin kohtaisi ne ensimmäistä kertaa. Tällaisen sulkeis-

tamisen myötä tutkija saattaa saavuttaa tutkittavan ilmiön mielen eli noeman, Husserlin mukaan, ja paluu asioihin itseensä mahdollistuu. (Perttula 1995, 10.)

Toisaalta Anttila (1996, 180) muistuttaa laadullisen tutkimuksen tekijää siitä, että tutkijalle itselleen tutut piirteet aineistossa korostuvat ja vieraat piirteet jäävät vähemmälle huomiolle. Toisin sanoen tutkijan mielenkiinto asiaan, hänen elämäntapansa, ammattinsa ja elämäkokemuksensa vaikuttavat näkökulman valintaan.

Saatuani kaikki mahdolliset vastaukset juhannukseen mennessä, perehdyin tutkimusaineistoon lueskellen sitä pikku hiljaa pitäen mielessä kaiken, mitä laadullinen tutkimus ja fenomenologinen tutkimusmenetelmä tutkijalta edellyttävät. Hellekesän päivinä lueskelin avoimella mielellä yhä uudelleen käsityönopettajien kuvauksia vieraskielisestä opetuksesta yrittäen unohtaa omat kokemukseni ja ennakkokäsitykseni.

Seuraavaksi tutustuin aineistoon kynä kädessä eli alleviivasin vastauksista mielestäni ydinsanoja tai keskeisiä kuvauksia ajatellen asettamiani tutkimusongelmia ja teemoja, joihin tutkimuksessani haluan keskittyä. Tämä työvaihe oli vielä tunnusteleva ja avoin.

Kolmas vaihe sisälsi paljon kirjoittamista, sillä keräsin kyselylomakkeen jokaisen kysymyksen alle mielestäni keskeiset yleiset näkemykset ja kuvaukset kokemuksista ja myös yksittäiset erilaiset piirteet ja mielipiteet. Tätä aineistoa lueskelin taas useasti läpi ja lopulta alleviivasin sellaiset ilmaisut, jotka toimisivat avaimina arvoitusten ratkaisemiseen, kuten Alasuutari (1993, 27) sanoisi. Käydessäni uudelleen läpi tätä materiaalia kirjoitin alleviivattujen piirteiden päälle tai viereen erivärisellä kynällä laajempia käsitteitä, mihin nämä kuvaukset kuuluvat. Samalla huomioin ne yksittäiset piirteet, jotka eivät sopineet yleiskäsitteen puitteisiin ja kirjasin nämä ominaisuudet lisäpohdintoihin.

Käsittelin kyselyä kokonaisuutena saadakseni monipuolisen yleiskuvan tutkimastani ilmiöstä, joka ilmenee osana isosta kokonaisuudesta ja joka on todellinen. Englanninkielinen käsityönopetus on ilmiö, joka on olemassa käsityönopettajien kokemusten kautta ja johon seuraavaksi keskityin rajaamieni tutkimusongelmien näkökulmasta.

Neljäs vaihe oli jo hyvin eriytynyt, sillä keräsin tutkimusaineistosta niitä merkityksiä ja yleiskäsitteitä, joita olin monella eri värillä aina uudestaan parannellut ja hionut ja jotka nyt vuorostaan kirjoitin tutkimusongelmien kohdalle. Tehdessäni merkintöjä erivärisillä kynillä saatoin palata ajatuskulkuihini ja analysoinnin kehitysvaiheisiin yhä uudelleen ja ilokseni löysin myös sellaisia ajattelun tuotoksia, joilla pystyin selvittämään tutkimusongelmat. Merkitysyhteyksien syventäjänä tutkimustuloksissa on lisäksi vastaajien autenttisia kuvauksia.

Tutkimuksen tekemisen viides vaihe sisältää tutkimustulosten tulkintaa, tutkimustulosten vertailua teoriaan ja aikaisempiin tutkimustuloksiin, tutkimustulosten yleistämisen suuntaviivoja, uusia näkökulmia ja tulevaisuuden visioita tutkimustulosten perusteella. Myös ennen tätä vaihetta luin alkuperäisen tutkimusaineiston uudelleen läpi hyvin keskittyneesti varmistaakseni, että olen koko ajan pysynyt aiheessa, enkä ole vääristellyt alkuperäistä materiaalia merkitysyhteyksien ja yleistysten yhteydessä, enkä missään muussakaan vaiheessa. Toisaalta olin utelias aineiston suhteen - vieläkö huomaisin aineistossa jotakin uutta. Tutkimustulokset herättävät uusia kysymyksiä ja ongelmanasetteluja, joten tämän tutkimuksen loppu saattaa olla uuden tutkimuksen alku.

5.3 Tutkimuksen uskottavuus

Laadullisessa tutkimuksessa ihmisen elämismaailmaa tarkastellaan merkityksien maailmana - mikään elämismaailman ilmiöistä ei ole riippumaton ihmisestä, koska merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. Näitä merkityksiä tutkija sitten pyrkii määrittelemään, tarkentamaan, järjeistämään ja raportoimaan niin, että muutkin kuin tutkija ymmärtävät, mistä tutkimuksessa on kysymys. Siitä huolimatta, että yhdessä tutkimuksessa on mahdollista tutkia elämismaailmasta vain pientä osaa tutkijan valitseman teeman kautta, kuten käsityöstä handiworkiin, voidaan tällaiselle rajatullekin tutkimukselle asettaa päämääräksi, ettei se vääristä tai virheellistä sitä, mitä on tutkittu. Tutkijalla on päävastuu tutkimustyössään, ja siksi pidin alkuperäisen tutkimusmateriaalin koko ajan esillä analysoidessani tutkimusaineistoa. (Varto 1992, 24, 55, 78.)

Anttilan (1996, 289) mukaan fenomenologisesti suuntautuneet tutkijat korostavat saadun tiedon henkilökohtaista viitekehystä, jota ilman tietoa ei pystytä sijoittamaan sen oikeisiin fenomenologisiin puitteisiin. Perttula (1995, 77) puolestaan korostaa, että tutkijan ja tutkittavien subjektiivisuus ovat tutkimustyön edellytyksiä, eivät sen haittatekijöitä. Subjektiivisuus tekee tästäkin tutkimuksesta ihmisen tekemää työtä ja muodostaa sisäänrakennetun ongelman tutkimustyön pätevyydelle ja luotettavuudelle.

Tutkimuksen pätevyys näkyy siinä, miten hyvin tutkimuksen tulos vastaa tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Tutkimuksen tarkoituksena oli yleiskuvan saaminen englanninkielisestä käsityöstä käsityönopettajien kokemusmaailmasta käsin ja tulkittuna valittujen näkökulmien kautta. Tutkimustulokset välittävät todellista ja uskottavaa kuvaa ilmiöstä englanninkielinen/kaksikielinen käsityönopetus, joten tutkimuksen pätevyys on mielestäni hyvä. Näin ollen tutkimus tukee merkittävällä tavalla vieraskielisen opetuksen kehittämistä Suomessa. (Varto 1992, 103.)

Tutkimuksen luotettavuuden lähtökohta on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus. Tutkimusmenetelmä sinänsä ei ole luotettava tai epäluotettava vaan luotettavuus määräytyy suhteessa tutkittavaan ilmiöön, mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa fenomenologisen tutkimusmenetelmän kattavuutta tarkasteltaessa käsityöstä handiworkiin-ilmiötä. (Perttula 1995, 97.)

Laadullisen tutkimuksen menetelmien tulee asiallistaa tutkimuskohde, mikä tarkoittaa tutkimuskohteen johdonmukaista ja järjestelmällistä tarkastelua. Tutkimuskohteen asiallistamisessa tutkijan täytyy unohtaa tunnepitoinen ja elämyksellinen tarkastelutapa. Menetelmien kelvollisuus on suoraan riippuvainen tavasta, jolla ne liittyvät tutkittaviin merkitysyhteyksiin. Menetelmien olisi pystyttävä venymään ja sopeutumaan myös niihin mahdollisuuksiin, joita tutkimuskohteissa on jo toteutuneiden piirteiden lisäksi, mikä tarkoittaa siten menetelmän jatkuvaa täsmentämistä, tarkistamista ja kohdentamista. (Varto 1992, 95, 98-99.)

Fenomenologisen tutkimusmenetelmän avulla tutkimusaineiston analysointi osoittautui hitaaksi, mutta antoisaksi, koska aineistoon paneutumalla pääsi yhä syvemmälle itse ilmiöön ja opettajien kokemustulkintoihin. Subjektiivinen merkityksien tulkinta ja

merkitysyhteyksien ymmärtäminen on kuitenkin tutkijakohtaisuudessaan rajallinen ja rajoittunut tulkinta, mitä voidaan pitää luotettavuutta heikentävänä asiana, mikäli niin halutaan.

Tutkimusaineisto saa kuitenkin todellisen merkityksensä vasta, kun tutkija kykenee menetelmällisesti soveltamaan sen tulkinnassa ja ymmärtämisessä omaa elämäkokemustaan. Ihminen hahmottaa todellisuutta elämänsä aikana muodostuneiden merkitysyhteyksiensä perustalta, joten myöskään tutkija ei reflektioissaan pääse oman elämäntilanteisuutensa ulkopuolelle. (Ks. Varto 1992, 100; Perttula 1995, 80; Anttila 1996, 180.)

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään teorianmuodostukseen, jolloin yksittäisistä tutkimustuloksista yritetään löytää sellainen yleistys, joka mahdollistaa myös muiden kuin kulloisessakin tutkimuksessa esiintyneiden ilmiöiden tunnistamisen, selittämisen ja ymmärtämisen. Yleistyksissä, joihin teorianmuodostuksessa pyritään, kiinnitetään huomio niin jokaisen kohteen ainutlaatuisuuteen kuin tämän käsitteelliseen yleisyyteenkin. (Varto 1992, 101-102.) Pyrkimys yleistyksiin, yleisen merkitysverkoston tavoittamiseen, ei siis merkitse elämismaailmojen samanlaisuutta. Yleistys on aina tutkijan tietoinen päätös etsiä perimmältään ainutkertaisten koettujen maailmojen yhteisiä sääntöjä. (Perttula 1995, 89.)

Tutkimuksen on oltava luotettava ja teorianmuodostuksen yhteydessä tutkijan on esitettävä ne perusteet, joilla tutkimus katsotaan uskottavaksi. Tutkimuksen luotettavuus merkitsee vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Jos tutkimuksen luotettavuudella ymmärretään tutkijan neutraalisuutta, on absoluuttisesti luotettava tutkimus pelkkä harha; siihen voidaan päästä ainoastaan siten, ettei tutkimusta tehdä lainkaan. (Varto 1992, 103; Perttula 1995, 77.)

Tämä tutkimus tuo esiin käsityönopeettajien näkökulman englannin kielellä opetettavaan käsityöhön ja vain vähän oppilaiden ja vanhempien näkökulmia opettajien tulkittamina. Tutkimusaineiston kerääminen kyselylomakkeen avulla on melko rajoittunut ja yksipuolinen tapa hankkia aineistoa. Tämän tutkimuksen luotettavuus on mielestäni kuitenkin hyvä, sillä seuraamalla fenomenologisen tutkimusmenetelmän vaiheita kä-

sittelin aineistoa luottamuksella ja keskittyneesti yrittäen säilyttää autenttisuuden omissa tulkinnoissani toisten kokemuksista mahdollisimman hyvin. Monipuolisilla laadullisilla tutkimusmenetelmillä saavutetaan suurempi yleistettävyys ja sen myötä parempi tutkimuksen luotettavuus. Vieraalla kielellä opettavien opettajien määrä kasvaa koko ajan, joten sekä uusien aloittelevien käsityöopettajien erilaiset näkemykset ja kokemukset että jo pitkään vieraalla kielellä opettavien opettajien näkemykset ja kokemukset lisäävät todennäköisesti yleistettävyttä seuraavissa tutkimuksissa. Toisaalta yleistettävyys käsityössä lienee parhaimmillaankin kansallisten rajojen sisällä johtuen siitä, että käsityö on meille kansallinen aarre, jota ei tunteiden vastaisesti tarvitse kansainvälistää, vaikka opetuskieli vaihtuukin englanniksi. Yleistettävyys saattaa joissakin tapauksissa jäädä kansallisestikin vain maakuntakohtaiseksi, sillä lähes jokaisella maakunnalla on omat vahvat käsityöperinteensä, mikä on maakunnan ylpeys. Siksi oman maakunnan käsityökulttuuria halutaan vaalia ja säilyttää se mahdollisimman aitona ja puhtaana.

Varton (1992, 116) mielestä laadullinen tutkimus on aina, yleisyysasteestaan riippumatta, rajallinen yritys ymmärtää ihmisen kokemista ja siitä syntyneitä merkityksiä näiden merkityksien keskellä ja niitä muuttaen. Mutta tutkijan kannustukseksi voitaneen sanoa, että yritys kannattaa aina.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksessa mukana olevat koulut (17 kpl) ovat tavallisia suomenkielisiä peruskoulun yläasteita ja jakaantuvat Suomen kartalle (liite 2.) siten, että pääkaupunkiseudulta on kuusi koulua ja niiden lisäksi koulut Tampereelta, Turusta, Hämeenlinnasta, Jyväskylästä, Joensuusta, Oulusta, Muhokselta ja Haukiputaalta. Yhteinen piirre näille yläasteen kouluille on suuri tai suurehko oppilasmäärä; pienin on 300 oppilaan koulu ja suurin 550 oppilaan koulu, keskimäärin siis 400 oppilasta/koulu. Näissä kouluissa on luonnollisesti myös paljon erilaisia opettajia, joista löytyy innokkaita ja innovatiivisia yksilöitä kokeilemaan vaikkapa vieraalla kielellä opettamista omissa aineissaan. Lisäksi tällaisissa isoissa kouluissa oppilaat riittävät paremmin niin valinnaisaineryhmiin kuin muihinkin erityisryhmiin, koska perusopetusryhmiä on useita jokaisella luokka-asteella. Toki on muistettava, että myös valinnaisaineiden tarjonta on tänä päivänä erittäin runsasta, eikä valinnaisaineryhmiä voida tuntikehyksen niukkuuden vuoksi aloittaa pienellä oppilasmäärällä; esimerkiksi omassa koulussani aloitus tapahtuu 14 oppilaan ryhmällä.

Vastauksien perusteella varhaisin aloitus käsitöiden opettamisessa englannin kielellä oli Helsingissä vuonna 1992, pari koulua ilmoitti aloittaneensa vuonna 1995 ja loput vuosina 1996-1998. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet uusittiin tammikuussa

vuonna 1994, minkä seurauksena kouluissa käynnistyivät arvokeskustelut opettajien, oppilaiden ja vanhempien kanssa ja mietittiin oman koulun toiminta-ajatusta, mahdollista profiloitumista, kurssimuotoisuuteen siirtymistä yms. Tällaisten pohdintojen siivittämänä ovat syntyneet myös monet käsityöstä handiworkiin-kokeilut, joissa käsityötä opetetaan osittain tai kokonaan englannin kielellä. Taustalla vaikutti kuitenkin ensisijaisesti vuoden 1991 peruskoululakiuudistus, jonka mukaan opetusta voidaan antaa muullakin kuin äidinkielellä yhdelle tai useammalle opetusryhmälle.

6.1 Miksi käsityötä opetetaan englanniksi?

Tarkasteltaessa käsityön opettamista englanniksi, kannattaa palauttaa mieliin Nikula ja Marshin (1996) tekemä kartoitus vieraskielistä opetusta antavista kouluista Suomessa. Kartoitus koski kaikkia peruskouluja ja lukioita, ja vastanneista 35:ssä ala-asteen ja neljässä yläasteen koulussa opetettiin käsityötä englanniksi. Oma tutkimukseni yläasteen vieraskielisestä käsityöstä osoitti, että nimenomaan paine ala-asteen kielikylvyistä ja kielipainotteisista luokista on synnyttänyt kielipainotteisia (englantipainotteisia) luokkia myös yläasteille.

Toinen yläasteiden vieraskielistä opetusta kiirehtivä tekijä oli monien ala-asteiden toiminta-ajatuksissa ja toiminnassa korostunut kansainvälisyyskasvatus, mikä on sitten oppilaiden myötä valittu usein myös yläasteiden painopistealueeksi. Vieraalla kielellä opettaminen on tärkeä toimintamuoto, mikä edistää sekä kansainvälisyyskasvatusta että kielenoppimista.

Kolmas vieraskielisen opetuksen aloittamiseen vaikuttanut tekijä oli oppilasaineksen kansainvälistyminen, mikä tarkoittaa, että suomalaisessa peruskoulussa opiskelee paljon maahanmuuttajaoppilaita ja muita ulkomaalaisia sekä sellaisia suomalaissyntyisiä lapsia, jotka ovat asuneet paljon ulkomailla. Kansainväliset luokat ovat sen vuoksi yleistyneet varsinkin pääkaupunkiseudulla ja muissa isoissa kaupungeissa.

6.1.1 Koulun näkökulma

Kaksi koulua ilmoitti, että syynä englanninkielisen opetuksen tarjoamiselle oli lisäoppilaiden saaminen kouluun, kuten helsinkiläisellä yläasteella, jossa englanninkielinen käsityön ja muiden oppiaineiden opetus oli aloitettu jo vuonna 1992. "Koulumme oli kuolemassa, joten uusi rehtori visioi ja ehdotti englannin kielellä opettamista; myöhemmin koulu profiloitui kansainvälistymiseen ja englanninkieliseen opetukseen." Profiloitumiseen liittyy myös vastaus "Joku keksi idean", koska tässäkin koulussa pohdittiin kuumeisesti painopistealueita ja omia vahvuuksia 1990-luvun puolivälissä.

Laajempaa yhteiskunnallista näkökulmaa edustaa vastaus, jonka mukaan kyseisen kaupungin talouselämän suotuisa kehitys pyritään takaamaan muun muassa sillä, että kaupungin koululaitos pystyy tarjoamaan opetusta englannin kielellä koko peruskoulun ajan ja vielä jatkomahdollisuuden IB-lukiassa. Erityisesti ulkomaille suunnatuissa työhönottoilmoituksissa talousalueen yritykset mainostavat mahdollisuutta englanninkieliseen opetukseen saadakseen siten ammattitaitoisia työntekijöitä yrityksinsä. Mainostamalla tai esittelemällä englanninkielisen opetuksen mahdollisuutta työntekijöitä houkutellaan muuttamaan perheineen, mikä takaisi yrityksille mahdollisesti myös pitempiaikaisia työntekijöitä.

Uskon, että muissakin isoissa kaupungeissa tällaista mahdollisuutta osataan hyödyntää, mutta muiden käsityönopettajien vastauksista tämä ei tullut ilmi. Toisaalta yksittäisellä opettajalla ei välttämättä ole tietoa näistä perimmäisistä taustalla vaikuttavista asioista, mitä tulee vieraalla kielellä opettamiseen, varsinkaan, jos opettaja ei ole vakinaisessa työsuhteessa tai on vastikään tullut, kuten erään sijaisopettajan vastaus "tämä ei käynyt minulle ilmi" osoittaa.

Koulun imago tai koulun tarve kohottaa profiiliaan tarjoamalla opetusta myös vieraalla kielellä ei noussut vastauksista esiin mitenkään korostetusti. Painopistealueita ja erityisosaamista halutaan kuitenkin tuoda esiin kouluissa, eri oppiaineissa, oppiainekokonaisuuksissa ja myös yhteistyöprojekteissa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Vanhemmat voivat tällöin valita lapsilleen koulun, jonka toiminta-ajatuksessa näkyvät heille tärkeät arvot ja painopistealueet.

6.1.2 Opettajan näkökulma

Opettaja pääkaupunkiseudulta kertoi vastauksessaan, että hän yksinkertaisesti halusi kokeilla käsityön opettamista englanniksi myös peruskoulussa, sillä hänen aiemmat kokemuksensa vieraalla kielellä opettamisesta oli keskiasteelta. Mutta toisaalta "Käiminä jollain muotoa halusin olla myös uranuurtaja tässä kunnassa, jossa ei vielä ilmeisesti muita aineita opeteta vieraalla kielellä", mikä kuvaa hänen vahvaa henkilökohtaista intressiään ja panostaan vieraskieliseen opetukseen. Tämä opettaja ei maininnut mitään koulun suhtautumisesta vaan ainoastaan oman innostuneisuutensa ja halunsa kokeilla vieraskielistä opetusta myös yläasteella.

Opettajan oma innostuneisuus, motivoituneisuus ja halu lähteä mukaan olivat yhtä lukuunottamatta kaikissa vastauksissa tärkeimmät syyt aloittaa vieraalla kielellä opettaminen. "Innostun helposti uusista asioista, vaikka sysäys tulikin koulun profiloitumisen myötä" - tämä ilmaus kuvaa osuvasti vastauksien yleisilmettä. Kaikki vastaajat korostivat vapaaehtoista mukaan lähtemistä, ketään ei pakotettu opettamaan ainettaan englanniksi. Opettaja, jonka vastaus poikkesi muiden vastauksista, ilmoitti, ettei hän itse ollut riittävän motivoitunut jatkaakseen englannin kielellä opettamista oppilaiden toivoessa käsityön opettamista suomeksi.

Tutkimukseen osallistuneista käsityönopettajista 50%:lla oli myös muodollinen pätevyys opettaa englantia, joten kyseessä olevan kielen hallinta ja siinä opettajankelpoisuus ovat omiaan vahvistamaan innostuneisuutta ja madaltamaan kynnystä aloittaa vieraskielinen opetus käsityössä. Eräs opettaja, jolla oli tällainen kaksoispätevyys, kertoi opettaneensa monien vuosien ajan englantia peruskoulun yläasteella, joten "tuntui luontevalta aloittaa myös kokeilemaan käsityön opettamista englanniksi". Kaksoispätevyyttä ei tällöin vielä edellytetty opettajilta muualla Euroopassa kuin Itävallassa ja Saksassa, mutta myös Suomessa 1. elokuuta 1999 alkaen Opetushallituksen määräyksen (7/011/99) mukaisesti.

Toisaalta myös muut kokemukset, kuten asuminen tai opettaminen vieraassa maassa ja maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen Suomessa painavat vaa'assa lähes yhtä paljon ja innostavasti kuin kielen muodollinen hallinta, mitä ilmentää aikoinaan lyhy-

en kouluenglannin opiskelleen käsityönopettajan vastaus: "Olen kokenut perheineni, mitä on sopeutua vieraaseen maahan, tunnen ongelmakentän ja nyky maailma edellyttää kansainvälistä kanssakäymistä."

Positiiviset kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta, haasteellisuus, itsensä kehittäminen ja oleminen mukana muutoksessa olivat myös kannustamassa käsityönopettajia kokeilemaan käsityön opettamista vieraalla kielellä. Opetuskielen vaihtuminen englanniksi tuo käsityönopetukseen houkuttelevan lisäelementin, mikä koetaan kiinnostavaksi ja otetaan haasteena vastaan.

6.1.3 Vanhempien näkökulma

"Vanhemmat ovat usein liiankin innoissaan eivätkä näe asian monimuotoisuutta ja mahdollisia ongelmia." Tämä on helposti ymmärrettävissä, jos on tutustunut esimerkiksi ala-asteiden kielikylpyraportteihin, sillä vanhemmat ovat olleet ja ovat todellisia aloitteen tekijöitä ja kokeilujen käynnistäjiä - näin myös Kokkolan kielikylvyissä. (Ks. esim. Laitinen 1999.)

Vanhempien asenteet käsityönopettajien kokemuksien perusteella olivat positiivisia tai erittäin positiivisia, sillä vieraalla kielellä opettaminen "nostaa koulun profiilia ja haluavat tätä lapsilleen". Käsityön opettamisesta englanniksi "hirmu myönteisiä kommentteja on tullut, nostaa vähän tekstiilityön imago näitten ns. (lukiota ajatellen) tärkeiden aineiden rinnalla". Lähes neljäsosa vastanneista ilmoitti, ettei heillä ole käsityöstä vanhempien näkökannasta, ja näistä esimerkkinä mielestäni hyvin erilainen näkemys: "Kun tietäisi vanhempien suhtautumisen ja asenteen suomenkieliseenkin käsityönopetukseen!!! Miksi vanhemmilla pitäisi olla jokin asenne ja suhtautuminen??"

Mielestäni jokaisella opettajalla, myös aineenopettajalla, on oikeus ja velvollisuus olla vuorovaikutuksessa kotien ja vanhempien kanssa, ja koska käsityö on valinnaisaine 2/3 peruskoulun yläasteen ajasta, on erittäin tärkeää, että vanhemmat ovat tietoisia tarjolla olevista kursseista ja niiden toteutuksesta. Vanhempien tulee olla ei pelkästään tietoisia vaan myös kiinnostuneita lastensa ja nuortensa koulunkäynnistä ja koulupäi-

vien sisällöistä. Vanhempien tukea, kannustusta ja rohkaisua lapsi ja nuori tarvitsee koulupäiväänsä ja elämäänsä. Oppilaiden myönteisen asennoitumisen taustalla vaikuttaa aivan varmasti vanhempien kannustava ja myönteinen suhtautuminen vieraalla kielellä opettamiseen, mikä näkyy selvästi yläasteen oppilaiden valinnaiskurssivai-
noissa.

Vanhempien näkökulmasta tarkastellaan vielä vieraskielistä opetusta antavien opetta-
jien pätevyyttä. Yksi vastaaja kertoi, että "alkuvaiheen natiivien opettajien vaatimuk-
set ovat vaienneet". Sama näkyy myös Kokkolassa, jossa ensimmäiset englanninkieli-
sessä kielikylvyssä olevat oppilaat siirtyvät yläasteelle syksyllä 2000, sillä jo viisi
vuotta sitten vanhemmat käynnistivät keskustelun natiiviopettajista myös yläasteella.
Natiiviopettaja tarvittaneen kuitenkin vain yläasteen englantiin nyt, kun asia alkaa olla
ajankohtainen. Toisaalta vastauksien joukosta löysin yhden, joka tavallaan ei kuulunut
joukkoon ja joka on ristiriidassa myös edellisen kanssa. Käsityönopettaja, jolla on
myös englanninopettajan pätevyys kirjoitti: "Tämänhetkisestä motivoituneisuudesta ...
hm ... olen itse asiassa sitä mieltä, että opetusta vieraalla kielellä tulisi hoitaa vain äi-
dinkielenään kyseistä kieltä puhuva. Siis jos opetuksen taustalla on kommunikatiivi-
nen tarkoitus, opitaan puhumista ja kuuntelemista." Näkökulma heijastelee mielestäni
enemmän kielenopettamisen ja -oppimisen tarkoitusta kuin yksittäisen oppiaineen
opettamista englannin kielellä, jolloin englanti on oppimisen väline eikä sen kohde.

Miksi käsityötä opetetaan englanniksi yläasteella? Taustalla vaikuttavat enimmäkseen
yleiset, yhteiset ja hyvin konkreettiset asiat. Näitä ovat ala-asteen kielikylvyistä ja kie-
lisuihkuista tuleva paine yläasteelle siirryttäessä ja ala-asteiden kansainväliset luokat
sekä opetussuunnitelmien kansainvälisyyskasvatukseen liittynyt vieraskielinen opetus.
Konkreettinen taustasy on myös koulukuolemilta välttyminen sillä, että on profiloi-
duttu vieraskieliseen opetukseen ja sitä kautta saatu kouluun lisää oppilaita. Oppilas-
aineksen kansainvälistyminen on vilkastunut aivan viime vuosina myös Suomessa, ja
tämä on otollinen tilaisuus kouluille aloittaa vieraskielinen aineenopetus. Joissakin ta-
pauksissa vieraskielisen opetuksen aloittaminen on tuonut vanhempien, päättäjien ja
opettajien toivomaa PR:ää koululle ja kaupungille tai kunnalle ja jopa yksittäiselle
oppiaineellekin.

Käsityönopettajien oma innostuneisuus ja halu lähteä kokeilemaan jotakin uutta oli yleinen ja henkilökohtainen taustalla vaikuttava tekijä - opettaja saattoi olla ainoa vieraalla kielellä opettava opettaja koulussaan. On toisaalta helppo innostua, kun vieras opetuskieli oli puolella vastanneista muodollisestikin hallinnassa, eikä vain mutua-tun-tuma kielen hallinnasta. Haasteellisuus, rikas lisäelementti työhön, itsensä kehittäminen ja muutoksessa mukana oleminen ovat myös tekijöitä, minkä vuoksi käsityötä halutaan opettaa englanniksi.

6.2 Tärkeimmät onnistumisen edellytykset ja suurimmat ongelmat

Opettajan kielitaito, innostuneisuus, rohkeus, ennakkoluulottomuus ja avoimuus nousivat esiin tutkimustuloksista tavallaan perusedellytyksiksi vieraskieliselle käsityönopetukselle. Motivoitunut ja kielitaitoinen opettaja tarvitsee myös motivoituneet oppilaat ennen kuin vieraskielinen opetus löytää oivan tartuntapinnan. Tätä kuvaa hyvin seuraava vastaus: "Kaksikielinen opetus vaatii sekä opettajalta että oppilaalta korkeaa motivaatiota ja halua tehdä enemmän töitä tavoitteiden saavuttamiseksi."

Opettajan kielitaitoa pidettiin ylivoimaisesti tärkeimpänä onnistumisen edellytyksenä siitä huolimatta vai juuri siksi, että puolella vastanneista oli myös englanninopettajan pätevyys. "Riittävä kielitaito, jotta puhe sujuu luontevasti eikä tarvitse ajatella puhumista."

Vieraan kielen käyttöaste oppitunneilla vaihteli 25-100%:iin. Opettaja, joka opettaa neljäsosan oppitunnista tai jopa vähemmän vieraalla kielellä vastasi, että "Englantia käytetään siten, kun se tuntuu järkevältä - on tunteja, jolloin ei puhuta sanan sanaa englanniksi." Sataprosenttisesti englanniksi opettava opettaja vastasi, että "Aluksi opetin kokonaan englanniksi - nyt yhden oppilaan kanssa osittain suomeksi." Vieraan kielen käyttöaste oppitunneilla oli todella korkea, sillä lähes puolet (43%) vastaajista opetti vieraalla kielellä 90-100%:sti. Riippumatta siitä, oliko vieraan kielen käyttö oppitunnilla jutustelunomaista tai lähes sataprosenttisesti vieraskielistä vuorovaikutusta, vastaajat pitivät kielitaitoa tärkeimpänä onnistumisen edellytyksenä.

Käsityönopettaja, joka oli opettanut jo useiden vuosien ajan käsityötä englanniksi, piti kielitaidon ohella tärkeänä onnistumisen edellytyksenä jatkuvuutta - "jatkuvuus, pieniä pyrähdyksiä ei kannata tehdä, mieluummin pitkä jakso, jolloin oppilaat tottuvat kielen käyttöön myös käsityön tunnilla". Toisesta vastauksesta tuli esiin myös oppilaiden näkökulma jatkuvuuteen: "Oppilaiden palaute on pääsääntöisesti, että pitäis olla joka jaksossa kaksi tuntia - tykkäävät eikä ole liian vaikeaa juttu." Oppilaat toivovat, että käsityötä englanniksi olisi hajautettuna koko lukuvuoden ajalle, eikä niin, että koko kurssi tulee opiskelluksi jo syyslomaan mennessä. Kielitaidon ylläpitäminen vaatii jatkuvuutta.

Kielitaidon ja englanninkielisen opetuksen jatkuvuuden lisäksi tarkka etukäteissuunnittelu varmistaa onnistuneen oppimistilanteen, jossa opettaja kuitenkin pystyy joustamaan ja muuntumaan tilanteiden vaatimalla tavalla. Havainnollistaminen korostuu verrattuna äidinkieliseen opetukseen, sillä puhutun tueksi oppilaat tarvitsevat vieraskielisessä tai kaksikielisessä opetuksessa enemmän esimerkkejä käsitteiden konkretisoimiseksi ja avaamiseksi. Havainnollistamisen myötä opetuksen seuraaminen ja asioiden ymmärtäminen helpottuu.

Työtovereiden tuen ja työyhteisön myönteisen asenteen mainitsi ainoastaan kaksi opettajaa onnistumisen edellytyksinä. Yhtä opettajaa lukuunottamatta kaikki käsityönopettajat opettivat käsityötä englanniksi niin sanotusti yksin, mihin kuuluu suunnittelu, materiaalinvalmistus, opetus, yksilöllinen ohjaus ja arviointi. Parissa vastauksessa mainittiin, että englanninopettajat auttavat, minkä työltään ehtivät. Tutkimusaineistosta löytyi ainoastaan yksi opettaja, jolla oli mahdollisuus tiimityöhön omassa koulussaan. Toisaalta käsityönopettajat tekevät muutenkin työtään melko yksin kouluissaan, koska useimmissa kouluissa on vain yksi käsityönopettaja tai opettaja voi olla myös kahden tai useamman koulun yhteinen.

Suurimmat ongelmat vieraskielisessä käsityönopetuksessa kulkevat samassa ketjussa edellytyksien kanssa, mutta vain vastakkaisilla puolilla. Tutkimustulosten mukaan riittämätön kielitaito, oppimateriaalin puute, taloudelliset resurssit, ei jatkuvuutta vieraan kielen käytössä oppitunnin ulkopuolella ja yhteisen kielen puuttuminen olivat suurimmat ongelmat, kun siirryttiin opettamaan omaa oppiainetta vieraalla kielellä.

Kielitaidon riittämättömyys, ainekohtaisen sanaston ja oikean käsitteistön puute ja käsitteiden ja sanojen opiskelematta jättäminen oppilaiden taholta muodostivat keskeisen ongelmakentän, kuten seuraava kommentti osoittaa: "Alussa aloitin liehuvin lipuin... ongelmat alkoivat siinä vaiheessa, kun piti ruveta selittämään kaavamerkkejä englanniksi. Tuskastuin ja luovutin, kun talon laudaturin suorittaneet englanninopettajatkin nostivat kätensä pystyyn. Se sanasto, se sanasto...". Tällä käsityönopettajalla itselläänkin oli kelpoisuus opettaa englantia (cl-taso) ja oppilaat olivat kielipainotteisen 7. luokan oppilaita.

Mielestäni innostuneisuuden herättäminen ja sen ylläpitäminen on kaikkein tärkeintä käsityössä, joten käsityön opettaminen englanniksi ei saa, eikä voi kaatua muutamaiin sanoihin ja käsitteisiin. Oppilaiden kielitaidon ylläpitoon ja kehittymiseen liittyen opettajat surivat sitä, että "kun kaavat ja lehdet ovat suomeksi ei oikein pääse käyttämään kieltä (sanoja, sanontoja) käytännössä, ei tule luonnollista jatkumoa kielen käyttämiseen".

Yhteisen kielen puuttuminen on tuttu asia jokaiselle maahanmuuttajaoppilaan opettajalle, sillä harvassa koulussa heille yksinään on mahdollista antaa vieraskielistä käsityön tai minkään muunkaan oppiaineen opetusta, joten heidät yhdistetään kielipainotteisen luokan tunneille ainakin joissakin oppiaineissa. Kaikki ulkomailta tulevat oppilaat eivät myöskään osaa englantia, joten kun opettaja ei osaa esimerkiksi espanjaa eikä oppilas suomea eikä englantia, puuttuu ainakin aluksi yhteinen kieli, mikä tuottaa pieniä hankaluuksia. Opetuksen alussa on usein mahdollista käyttää myös tulkin apua.

Taloudelliset resurssit liittyivät sekä oppimateriaaleihin että opettajien täydennyskoulutukseen lähinnä juuri niiden puuttumisena. Neljäsosa vastaajista oli osallistunut kursseille tai täydennyskoulutukseen, mutta suurin osa oli aloittanut vieraalla kielellä opettamisen niin sanotusti kylmiltään. Vieraskielisen oppimateriaalin puute ei ollut ainoastaan rahakysymys, sillä ulkomailta hankittu materiaali ani harvoin oli käyttökelpoista, eikä kaikilla opettajilla ollut tiedossa tai käytettävänä mitään kanavaa oppimateriaalin hankkimiseksi vaan tekivät kaiken itse - "varmaan opettaisin enemmänkin englanniksi, mutta materiaalin valmistamiseen menee valtavan paljon aikaa".

Tutkimustulosten mukaan vieraalla kielellä opettaminen onnistuu, mikäli opettajalla on riittävä kielitaito, hän on innostunut, ennakkoluuloton, rohkea ja avoin työssään. Vieraalla opetuskielellä opettavan opettajan täytyy olla motivoitunut ja työtä pelkäämätön samoin kuin vieraalla kielellä opiskelevien oppilaidenkin pitää olla motivoituneita ja työtä pelkäämättömiä ja jotka ovat valmiita reilusti isompaan työpanokseen kuin äidinkielisessä opetuksessa. Kurssin ja tuntien tarkka etukäteissuunnittelu osoittautui kielitaidon jälkeen tärkeimmäksi onnistumisen edellytykseksi. Katsottaessa vähän pidemmällä tähtäimellä yksi onnistumisen edellytys on jatkuvuus, jolloin oppilaiden kielitaidon ylläpitäminen ja englanninkielisten käsitteiden sisäistäminen edesauttaa yhä uusien handiwork-kurssien onnistumista. Käsityönopettajat eivät pitäneet työyhteisön tukea ja kannustusta kovinkaan ehdottomana onnistumisen edellytyksenä - käsityönopettajat ovat ilmeisesti hyvin itseohjautuvia opettajia.

Suurimmat ongelmat vieraskielisessä opetuksessa ilmenevät edellä esitettyjen onnistumisen edellytysten puutteena. Toisin sanoen riittämätön kielitaito, englanninkielisen oppimateriaalin puute tai hankala saatavuus, yhteisen kielen puuttuminen ja se, ettei englannin kieltä voi luontevasti käyttää paljoakaan oppituntien ulkopuolella, joten kielitaidon ylläpitomahdollisuudet on keksittävä ja löydettävä itse.

Käyttökelpoisen englanninkielisen oppimateriaalin puute omassa työssään on saanut ainakin kaksi tutkimuksessa mukana ollutta käsityönopettajaa ryhtymään tuumasta toimeen eli "olen suunnitellut tekeväni itse jonkinlaisen kirjan". "Olen tekemässä englanninkielistä tekstiilialan sanastoa, sanontoja ja fraaseja käytettäväksi tunneilla - valmistuttuaan löytyy netistä." Viisaita päätöksiä, koska nämä opettajat ovat joutuneet itse valmistamaan oppimateriaalinsa jo vuosien ajan, joten pienellä muokkauksella siitä saadaan julkaisukelpoista ja silloin se hyödyttää meitä kaikkia.

6.3 Käsityö in English

Vastatessaan kyselylomakkeen kysymyksiin keväällä 1999 opettajat opettivat kouluissaan tekstiilityötä, jonka kääntäminen englannin kielelle on myös ollut mielenkiintoi-

nen tutkimuksen aihe, kuten teoriaosuudessa todettiin. Kokonaisuudessaan oppiaineen nimi kuului käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö. Uuden perusopetuslain (628/1998, 11§) mukaan oppiaineen nimenä on yksinkertaisesti vain käsityö, mikä uskoakseni helpottaa nimen kääntämistä vieraille kielille. Uusi nimi otettiin kouluissa käyttöön syksyllä 1999.

Peruskoulun yläasteella käsityö on pakollinen oppiaine vain 7. luokalla, joten englantipainotteisilla luokilla puhuttiin niin englanninkielisestä käsityöstä kuin englanninkielisestä tekstiilityöstäkin, mikä oppilaiden kielellä oli "kässä enkuks". Opettajat kutsuivat opetustaan muun muassa näin: textiles, textile work, textile works, textile handicrafts, textile handwork, handicrafts in English, craft, crafts. Lukiessani vastaus-tekstejä syntyi vaikutelma, ettei käsityön nimi ollut opettajien mielestä ollenkaan tärkeä, pikemminkin nimikysymys tuntui toisarvoiselta asialta. Jotkut tosin mainitsivat, että myös nimiasia täsmentyy, kunhan vieraskieliselle opetukselle laaditaan omat opetussuunnitelmat. Valinnaiskursseiden niminä käytettiin clothing, fashion and clothing, textiles.

Kaikissa tutkimuksessa mukana olevissa kouluissa 7. luokan englanninkielisen käsityön arviointi annettiin todistuksessa kohtaan käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö, eikä siihen tullut erillistä mainintaa opetuskielestä. Valinnaiskurssit puolestaan kirjoitetaan todistukseen omalla kurssinimellä, johon liitetään myös kurssin laajuus ja numero tai sanallinen arvio. Tällöin englanninkielinen kurssinimi ilmentää ei-äidinkielistä opetusta, mutta ei äidinkielen ja vieraan kielen käyttösuhdetta kurssin aikana.

Rakkaalla lapsella on monta nimeä! Näin voisi lyhyesti luonnehtia käsityön kääntämistä englanniksi. Toistaiseksi näyttää siltä, että "kässä enkuks" on yhtä oikeaan osuva nimitys kuin kaikki yleiskielisetkin käännökset, sillä niin vaihtelevia ja opettaja-kohtaisia englanninkieliset nimitykset olivat. Käsityötieteessäkin eri yliopistojen suosimat käännökset yhteiselle koulukäsityölle poikkeavat toisistaan, joten tulevaisuudelta on paljon toivottavaa. Opetushallitus ja aineopettajajärjestöt voisivat yhteistyössä laatia oikeat englanninkieliset käännökset perusopetuksen yhteisille oppiaineille, jolloin englanninkielisen opetuksen nimikäytännöt yhtenäistyisivät kouluissa. Käsityön

valinnaiskurssien kohdalla nimet eivät ole ongelma, mutta mitä on yhteinen käsityö englanniksi.

6.4 Käsityö tulevaisuudessa

6.4.1 Opettajien kokemukset menneestä

Opettajat olivat pääasiassa, paria poikkeusta lukuunottamatta, tyytyväisiä käsityön opettamiseen englannin kielellä. Käsityönopettajat (16/17) työskentelivät yksikseen eli heillä ei ollut integroituja aihepiirejä muiden aineenopettajien kanssa. Vain yksi vastaaja kertoi aineenopettajien tiimistä, jossa myös kieltenopettajat ovat mukana. Monet vastaajat pitivät opettajien yhteistyötä mahdollisena, mutta toisaalta vain neljäsosa opettajista oli pyytänyt apua englanninopettajilta - "englanninopet auttavat minkä työltään ehtivät". Apua pyydettiin lähinnä käännösten ja kieliäsun tarkistamiseen, ja koska puolet opettajista oli myös englannin kielessä päteviä, he eivät todennäköisesti tarvinneet apua, eivät ainakaan sitä pyytäneet.

Jokainen opettaja ilmoitti tekevänsä tai ainakin muokkaavansa oppimateriaalin itse; kääntämällä suomenkielisiä kirjoista, käyttämällä apuna englanninkielisiä lehtiä, julkaisuja, kirjastoja, kollegoiden monisteita ja internetiä. "Varmaan opettaisin enemänkin englanniksi, mutta materiaalin valmistamiseen menee valtavan paljon aikaa" - näin oppimateriaali oli melkoinen rasite vieraskieliselle käsityönopetukselle.

Opettajat kiittävät oppilaitaan ahkeruudesta, motivoituneisuudesta "eli siis englanniksi opiskelevat ovat innostuneempia kuin suomen kielellä oppivat - joka open toiveoppilaita, joita ei kylläkään varmaan tapaa kuin kerran vuosisadassa". Opetuksessa ja oppimisessa ei vastaajien mukaan ole sinänsä eroja, mutta "oppilaat ovat hyvin oppimiskykyisiä ja innostuneita" ja "varsinkin pojille vieras kieli tuntuu tuovan käsitöiden tekemiseen lisäarvoa".

Oppilaiden motivoituneisuudesta eräs opettaja kirjoitti näin: "Oppivat ihan hyvin, mutteivat aina kovin motivoituneita opiskelemaan englanniksi, siihen menee aikaa, joka on tekemisestä pois". Tämä koski kielipainotteista luokkaa, joka opiskelee lähes kaiken englanniksi, joten motivoituneisuuskin pääsee välillä hiipumaan.

Maahanmuuttajia ja ulkomailla asuneita suomalaisia oppilaita koskien opettajien pulmana oli oppilaiden lähes olematon käsityön perustaito-tietotaso eli "perustiedot käsityöissä puutteelliset muualla maailmalla asuneilla". Kaiken kaikkiaan vieraista kulttuureista tulleet oppilaat työllistävät opettajaa eri tavoin kuin suomalaiset, sillä käsityöasioiden lisäksi opettajien on tutustuttava ehkä hyvinkin erilaiseen kulttuuriin ja temperamentiin, vuorovaikutus kotien kanssa on tiivistä ja myös maahanmuuttajien ongelmat työllistävät. Kuitenkin opettajat pitävät työtä haasteellisena ja virkistävänä.

Opettajien mielestä vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja oppilaiden kesken on tärkeää, mutta "se on ehkä vähän hitaampaa" opettaessa englanniksi. Toisaalta valinnaisryhmien (8.-9.-luokkalaiset) vuorovaikutusta kuvaa hyvin seuraava vastaus: "Sillä saa jotkut ryhmät aika rauhallisiksi, kun sanoo, että kaikki keskustelu on käytävä englanniksi - on ysejä, jotka puhua pälpättävät yhtä reippaasti keskenään myös enkuks!"

6.4.2 Opettajien näkemykset tulevaisuudesta

Keskeisin tulos tulevaisuutta ajatellen oli vastaajien innostuneisuus jatkaa ja kehittää omaa käsityön opetustaan vieraalla kielellä. Ne opettajat, jotka olivat opettaneet sataprosenttisesti englanniksi, sanoivat tulevaisuudessa siirtyvänsä käyttämään myös suomea käsitteiden ja tekniikoiden oppimisessa eli suosivansa enemmän kaksikielistä opetusta. Jo 1990-luvun alussa vieraskielisen käsityön opetuksen aloittanut opettaja kertoi, että "Olen yhä vakuuttuneempi homman toimivuudesta; siirtyminen 100%:sta englanninkielisyydestä käyttämään suomea esimerkiksi termien ja tekniikoiden yhteydessä ynnä jossain poikkeustilanteissa." Tämä näkemys oli kaikilla opettajilla, jotka olivat opettaneet käsityötä lähes sataprosenttisesti englanniksi "...siis että opettamiseen käytettäisiin myös paljon suomea".

Sijaisina ja tuntiopettajina toimineet opettajat kuvasivat kokemuksiaan positiivisiksi ja innokkuuttaan jatkaa englanniksi opettamista vielä joskus tulevaisuudessa, mihin vaikutti ilman muuta se, että heillä oli myös englanninopettajan pätevyys, kuten vastaus "...pidän sitä ehdottomasti valttina..." osoittaa. Mutta toisaalta kannustimeksi meille jokaiselle vieraalla kielellä opettavalle olkoon vastaus lyhyen kouluenglannin pohjalta: "On varmistunut; minähän selviän, vaikka englanti on minun neljäs kieleni! Kieli on kommunikoinnin avuksi. Opettaja on ensin aikuinen ja pedagogi." Tämän opettajan kokemusmaailma oli karttunut vahvaksi myös englannin kielen osalta ulkomailla asuessa.

Useimmat vastaajista ilmoittivat haluavansa tulevaisuudessa täydennyskoulutukseen "jatkan ja haluaisin hakeutua koulutukseen " ihmetellen samalla, että milloin ja kenen kustannuksella. Vastanneista vain neljäsosa oli osallistunut jollekin orientoivalle kursseille koskien vieraskielistä sisällönopetusta ja tämä oli tapahtunut vasta silloin, kun opetustyö oli jo meneillään eli niin sanotusti kylmiltään olivat yhtä opettajaa lukuunottamatta kaikki aloittaneet. Oma innostuneisuus oli motivoinut tätä yhtä opettajaa osallistumaan 15 ov:n Teaching Content through English-koulutukseen, jonka jälkeen hän oli saanut työpaikan koulusta, missä opetetaan englanniksi. Koulutuksen lisäksi toivottiin yhteistyötä vieraalla kielellä opettavien opettajien kanssa lähinnä englanninkielisen oppimateriaalin vuoksi ja yhteistyötä myös oman koulun opettajien kanssa.

Omien opetussuunnitelmien laatiminen vieraskieliselle käsityönopetukselle kuului opettajien tulevaisuuden suunnitelmiin, sillä vain yhdessä koulussa oli 7. luokan opetussuunnitelma tehty nimenomaan vieraskieliselle opetukselle. Englanniksi opetettavalle käsityölle ei kouluissa ollut laadittu omia tavoitteita, sisältöjä eikä arviointikriteerejä vaan kaikki sujui äidinkielellä suunnitellun opetuksen mukaisesti - ainakin opetussuunnitelmatasolla. Kyselyssä selvisi, että opettajat ovat joutuneet karsimaan käsityön sisältöjä lujalla kädellä opettaessaan englanniksi verrattuna tavalliseen käsityönopetukseen, mutta "toisaalta se on ollut hyväksikin", toteaa eräs vastaaja. Tämän vastauksen voi allekirjoittaa varmasti jokainen opettaja - opettakoon mitä tahansa ja millä kielellä tahansa.

Yksi käsityönopettaja ilmoitti kyllä jatkavansa englannin kielellä opettamista, mutta kokemuksiinsa vedoten hän vastasi, että "olen tullut yhä vakuuttuneemmaksi, että opettajan tulisi olla natiivi kielen puhuja". Hänellä itsellään oli myös englanninopettajan kelpoisuus. Hän oli ainoa vastaajista (17 kpl), joka korosti niin vahvasti oikeaoppista kielen hallintaa, että jokaiseen oppiaineeseen, mitä opetetaan vieraalla kielellä pitäisi saada natiivi aineenopettaja. Toinen ristiriitainen vastaus koski oppiainetta eli käsityötä ja sen sopivuutta vieraskieliseen opetukseen, sillä "Englanninkielinen opetus on mukava piriste ja rikkaus, mutta en näe sitä itsetarkoituksena. Käsityö ei ole paras mahdollinen aine vieraalla kielellä opetettavaksi, koska opetustilanteet ovat paljolti yksilöllistä ohjausta ja pohdintaa, mikä on parasta käydä suomeksi." Tällä opettajalla on englanninopettajan pätevyys ja koulussa aloitti englantipainotteinen luokka jo vuonna 1996.

Kaksi vastaajaa oli epävarmoja tulevaisuuden suhteen; toinen heistä oli lopettanut - "ehkä hetkellisesti" - vieraalla kielellä opettamisen. Hänelläkin oli ajatuksissa, että suosisi enemmän kaksikielistä opetusta, mikäli aloittaa uudestaan. "Kun sanaston käyttö on hieman rajoittunutta, osa vivahteikkaista ja kuvaavista suomen kielen sanoista jää pois. Nämä sanat saattaisivat auttaa oppilasta syvemmin ymmärtämään joi-tain asioita." Toinen opettaja lopetti vieraskielisen opetuksen jo alkumetreillä, koska innostuksen kipinä ei ollut tarpeeksi voimakas - ei hänellä eikä oppilailla. Kyseessä oli englantipainotteinen 7. luokka, jolle opetettiin lähes kaikki oppiaineet englanniksi, joten oppilaat olivat sitä mieltä, että "kun aineen termistöä ei osaa vielä edes suomeksi, niin olisi hullua opetella asiat ja nimitykset englanniksi, ja toisaalta englanninkielistä opetusta tulisi liikaa - ei sitä jaksaisi".

Tutkimustuloksista näkyi selvästi, ettei ainoakaan opettaja, lyhyellä tai pitemmällä kokemuksella vieraskielisestä käsityönopetuksesta, enää ihannoinut sataprosenttista vieraskielistä opetusta suomalaisessa peruskoulussa. Opettajat ovat tyytyväisiä kokemuksistaan englanninkielisestä tai kaksikielisestä käsityön opetuksesta. He kiittävät oppilaitaan motivoituneisuudesta ja ahkeruudesta ja yhdessä yrittämisen hengestä. Pojat ovat innostuneet käsityöstä uudella tavalla, kun opetuskieli vaihtui englanniksi.

Suurin murhe käsityönopettajilla on ollut sopivan oppimateriaalin puute tai sen hankala saatavuus, mistä johtuen tuntien suunnitteluun ja oppimateriaalin valmistamiseen menee kohtuuttomasti aikaa. Pirteä opettaja, joka on opettanut käsityötä englanniksi niin sanotusti jalat maassa, on poikkeus, joka vahvistaa säännön: "Mielipiteeni ja asenteeni ovat avartuneet, kyllä opettaa voi englanniksikin. Vaikka olen opettanut englanniksi jo pidempään, en ole stressannut asialla vaan edennyt pieni askel kerrallaan ja valmistellut oppimateriaalia pikku hiljaa ja näin sen pitää ollakin, jos opettaja joutuu kylmiltään opettamaan englanniksi, muuten työtaakka tulee mahdottomaksi." Tämä vuosien kokemuksista kumpuava neuvo on paikallaan siksikin, että monet opettajat kokivat, että käsityön perustaidot ja -tiedot ovat ulkomailla asuneilla suomalaisilla ja erilaisista kulttuureista tulevilla oppilailla puutteelliset - edetään pieni askel kerrallaan, niin vuorovaikutus on antoisampaa sekä opettajalle että oppilaille.

Tulevaisuuteen käsityönopettajat katsovat innostuneisuuden pilke silmäkulmassa ja reppu täynnä kokemuksia, vain kahden opettajan innostus oli hiipunut - ehkäpä vain hetkellisesti. Kaksikieliseen opetukseen oli tulevaisuudessa siirtymässä kaikki ne opettajat, jotka olivat opettaneet lähes sataprosenttisesti englanniksi, lähinnä termien ja tekniikoiden syvällisemmän omaksumisen vuoksi. Omien opetussuunnitelmien laatiminen vieraskieliselle opetukselle kuului myös lähes kaikkien tulevaisuudensuunnitelmiin.

Opettajien täydennyskoulutus vieraalla kielellä opettamisesta kiinnosti kovasti, sillä vain neljäsosa vastaajista oli osallistunut johonkin pienimuotoisiin koulutuksiin. Toisaalta opettajat ihmettelivät, mistä aika, mistä rahat sijaisiin, mikä on ymmärrettävää, koska viime vuosina kouluille on jaettu pienentyneitä tuntikehyksiä ja tehty ankaria leikkauksia joka saralla. Tulevaisuus nähtiin kuitenkin valoisampana kuin mennyt varsinkin siksi, että vieraalla kielellä opettaminen on lisääntynyt nopeasti ja sen myötä myös yhteistyömahdollisuudet kollegojen kanssa ovat paremmat kuin aikaisemmin. Teknologia puolestaan mahdollistaa erilaiset kommunikointi- ja viestintämahdollisuudet maailman ympäri.

7 POHDINTA

Vieraskielinen opetus ja erityisesti englanninkielinen opetus on saanut Suomessa van-
kan jalansijan kaikilla kasvatuksen ja opetuksen aloilla lähtien päiväkodeista ja jatku-
en perusopetuksen kautta aina yliopistoihin ja aikuiskoulutukseen asti. Voidaankin
syystä sanoa, että englanninkielinen opetus on nyt muotia, mutta uskon, että muut vie-
raat kielet nousevat lähivuosina opetuskieleksi englannin kielen ohella. Nikula ja Mar-
shin (1997, 116) tutkimuksen mukaan monissa kouluissa englantia pidetään pään-
avaajana myös muiden kielten käyttöön opetuskielenä.

Tutkimus on tärkeä osa vieraskielistä aineenopetusta. Käsityön opettamista vieraalla
kielellä ei ole aikaisemmin tutkittu, joten tutkimukseni täyttää hyvin paikkansa vie-
raskielisen opetuksen tutkimuskentällä. Toisaalta peruskoulun yläaste on jäänyt muu-
tenkin vieraskielisen opetuksen tutkimuksessa ala-asteiden kielikylpytutkimuksien
varjoon. Ala-asteiden kielikylvyt aloitettiin Suomessa jo 1980-luvun lopulla, vieras-
kielinen aineenopetus keskiasteen kouluissa 1990-luvun alkupuoliskolla ja viimeisenä
yläasteilla 1990-luvun jälkipuoliskolla, mikä selittänee tutkimuskohteiden järjestyksen.

Nikula & Marsh (1996; 1997) kartoittivat vieraskielistä opetusta antavat peruskoulut
ja lukiot Suomessa, ja tällöin myös yläasteiden ovet avattiin tutkimukselle. Näiden tut-

kimusraporttien pohjalta Opetushallitus laati kouluille ensimmäiset ohjeet vieraskielisen opetuksen järjestämisestä (Mustaparta & Tella 1999) hillitäkseen melko villiksi muotoutuneita vieraskielisen opetuksen käytäntöjä kouluissa.

Kerätessäni tutkimusaineistoa käsityön opettamisesta englannin kielellä koulut olivat vielä ilman Opetushallituksen ohjeita, mutta kuitenkin käsityönopettajat olivat toimineet ohjeiden mukaisesti, sillä käsityölle on ominaista, että työ tekijäänsä neuvoo. Käsityön opettamiseen osittain tai kokonaan englanniksi ei löytynyt sellaisia erityisyyttä, jotka poikkeaisivat yleisesti vieraskielisen opetuksen taustalla vaikuttavista syistä, mutta painotuseroja kuitenkin löytyi.

Vieraskielisen käsityönopetuksen aloittamiseen vaikuttivat osaltaan ala-asteiden kielikylyt, kansainväliset luokat ja kansainvälisyyskasvatuksen painotus, mutta aloitussyyt löytyivät yhtä usein myös yläasteiden sisältä. Oppilaiden vähentyessä ja kilpailun kiristytessä oppilaista yläasteilla, opettajien on ollut pakko keksiä jotakin säilyttääkseen työpaikkansa ja koulunsa. Vieraskielisen opetuksen aloittaminen on pelastanut koulut ilmiselviltä kuolemilta niin Suomessa kuin myös Hollannissa ja Ruotsissa. Se on ollut monille kouluille myös oiva profiloitumiskohde sekä imagon kohottamisen väline kouluille ja oppiaineille. Käsityön imago oli selvästi parantunut muiden oppiaineiden joukossa tutkimuksen mukaan. Samanlaisia toiveita imagon nostamisesta ilmaisivat itävaltalaiset ja hollantilaiset opettajat.

Opettajien tai yksittäisen opettajan kiinnostuneisuus ja innostuneisuus osoittautui usein lähes ainoaksi syyksi aloittaa vieraalla kielellä opettaminen. Tätä tukee muun muassa Vaasassa saadut tutkimustulokset (Jakobsson 1999) ja myös Nikula ja Marsh (1997, 20) raportoivat, että useimmilla yläasteilla aloitteen takana oli yksittäinen asiasta kiinnostunut opettaja, jonka innostuneisuus tarttui muihinkin.

Käsityönopettajat olivat tutkimuksen mukaan hyvin kielitaitoisia, sillä lähes puolet vastanneista oli myös päteviä englanninopettajia, joten tällaisen kokeilun aloittaminen tuntuu hyvin luonnolliselta. Suomessa on jo vuosikymmenien ajan voinut opiskella käsityön ohella myös toisen aineen pätevyden, jotta peruskoulun virkoihin saataisiin päteviä käsityönopettajia käsityötuntien vähyden vuoksi, erityisesti pienillä yläasteilla.

Aluksi aineyhdistelmänä oli käsityö/kotitalous, myöhemmin muun muassa käsityö/englanti ja käsityö/matematiikka.

Halu kokeilla jotakin uutta osoittaa käsityöopettajien innovatiivisuutta ja itsensä kehittämistä, mitä ominaisuutta jokaisen kasvattajan ja opettajan tulisi itsessään vaalia. Opettajan on oltava valmis yllätyksiin ja muutoksiin ja omattava utelias ja avoin mieli löytää onnellisia vahinkoja, uusia mahdollisuuksia yllättävissä tilanteissa. Näitähän tulee vastaan sekä äidinkielellä että vieraalla kielellä opettaessa; tällaisen mielen puuttuminen aiheutti tutkimuksen mukaan englanninkielisestä käsityön opettamisesta luopumisen kahdessa koulussa.

Vieraalla kielellä opettaminen edellyttää innostunutta, ennakkoluulotonta, rohkeaa ja työtä pelkäämätöntä opettajaa, mutta oppilaiden ennakkoluulottomuus ja spontaani innostus kannustaa opettajaa myös jatkamaan. Nämä piirteet ovat menestystekijöitä vieraskielisessä opetuksessa myös kaikkien aiempien kotimaisten ja ulkomaisten tutkimustulosten mukaan. Opettajan kielitaito osoittautui niin sanotuista hankituista ominaisuuksista kaikkein tärkeimmäksi onnistumisen edellytykseksi ja se korostui kaikissa tutkimusaiheeseen liittyvissä tutkimuksissa kouluasteesta riippumatta. Käsityöopettajista lähes puolet opetti 90-100%:sti englanniksi, vaikka opetus oli aloitettu niin sanotusti kylmiltään. Nikula ja Marshin (1997, 61) tutkimustulokset ovat samansuuntaisia yläasteen osalta eli opettajat pitäytyivät opetuksen aikana pelkästään vieraassa kielessä.

Vieraskielisten kurssien ja oppituntien tarkka etukäteissuunnittelu mahdollistaa onnistuneen opetus- ja oppimistilanteen. Suunnittelussa on huomioitava opetuksen havainnollisuus ja konkreettisuus, jotka vaikuttavat opetuksen seurattavuuteen perusopetuksessa. Opetuksen havainnollisuus ja konkreettisuus korostuivat vielä keskiasteellakin, Räsänen ja Marshin (1994) tutkimuksessa.

Vieraalla kielellä opettaminen edellyttää tutkimuksen mukaan jatkuvuutta. Jatkuvuus osoittautui monimerkitykselliseksi käsitteeksi, koska esimerkiksi kurssimuotoisessa opetuksessa se tarkoitti käsityötuntien hajauttamista koko lukuvuodelle seitsemän viikon intensiivikurssin sijaan. Jatkuvuudella viitattiin myös opetuskielen eli englannin

käyttömahdollisuuksiin oppituntien ulkopuolella, mikä vaatii oppilaalta kekseliäisyyttä ja oma-aloitteisuutta suomalaisessa kontekstissa. Kolmanneksi jatkuvuus tarkoitti vieraskielisen opetuksen jatkumista siirryttäessä kouluasteelta toiselle. Ja neljänneksi jatkuvuudella tarkoitettiin koulun jälkeistä kielitaidon ylläpitämiseen tarvittavaa jatkuvuutta; vieraskielisellä opetuksella on tutkimuksien (Järvinen 1999; Marsh & Masih 1996; Nikula & Marsh 1997) mukaan myönteinen vaikutus kielitaitoon, joten vieraskielistä opetusta suunnittelevien koulujen kannattaisi todella panostaa jatkuvuuteen. Se edellyttää eri koulujen ja koulumuotojen välistä yhteistyötä ja verkostoitumista laajemminkin.

Työyhteisön tukea ja kannustusta ei koettua yläasteen englanninkielisessä käsityössä yhtä tärkeäksi kuin keskiasteella ja korkea-asteella. Kokonaisopetuksen myötä tiimityöstä on tullut suosittua ja se saa opettajilta kiitosta erityisesti vieraskielisessä opetuksessa (Räsänen & Marsh 1994; Marsh ym. 1996). Yläasteen opettajat opettivat itselleen enemmän kuin millään muulla kouluasteella vielä tämän tutkimuksen aikoihin.

Ongelmat ovat yhteisiä - näin voisi karkeasti sanoa riippumatta maasta, kouluasteesta, oppiaineesta tai opettajasta. Englanninkielisestä oppimateriaalista on kaikilla ja kaikkialla ollut huutava pula. Kielitaidon vähäisyys ei enää tulevaisuudessa ole ongelma, koska nyt myös Suomessa vaaditaan kaksoispätevyyttä opettajalta, joka opettaa vieraalla kielellä.

Ongelmaksi koettiin sekä yhteisen kielen puuttuminen että heikot käsityötaidot, mikä koski lähinnä kansainvälisten luokkien käsityönopetusta. Tämä ongelma ei esiintynyt vielä aiemmissa tutkimuksissa, joten vuosisadan vaihteeseen tultaessa oppilasaineksen kansainvälistyminen on selvästi vilkastunut. Näistäkin ongelmista selvittää, koska käsityöprosessissa toimitaan idean, taitojen ja materiaalin työstämisen ajatusmaailmassa. Materiaali, aika, kieli, taidot tms. resurssit luovat rajoituksia, jotka edellyttävät opettajalta joustavuutta ja tervettä karsimisentaitoa oppimistilanteissa. Ongelmat voi yrittää kääntää myös voitoksi, kuten tutkimuksen kaksi käsityönopettajaa suunnittelivat tekevänsä - toisistaan tietämättä. Vuosia kestänyt englanninkielisen oppimateriaalien valmistaminen synnytti heissä ajatuksen, että niistä voisi olla toisillekin hyötyä

esimerkiksi kirjan muodossa tai internetissä. Näin ollen sopivaa oppimateriaaliakin on tulossa, joten käsityöstä handiworkiin voi kouluissa jatkaa suotuisissa merkeissä.

Nikula ja Marshin (1996) käyttämää handiwork-käännöstä käsityölle/tekstiilityölle ei esiintynyt yhdessäkään vastauksessa, kuten ei myöskään Lindforsin (1999) suosittellemaa käännöstä sloyd. Craft, minkä Ihatsu (1998) tutkimuksessaan katsoo parhaiten kuvaavan käsityö-oppiainetta, oli käytössä kahdessa koulussa. Vieraskielisessä käsityönopetuksessa oppiaineen nimi ei aiheuttanut juuri lainkaan päänvaivaa käsityönopettajille. Käsityön englanninkieliset käännökset olivat vielä moninaisemmat kuin nimitykset, joilla kuvataan vieraskielistä opetusta.

Yhteisen käsityön nimeä on muokattu Suomessa viimeisen 30 vuoden aikana suuntaan jos toiseenkin, ja 1980-luvun lopulla oli vaara, että käsityö vaihtuu muotoiluksi tai teknologiaksi; yksi vaihtoehto oli poistaa koko oppiaine yläasteelta. Nämä taistelun vuodet mielessä ajattelin, että käsityön kääntäminen englanniksi osoittautuisi omalla tavallaan tärkeäksi ja kiinnostavaksi asiaksi. Uuden perusopetuslain (1999) mukaan koko perusopetuksen ajan käytetään yhtä nimeä - käsityö. Yhteistyön lisääntyessä vieraalla kielellä opettavien koulujen ja opettajien kesken sekä omien opetussuunnitelmien laatiminen vieraskieliselle opetukselle edesauttaa varmasti yhteisen käsityön englanninkielisen käännöksen löytämistä lähitulevaisuudessa. Yläasteen valinnaiskurskien nimet puolestaan syntyvät opettajan kekseliäisyydestä sekä suomenkielisessä että vieraskielisessä opetuksessa, eikä niitä tarvitse kuljettaa opetussuunnitelmassa pitkään, koska kurssivalikoima päivitetään vuosittain. Englanninkieliset kurssinimet kirjoitetaan myös todistuksiin omilla nimillään.

Ihatsun (1996; 1998) ja Lindforsin (1999) tutkimuksiin kannattaa perehtyä, sillä molemmat perustelivat käännöksensä hyvin omasta näkökulmastaan. Internetin avulla saan välitettyä tutkimustietoa nimiasiaista ainakin käsityönopettajien postituslistalla oleville (noin 350 opettajaa), joten se on hyvä alku myös käsityön käännösten yhtenäistämiseksi. Postituslistalaisille voi välittää myös opettajien tulevaisuudenvisiona, jotka ovat vahvoilla juurilla kiinni menneiden vuosien kokemuksissa. Näistä kokemuksista voimme kaikki vieraskielisestä opetuksesta kiinnostuneet ottaa opiksemme.

Tyytyväisyys sävyttää mennyttä käsityönopettajien kokemuskartassa; englannin kielellä opettaminen oli työtä, työtä ja työtä, mutta jännittävää ja uutta joka hetki. Opettajat kiittävät oppilaitaan ahkeruudesta ja motivoituneisuudesta ja katsovat valoisasti tulevaisuuteen. Ainoastaan kaksi opettajaa ilmoitti jonkinlaisesta pysähtyneisyydestä, joten tauko vieraskielisessä opetuksessa on paikallaan. Vuorovaikutus oppimistilanteissa on hyvin tärkeä, ja mikäli innostuksen kipinä on hiipunut opettajalta, ei silloin löydy sytykkeitä myöskään oppilaiden innostumiseen. Vuorovaikutuksen merkitystä korostettiin myös jokaisen aiemman tutkimusraportin sivuilla.

Opettajat halusivat tulevaisuudessa siirtyä enemmän kaksikieliseen käsityönopetukseen, jotta oppilaat ymmärtäisivät oikein kaikki käsityön termit ja käsitteet. Ne opettajat, jotka olivat opettaneet kaksikielisesti, haluavat jatkaa samalla tavalla. Tutkimus toi esiin yhden ainoan vaatimuksen natiiviopettajasta käsityöhön myös yläasteella, jossa mielestäni korostui enemmän kielenoppimisen näkökulma kuin käsityön. Käsityöhön kuuluu oleellisesti suomalaisen käsityöperinteen ja käsityökulttuurin vaaliminen ja se luonnistuu suomalaiselta opettajalta suomen kielellä oikeassa harmoniassa aiheen kanssa. Nikula ja Marshin (1997, 47) tutkimusraportin mukaan oppilaat pitivät hyvänä, että opettaja on äidinkieleltään suomenkielinen, jotta voi tilanteen vaatiessa käyttää myös suomea. Ymmärtäminen on kuitenkin oppimisen edellytys.

Opetussuunnitelmien laatiminen vieraskieliselle opetukselle kuului tulevaisuudensuunnitelmiin ja siihen velvoittaa nykyään myös Opetushallituksen ohjeet (Mustaparta & Tella 1999, 9). Opetuksen tulee edetä ennalta laaditun vieraskieliseen opetukseen soveltuvan opetussuunnitelman mukaan. Tähän saakka on noudatettu äidinkieliin opetukseen tehtyä opetussuunnitelmaa, mutta käytännön työssä sitä on jouduttu karsimaan, mikä ei mielestäni ole lainkaan huono asia. Opetussuunnitelmien ja tavoitteiden tekeminen huolella vaikuttaa myönteisesti myös kotien ja koulujen väliseen vuoropuheluun. Tätä apua olisi tarvinnut myös yksi tutkimuksen opettaja, joka ihmetteli, miksi vanhemmilla pitäisi olla jokin suhtautuminen ja asenne vieraskieliseen käsityönopetukseen. Vieraskielisestä opetuksesta on olemassa myös esittelyvideo Intertalk (1997), jonka voisi näyttää vanhemmille keskustelun käynnistämiseksi. Vanhempien toiveet ja odotukset saattavat olla ylimitoitettut, kuten tämäkin tutkimus osoitti, ellei vanhemmilla ole tietoa koulun tavoitteista vieraskielisen opetuksen suhteen.

Käsityönopettajat toivoivat yhteistyötä ja verkostoitumista ja sitä on toivottu kaikissa muissakin tutkimuksissa. Kansainväliseen verkostoitumiseen löytyy internetistä muun muassa Euroclit, joka on eurooppalainen monikielisen opetuksen verkosto. Yhteistyökouluja ja opettajia, jotka ovat kiinnostuneita vieraskielisestä opetuksesta löytyy sekä Suomesta että ulkomailta. Monikielisyyden edistämiseksi on tarjolla erilaisia EU:n kieliohjelmia (mm. Baker & Prys Jones 1998, 626), joista löytyy sekä opettajille että oppilaille sopivia ohjelmia. Tällaisiin kieliohjelmiin osallistuminen saattaa avata upeat kansainvälisen yhteistyön mahdollisuudet tai ainakin se avartaa opettajan omia näkökulmia vieraskielisen opetuksen mahdollisuuksista.

Onko mielekästä ylipäätään opettaa käsityötä englanniksi? Tutkimustulosten mukaan vain yksi opettaja oli sitä mieltä, ettei käsityö hänen mielestään ole paras aine opetettavaksi vieraalla kielellä korostaen käsityön kulttuurista puolta ja tekemisen tunteen välittymistä. Nikula ja Marshin (1997, 27) tutkimuksen mukaan kuitenkin juuri käytännönläheisyys ja konkreettinen tekeminen taito- ja taideaineissa auttaa vieraskielisen opetuksen seuraamista, koska merkityksiä voi päätellä toiminnan perusteella. Kotitalous oli kaikkein suosituin yläasteen oppiaine edellä mainitussa kartoituksessa. Mielestäni käsityön kansalliset aiheet, kuten jokaisen maakunnan perinnekäsityöt, oman paikkakunnan kirkkotekstiilit ja museot tarvitsevat opetuskielekseen suomen kielen ollakseen oikeasti osa suomalaista kulttuuria.

Toinen näkemys koski opettajan heikohkoa kielitaitoa, jolloin opettaja ei pysty ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan niinkuin haluaisi, mistä seuraa, että kielenkäyttö pelkistyy. Tämä aiheuttaa sen, että omaan persoonaan jää paljon ilmaisuvoimaa ja tarvetta, mitä ei saa ulos, jolloin koko persoonallisuuden kapasiteetti ilmenee suppeammin vieraskielisessä opetuksessa kuin äidinkielisessä opetuksessa. Käsityön opettamiseen vieraalla kielellä ei pakotettu ainoatakaan tutkimukseen osallistunutta opettajaa, joten valinta opetukseen osallistumisesta oli opettajan.

Vieraskielinen opetus on tärkeä ja motivoiva tapa saada oppilaat kommunikoimaan kansainvälisesti, ja koska tutkimustulosten mukaan yläasteen oppilaat ovat rohkeita kielenkäyttäjiä vailla virheiden pelkoa, kannattaisi opettajien käyttää tätä piirrettä hyväkseen yhteistyökoulujen hankkimisessa ja yhteisprojektien toteuttamisessa. Innostu-

neisuus ja rohkeus vieraalla kielellä kommunikointiin on jo valmiina, joten tarvitaan vain yläasteen opettajien oma innostuneisuus ja rohkeus yhteistyön aloittamiseen.

Tutkimustulokset tukevat vahvasti aiempia tutkimustuloksia, joten yksittäisen oppiaineen, käsityön näkökulmasta tehty tutkimus vahvistaa jo olemassaolevaa tutkimustietoa vieraskielisestä opetuksesta. Tutkimus oli kuitenkin tarpeen, koska vieraskielistä käsityötä koskevaa näkökulmaa ei löytynyt mistään kokeiluista tai raporteista - ei kotimaasta eikä ulkomailta. Tutkimustuloksissa esiintyi joitakin käsityölle ominaisia vivahteita, jopa ristiriitaisuuksia, mutta se ei mielestäni horjuta tutkimuksen uskottavuutta. Tutkimustuloksien pohjalta hahmottui yleiskuva vieraskielisestä käsityöopetuksesta ja se meiltä aiemmin puuttui.

Tutkimuksesta kuvastui lisäksi käsityön tekemisen syvin olemus, jota ilmentää upeasti Graaen (1993, 5) ajatukset: "Käsityöläisen maailmassa/ on vain yksittäisyyttä./ On vain yksittäisiä töitä./ On vain yksittäisiä tekijöitä./ Työt ovat toistamattomia/ ja tekijä on ainutlaatuinen."

Tämä tutkimus on yksittäinen työ, kuten seuraava ja sitä seuraava tutkimus, sillä tässä maastossa on paljon tutkittavaa ja kartoitettavaa. Opitaanko englanninkielisessä käsityössä englantia, käsityötä vai molempia? Mikä merkitys englanninkielisellä käsityöllä on perusopetuksen viimeisillä luokilla oleville oppilaille? Lukion oppilaille? Lukiodiplomin tekemisessä? Jatko-opinnoissa? Tutkimus antoi paljon tietoa käsityön opettamisesta englannin kielellä, mutta jatkotutkimusaiheita riittää, sillä tietäminen on samalla jo sen ymmärtämistä, mitä ei vielä tiedä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: Wsoy.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Baker, C. & Prys Jones, S. 1998. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon, UK: Multilingual Matters, Ltd.
- Björklund, S. 1997. Kielen oppiminen vaatii aikaa kielikylvyssäkin. Teoksessa P. Lahevuoto (toim.) Kielikylvyllä suu puhtaaksi. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 40-41.
- Briquet, R. 1996. Learning English through an Immersion Programme in Belgium. Teoksessa G. Fruhauf, D. Coyle & I. Christ (toim.) Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education. Alkmaar: The European Platform for Dutch Education, 31-43.
- Buss, M. & Laurén, C. (toim.) 1996. Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13. Vaasa.
- Christ, I. 1996. Bilingual Teaching and Learning in Germany. Teoksessa G. Fruhauf, D. Coyle & I. Christ (toim.) Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education. Alkmaar: The European Platform for Dutch Education, 81-100.
- Colburn, M. 1999. An Introduction to Language Immersion. Teoksessa J. Laitinen (toim.) Englanninkielinen opetus Kokkolassa. Selostuksia ja katsauksia n:o 27. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 28-33.
- Coyle, D. 1996. Language Medium Teaching in Britain. Teoksessa G. Fruhauf, D. Coyle & I. Christ (toim.) Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education. Alkmaar: The European Platform for Dutch Education, 155-176.
- Eteläpelto, A., Kirjonen, J., Lasonen, J., Nuutinen, A., Tynjälä, P. & Remes, P. (toim.) 1995. Asiantuntijaksi oppiminen. Tutkimusohjelman lähtökohdat. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen työpapereita n:o 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Fruhauf, G. 1996. Bilingual Education in the Netherlands. Teoksessa G. Fruhauf, D. Coyle & I. Christ (toim.) Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education. Alkmaar: The European Platform for Dutch Education, 113-133.
- Fruhauf, G., Coyle, D. & Christ, I. (toim.) 1996. Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education. Alkmaar: The European Platform for Dutch Education, 177-187.
- Graae, M. 1993. Käsityöläisen identiteetti. *Muoto* 5, 51-53.
- Heindler, D. & Abuja, G. 1996. Forms of Bilingual Education in Austria. Teoksessa G. Fruhauf, D. Coyle & I. Christ (toim.) Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education. Alkmaar: The European Platform for Dutch Education, 13-30.
- Heinänen, S. 1995. Käsityö Suomessa. Teoksessa M-R. Simpanen (toim.) Pro arte - taidon puolesta. Suomen kotiteollisuusmuseon julkaisuja 12. Suomen kotiteollisuusmuseo. Jyväskylä: Kirjapaino Kari, 5-11.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ihatsu, A-M. 1996. Craft, Art or Design? In Pursuit of the Changing Concept of Craft. Research in Sloyd Education and Craft's Science A: 1 Joensuun yliopisto. Vasa: Maxi Copy Kb.
- Ihatsu, A-M. 1998. Craft, Art-Craft or Craft-Design? In Pursuit of the British Equivalent for the Finnish Concept "käsityö". Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 69. Joensuun yliopisto.
- Jakobsson, G. 1999. Reflections on Teaching Content through English at the Lower Secondary Level of Vasa Övningsskola. Teoksessa K. Sjöholm & M. Björklund (toim.) Content and Language Integrated Learning. Publications from the Faculty of Education, Åbo Akademi University, No 4. Vasa, 54-61.
- Järvinen, H-M. (toim.) 1996. Opitaan englanniksi. Seurantaportti englanninkielisestä sisällönopetuksesta Turun normaalikoulussa 1992-1995. Julkaisusarja B:56. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turku.
- Järvinen, H-M. 1999. Acquisition of English in Content and Language Integrated Learning at Elementary Level in the Finnish Comprehensive School. Turun yli-

- opiston julkaisuja *Annales universitatis Turkuensis*. Sarja -ser.B osa -Tom.232 Humaniora. Turku: Painosalama.
- Klemola, T. 1992. Zen ja käden taidon tie. Näkökulma japanilaiseen käsityön filosofiaan. Esitelmä Jyväskylässä Käsityön filosofia -seminaarissa 9.10.1992. *Moniste*.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995a. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. *Kasvatus* 4, 399-402.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995b. Käsityön käsitteen ymmärtämisestä. Teoksessa M-R. Simpanen (toim.) *Pro arte - taidon puolesta*. Suomen kotiteollisuusmuseon julkaisuja 12. Suomen kotiteollisuusmuseo. Jyväskylä: Kirjapaino Kari, 13-20.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. Käsityönä taiteen ja teknologian välissä. *Kasvatus* 4, 363-371.
- Lahesvuo, P. (toim.) 1997. Kielikylvyllä suu puhtaaksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 14. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Laitinen, J. (toim.) 1999. Englanninkielinen opetus Kokkolassa. Käsikirja opettajille, päättäjille ja vanhemmille. Selostuksia ja katsauksia n:o 27. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lauren, C. (toim.) 1991. Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasa: Oy Arkmedia Ab.
- Laurén, C. (toim.) 1994. Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Vaasa.
- Lindfors, L. 1999. *Sloyd Education in the Cultural Struggle Part VIII. Reports from the Faculty of Education, Åbo Akademi University, No.4. Vasa.*
- Linko, M. 1998. Paperille, kankaalle ripustan unelmani, pelkoni, vihani. Teoksessa: K. Eskola (toim.) *Elämysten jäljillä*. Tietolipas 152. Rauma: Oy West Point, 311-378.
- Marsh, D. & Masih, J. 1996. Teaching Content through a Foreign Language in Finland. Teoksessa G. Fruhauf, D. Coyle & I. Christ (toim.) *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Alkmaar: The European Platform for Dutch Education, 45-66.
- Marsh, D., Oksman-Rinkinen, P. & Takala, S. (toim.) 1996. *Mainstream Bilingual Education in the Finnish Vocational Sector*. Helsinki: Opetushallitus.

- Mustaparta, A-K. & Tella, A. 1999. Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskouluissa ja lukioissa. Kehittyvä koulutus 1. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Nikki, M-L. 1998. Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 23-45.
- Nikula, T. 1997. Terminological Considerations in Teaching Content through a Foreign Language. Teoksessa D. Marsh, B. Marsland & T. Nikula (toim.) Aspects of Implementing Plurilingual Education. Research and Field Reports 29. Continuing Education Centre of the University of Jyväskylä. Jyväskylä: ER-paino, 5-8.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1996. Language and Content Integrated Instruction in the Finnish Primary and Secondary Sectors: A National Survey. Continuing Education Centre of the University of Jyväskylä.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Nixon, J. & Rondahl, B. 1996. Sweden - A Country of Rapidly Increasing Bilingual/Immersion Education. Teoksessa G. Fruhauf, D. Coyle & I. Christ (toim.) Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education. Alkmaar: Stichting Europrint, 135-154.
- Nordiska språk- och informationscentret, 1995. Att undervisa i ett annat ämne på svenska/finska. Rapport 42. Helsingfors.
- Numminen, J. & Piri, R. 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7-21.
- Nuolijärvi, P. 1999. Suomen kielitilanne 2000-luvulla. Tieteessä tapahtuu 1, 20-28.
- Opetushallituksen 26.3.1999 antama määräys 7/011/99 perusopetusta tarjoaville kouluille ja perusopetuksen järjestäjille. Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin äidinkielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa.
- Peltoniemi-Ojala, M. 1999. Kosmopoliitteja vai kielipuolia? Suomen Kuvalehti 19, 42-46.

- Pernet, Y. 1996. Bilingual Education in France, the European Sections. Teoksessa G. Fruhauf, D. Coyle & I. Christ (toim.) Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education. Alkmaar: The European Platform for Dutch Education, 67-79.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena - johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetuslaki 628/1998. Teoksessa T. Lepistö (toim.) Suomen Säädoskokoelma N:o 628-648. Helsinki: Oy Edita Ab, 1719-1730.
- Pinker, S. 1994. Language Instinct. How the Mind Creates Language. New York: William Morrow and Company, Inc.
- Porko, M. 1997. Craft Education in the Cultural Struggle Part V. Reports from the Faculty of Education, Åbo Akademi University, No 2. Vasa.
- Portolano, A. 1996. The 'Liceo Classico Europeo'; an Italian School for Languages and Culture. Teoksessa G. Fruhauf, D. Coyle & I. Christ (toim.) Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education. Alkmaar: The European Platform for Dutch Education, 101-111.
- Räsänen, A. & Marsh, D. (toim.) 1994. Content Instruction through a Foreign Language. A Report on the 1992-1993 TCE - Programme. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Sajavaara, K. 1997. The Necessity of Networking. Teoksessa: D. Marsh, B. Marsland & T. Nikula (toim.) Aspects of Implementing Plurilingual Education. Research and Field Reports 29. Continuing Education Centre of the University of Jyväskylä. Jyväskylä: ER-paino, 25-35.
- Sinkkonen, M. 1998. Kielitaidon tarvetutkimukset työelämässä. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 47-67.
- Sjöholm, K. & Björklund, M. (toim.) 1999. Content and Language Integrated Learning. Teachers' and Teacher Educators' Experiences of English Medium Teaching. Publications from the Faculty of Education, Åbo Akademi, No 4. Vasa.

- Stenius, E. 1997. Ajatuksia käsityöläisyydestä. Teoksessa S. Heinänen & T. Periäinen (toim.) *Käsityö - mitä se on? Raportti kansallisesta tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 10-11.
- Suojanen, U. 1999. Karismaattinen käsityönopetus. *Tekstiiliopettaja* 2, 5.
- Svinhufvud, L. (toim.) 1997. *Käsityö viestinä*. Suomen Käsityön Museon julkaisuja 13. Lievestuore: ER-paino Ky.
- Takala, S., Marsh, D. & Nikula, T. 1998. Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 139-170.
- The New International Webster's Comprehensive Dictionary of the English Language, 1996. Deluxe Encyclopedic Edition. Trident Press International. Usa.
- Toivonen, E. 1988. *Koululait -88*. Juva: Wsoy.
- Toivonen, E. 1990. *Koululait -91*. Juva: Wsoy.
- Uotila, M. 1997. Maailmankuvat meissä, käden töissä. Teoksessa S. Heinänen & T. Periäinen (toim.) *Käsityö - mitä se on? Raportti kansallisesta tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 44-48.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Viljanen, E. 1989. Käsityö kasvatuksen välineenä. *Opettaja* 20, 22-24.

Opinnäytteet

- Hämälä, S. 1997. *English Immersion in the Finnish Context - the Kokkola Case*. Pro gradu-tutkimus. Oulun yliopisto.
- Peltola, E. 1994. *Kielikylyvyläkö suu puhtaaksi? Fenomenografinen tutkimus vanhempien käsityksistä kielikylypymenetelmistä*. Pro gradu-tutkimus. Jyväskylän yliopisto.

Muut lähteet

Euroclit - European Network for Plurilingual Education.

<http://www.cec.jyu.fi/euroclit>

Intertalk. *Plurilingual across Europe 1997*. Vieraskielisen opetuksen esittelyvideo. Toimitettu EU:n SOCRATES/Lingua (DGXXII)-ohjelman tuella. Työelämän vies-

tintä, Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tuottaja: JTL Productions, London.

Opetustelevisio-ohjelma Lauantailokki (20.4.1991). Ohjelma suomalaisesta käsityökasvatuksesta. Toimittaja N. Pitkänen. TV1 Yleisradio.

Liite 1. Kyselylomake

Hyvä kollega!

Opetushallituksesta saamieni tietojen mukaan koulussanne opetetaan oppiainesisältöjä englannin kielellä - toivon, että myös käsityötä, sillä teen pro gradu-tutkimusta englanninkielisestä käsityönopetuksesta. Toivon, että jaksaisit tutustua ja vastata kysymyksieni, sillä Sinun mielipiteesi ja näkemyksesi ovat minulle hyvin arvokkaita. Opetussuunnitelmia, ohjelmia, projekteja, arviointeja tms. voit lähettää ohessa. Jo etukäteen vastauksistasi ja vaivannäöstäsi kiittäen.

Eila Saranpää Rajatie1, 67400 Kokkola, puh. 06-8220538.

E-mail: eila.saranpaa @educa.kpnet.fi

Ps. Mikäli tiedät kollegoja tämän asian tiimoilta - ilmoittaisitko yhteystietoja!

Huom. Kääntöpuolet ovat myös vastauksiasi varten.

1. Koulusi koko ja sijainti Suomen kartalla.
2. Englanninkielisen opetuksen aloitusajankohta ja siihen johtaneet kolme tärkeintä syytä?
3. Sinun oma motivoituneisuutesi, elämyksellisyys tms. "sysäys" käsityön opettamiseen englannin kielellä?
4. Ketkä voivat osallistua englanninkieliseen käsityönopetukseen - onko valintakriteereitä?

5. Onko jatkumoa englanninkielisellä käsityönopetuksella - ala-aste --> yläaste --> lukio tai keskiaste?

6. Millä luokka-asteilla ja missä laajuudessa opetusta annetaan - tuntimäärät, oppilasryhmien koot ?

7. Mitä nimitystä/nimityksiä englanninkielisestä käsityöstä koulussasi käytetään?

8. Onko tavoitteet ja sisällöt kirjattu opetussuunnitelmaan erikseen englanninkielisen käsityön osalta?

9. Mikä on englannin kielen ja äidinkielen käytösuhde käsityötunneilla?

10. Onko integroituja opintokokonaisuuksia muiden aineiden kanssa?

11. Käytännön toteutus: käsityönopettaja yksin vai aineenopettajien tiimi vai käsityönopettaja & äidinkielenopettaja vai käsityönopettaja & englanninkielenopettaja vai jokin muu malli?

12. Englanninkielinen opetusmateriaali?

13. Opettajan näkemykset oppilaiden oppimisesta englanninkielisillä käsityötunneilla (vrt. "normaali"opetus) ja oppilaiden motivoituneisuus ja asenteet yms. palaute.

14. Arviointi - sanallinen, numero - todistuksessa?

15. Oma englannin kielen tasosi? Oletko osallistunut täydennyskoulutukseen ko.asian tiimoilta? Oletko oma-aloitteisesti, omalla ajalla, työajalla, työnantajan aloitteesta osallistunut englannin kielellä opettavien koulutuksiin? Aiotko hakeutua täydennyskoulutukseen?

16. Mitkä asiat englanninkielisessä opetuksessa "ovat toisin" kuin äidinkielellä tapahtuvassa opetuksessa - menetelmät, käsitteellisyys, tulokset, vuorovaikutus...?

17. Mitkä ovat mielestäsi onnistumisen edellytyksiä sisällönopetukselle vieraalla kielellä?

18. Minkälaisia muutoksia on tapahtunut omissa näkemyksissäsi ja opetuskäytänteissäsi?

19. Mitkä ovat tulevaisuudensuunnitelmasi englannin kielellä opettamisen suhteen? Oletko informoinut työstäsi julkisuuteen - lehtiin, julkaisuihin yms. mediaan?

20. Mikä näkemys Sinulla on vanhempien asenteista ja suhtautumisesta englanninkieliseen käsityönopetukseen?

Liite 2. Suomen kartta

