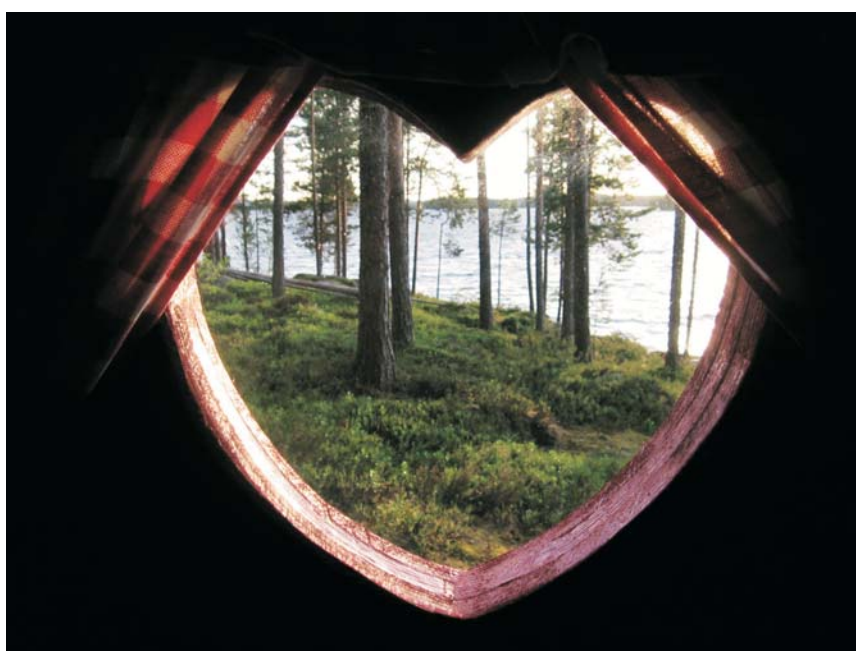


Tuija Rasinen

# Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen

Koulun kehittämishankkeesta koulun  
toimintakulttuuriksi











## ABSTRACT

Rasinen, Tuija Marketta

Perspectives on Content and Language Integrated Learning. The Impact of a Development Project on a School's Activities

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2006, 204 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 281)

ISBN 951-39-2403-3

Summary

Diss.

Content and language integrated learning (CLIL) has become an increasingly popular method in Finland. A number of studies have introduced the success of language immersion practises but the number of CLIL studies in Europe is still relatively small. According to previous research, the advantages of having a foreign language as a medium in teaching the contents of school subjects are obvious. However the teachers', pupils' and parents' - the users' - voices are barely heard in those studies. The CLIL-users' voices have been captured in the present study.

This study attempts to describe one model of using the CLIL method at the primary school level. The CLIL instruction is described and evaluated by those who have experienced the approach. The analysed qualitative data in the case study offer ideas and observations regarding learning through a foreign language. The learning process, the elements of high quality teaching, the meaning of foreign language competence, the challenging way of studying and developing an individual school were the topics that constructed the horizon of meanings in the data analysis.

One of the crucial educational issues in contemporary Europe has been the question of increasing the efficiency of language learning and teaching. According to the findings of this study teacher education and in-service education should offer teachers a wide range of tools for working with a foreign language so that teaching would be demonstrative and flexible. Teachers' willingness for co-operation would lead into the integration of contents and that would be an important aspect of the holistic approach to the learner. All the perspectives offered by the informants in this study give information about being open for content and language integrated learning.

Studying content through a foreign language gives learners an opportunity to obtain a dual focus. Content and language integrated teaching and learning is demanding, but with unprejudiced attitudes and highly educated teaching personnel schools could respond to the demands of increasing the efficiency and plurality of language teaching targeting to the MT+2 (mother tongue + 2 languages) competence.

Keywords: CLIL-method, language competence, dual focus in learning, school development

**Author's address**

Tuija Rasinen  
Paavalinvuorentie 22  
40950 Muurame, Finland  
[tuija.rasinen@jkl.fi](mailto:tuija.rasinen@jkl.fi)

**Supervisor**

Professor Pauli Kaikkonen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

**Reviewers**

Professor Viljo Kohonen  
Department of Teacher Education  
University of Tampere, Tampere, Finland

Docent Heini-Marja Järvinen  
Department of Teacher Education  
University of Turku, Turku, Finland

**Opponent**

Professor Viljo Kohonen  
Department of Teacher Education  
University of Tampere, Tampere, Finland

## ESIPUHE

Sanotaan, että maratonjuoksu alkaa vasta kolmenkymmenenviiden kilometrin jälkeen. Takana on tuolloin jo valtavan pitkä matka, mutta viimeinen ponnistus on vasta alkamassa. Tuo lopun raastava taival kristallisoi koko matkan. Maaliin pääseminen on tärkeää, sillä keskeytys vaikkapa kilometri ennen matkan täysmittaa tekee suorituksesta torson.

Väitöskirjan tekeminen on ollut monessa suhteessa todellinen kestävyys-suoritus. Onnistunut kestävyysharjoittelu sisältää useita erilaisia osioita, joiden onnistuneesta yhdistelmästä voi kehkeytyä parhaimmillaan palkitseva suoritus. Ilman peruskuntoharjoittelua kestävyuden kartuttaminen ei ole mahdollista. Väitöskirjatyöni perustana on ollut pitkäaikainen työni opettajana. Tekniikan hiominen, rasituksen sietäminen, vauhdinmuutokset ja voiman lisääntyminen ovat sopivassa suhteessa olleet mukana opettajaperuskuntoni harjoittamisessa kaksikymmentä vuotta. Varsinainen maratonkunto hankitaan kuitenkin tekemällä sitä, mitä tulevassa haastavassa suorituksessa varsinaisesti tehdään – tuhansien kilometrien juoksua, tuhansien tuntien istumista tutkimuksen äärellä.

Peruskuntoharjoittelu ei kuitenkaan johdata vielä juoksijaa täysmaratonin maaliin, vaan hänen tulee rakentaa suorituskykyään ja kuntoaan myös monin muin keinoin. Väitöskirjatyöni vauhtiharjoitteiden tärkeää virkaa ovat toimittaneet useat opintojaksot ja tutkijaseminaari-istunnot, jotka omalla tavallaan sopivan kannustavasti vauhdittivat tutkimustyöni eri vaiheita. Noilla opinnoilla mukanani juosseet kanssakumppanit saivat minut usein yrittämään parhaani. Matkat taittavat aina mukavammin, kun on kavereita. Kiitän jatko-opiskelukumppaneitani tehokkaista harjoituskilometreistä.

Vaativat suoritukset eivät onnistu ilman asiantuntevaa valmennusta. Peruskunnon, kestävyuden, oikeiden reittivalintojen ja tekniikan hiomisen salaisuudet eivät tulisi selväksi ilman taidokasta ohjaajaa. Suunnattoman suuret kiitokset saa väitöskirjatyöni kaikkiin vaiheisiin osallistunut työni ohjaaja professori Pauli Kaikkonen. Viimeiset kilometrit tuntuivat vaikeilta, mutta sinä kannustit uskomaan, että maaliin päästään.

Väitöskirjatyöni loppuvaiheiden myötä sain kulkea oman lajinsa todellisten taitajien jalanjäljissä. Oli hienoa saada monipuolisia ja kehittäviä kommentteja työni esitarkastusvaiheessa. Kiitän suuresti arvokkaista ja rakentavista ohjeista professori Viljo Kohosta ja dosentti Heini-Marja Järivistä.

Innostus ja sen säilyminen ovat ehdottoman tärkeitä kaikessa pitkäkestoisessa toiminnassa. Oman työni ja tutkimukseni innoittajina ovat toimineet työtoverini, niin opettajakollegat kuin oppilaanikin. Opettajan työni ei onnistuisi ilman teitä. Myös tämä väitöskirja olisi jäänyt syntymättä. Työ innosti tutki- maan – tutkimus innosti työhön.



Työni viimeisillä kilometreillä englannin kieleen liittyvissä korjauksissa minua ovat auttaneet Anya Siddiqi ja Gunvor Wendel. Kiitos avustanne kielellisistä kompasteluista selviämisessä.

Kannustuksen merkitystä ei voi maratonjuoksutaipaleella kylliksi korostaa. Ei myöskään tässä toisessa kuvaamassani lajissa. Väitöskirjatyöskentelyäni ovat merkittävästi kannustaneet omat vanhempani, läheiset ystäväni sekä tietysti oma kotikatsomoni. Tasapainoilu opettajan työn, väitöskirjatyöskentelyn ja perheen välillä on tuntunut usein samalta kuin ne maratonin seitsemän viimeistä kilometriä. Te autoitte tuon kivun kestämään. Kyllä se hymykin kohta irtoaa...

Aki, harjoittelin maratonjuoksuani ilman apuasi. Väitöskirjani ei olisi koskaan valmistunut ilman sinua!

Heini ja Leo, tietokone on vapaa!

Muuramessa kevättä odotellessa aprillipäivänä 2006

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Aineiston analyysivaiheiden eteneminen .....	25
TAULUKKO 2	Haastatteluaineistossa esiintyneiden käsitteiden jakautuminen käsitekehikon kolmijakoon analyysivaiheessa 2b .....	27
TAULUKKO 3	Haastateltujen vastauksista käsitteiksi .....	27
TAULUKKO 4	Aineistolähtöisen tutkimusasetelman ja teoreettisten lähtökohtien välisen dialogin näkyminen tutkimusraportin rakenteessa .....	30
TAULUKKO 5	Vieraskielisen opetuksen kehittämishankkeen kronologinen toteuttaminen tapauskoulussa .....	49
TAULUKKO 6	Kouluoppimisen ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen erot Resnickin (1987, 13) mukaan .....	75
TAULUKKO 7	Kasvatusihanteiden muutos koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle (Launonen 2000, 307) .....	84
TAULUKKO 8	Tutkimuksen haastateltavat .....	94
TAULUKKO 9	Huoltajan (1) näkökulman tiivistys .....	94
TAULUKKO 10	Poikaoppilaan (2) näkökulman tiivistys .....	98
TAULUKKO 11	Luokanopettajan (3) näkökulman tiivistys .....	101
TAULUKKO 12	Tyttöoppilaan (4) näkökulman tiivistys .....	105
TAULUKKO 13	Luokanopettajaksi opiskelevan (5) näkökulman tiivistys .....	108
TAULUKKO 14	Aineenopettajan (6) näkökulma tiivistys .....	111

## KUVIOT

KUVIO 1	Koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteet oppimisriippuvuuden funktiona (Sahlberg 1996, 118) .....	45
KUVIO 2	Vieraskielisen opetuksen suunnittelun vaiheet (Mustaparta ja Tella 1999, 46) .....	48
KUVIO 3	Tapauskoulun vieraskieliseen opetukseen liittyvä verkosto .....	52
KUVIO 4	Kulttuurin olemus yhteisön ja viestinnän vaikutuskentässä (Kaikkonen 1994, 68) .....	62
KUVIO 5	Euroopan kulttuuriyhteistyön neuvoston määritelmä kulttuurista (the CDCC definition of culture) (Hughes 1991, 131) .....	63
KUVIO 6	Littlewoodin luovan konstruoinnin malli .....	70
KUVIO 7	Kokonaisvaltaisen kielikasvatuksen viitekehys oppilaitoksen kontekstissa (Kohonen 2003, 151) .....	71
KUVIO 8	Oppimisen kokonaisvaltainen malli (Tynjälä 1999, 17) .....	74
KUVIO 9	Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli .....	77
KUVIO 10	Tiedon- ja oppimiskäsityksen muodostama nelikenttä (Patrikainen 1997, 87). .....	81
KUVIO 11	Opettajuuden kehittyminen kohti vuotta 2010 (Luukkainen 2004,303) .....	88
KUVIO 12	Opettajan käyttäteorian rakentuminen (Luukkainen 2004, 156) ....	90
KUVIO 13	Oppilaitoksen käyttäteorian rakentuminen (Luukkainen 2005, 211) .....	91
KUVIO 14	Kuusi näkökulmaa tapauskoulun vieraskieliseen perusopetukseen.....	157

# SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

TAULUKOT JA KUVIOT

1	TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TEHTÄVÄ	13
1.1	Työ innostaa tutkimaan – tutkimus innostaa työhön	13
1.2	Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat	14
1.2.1	Tutkimusaineisto ja aineiston kriittinen tarkastelu	16
1.2.2	Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa	18
1.3	Tutkimusideasta tulkintoihin eli tutkimuksen kulku	22
1.3.1	Aineiston käsittely ja analyysi	24
1.3.2	Tutkimusraportin rakenne	30
2	VIERASKIELINEN OPETUS – KAKSINKERTAINEN HYÖTY?	32
2.1	Vieraalla kielellä oppiminen ja vieraskielinen opetus	32
2.2	Vieraskielisen opetuksen muotoja ja siitä käytettyjä nimityksiä	36
2.3	Vieraskielinen opetus – CLIL	37
2.4	Vieraskielisen opetuksen toteuttaminen Suomessa	38
2.4.1	Vieraalla kielellä opettavat opettajat	39
2.4.2	Vieraskielisen opetuksen materiaalit	46
2.4.3	Vieraskielisen opetuksen tunnuspiirteistä ja metodeista	47
2.5	Vieraskielisen opetuksen toteuttaminen tapauskoulussa	48
2.6	Vieraskielisen opetuksen toteuttaminen on haaste	53
3	KIELI – OSA IHMISTÄ	55
3.1	Mitä ihminen on?	55
3.2	Kielen merkitys ihmiselle	57
3.3	Äidinkielen ja vieraan kielen osaaminen	59
3.4	Kielen ja kulttuurin suhde	61
3.5	Eurooppalainen monikielisyys	64
3.6	Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen	66
3.7	Kieli identiteettini rakentajana	69
4	OPPILAS – OPETUKSEN OBJEKTI JA OPPIMISEN SUBJEKTI	73
4.1	Oppiminen ja opetus – erottamattomat?	73
4.2	Muuttuvat oppimiskäsitykset	76
4.3	Elämää tiedon keskellä	79
4.4	Opetuksen perustekijöitä	82
4.4.1	Opetussuunnitelma on kaiken perusta	82
4.4.2	Opetustapahtuman päänäyttämönä koulu	85
4.4.3	Opetustapahtuman päärooleissa oppilas ja opettaja	85

5	NÄKÖKULMIEN RAKENTUMINEN .....	93
5.1	Kuusi kokemusta vierakielisestä opetuksesta .....	93
5.2	Kokemuksien kuvauksista syntyi kuusi näkökulmaa .....	94
5.2.1	Huoltajan näkökulma .....	94
5.2.2	Poikaoppilaan näkökulma .....	98
5.2.3	Luokanopettajan näkökulma .....	101
5.2.4	Tyttöoppilaan näkökulma .....	105
5.2.5	Luokanopettajaksi opiskelevan näkökulma .....	108
5.2.6	Aineenopettajan näkökulma .....	111
6	VIERASKIELINEN PERUSOPETUS TÄHTÄÄ HYVÄÄN OPPIMISEEN .....	115
6.1	Oppilaan innostuminen ja kiinnostuminen opetustapahtumassa selittyy monilla asioilla .....	116
6.1.1	Opettajan vaikutus innostukseen ja tätä kautta oppimiseen on merkityksellinen .....	116
6.1.2	Oikein valitut työmuodot innostavat oppilaita ja edistävät oppimista .....	118
6.1.3	Tietotulvan keskellä oppisisällöt paisuvat .....	119
6.1.4	Heikot opetusryhmäjärjestelyt vähentävät innostunutta opiskelua .....	120
6.1.5	Vieras kieli opetuskielenä toisaalta innostaa ja toisaalta vaatii .....	121
6.1.6	Ulkoiset tekijät ja innostus .....	123
6.2	Sisältöjen oppimista vierakielisessä opetuksessa edistetään monin tavoin .....	125
6.2.1	Kaksi opetuskieltä koulun arjessa on haastavaa ja motivoivaa .....	125
6.2.2	Toiminnallisuus, leikinomaisuus sekä havainnollisuus oppimisen apuna .....	126
6.2.3	Opetuksen eheyttäminen yli aine- ja ainerajojen tehostaa oppimista .....	127
6.3	Vierakielisessä opetuksessa tarvittavat opettajan ominaisuudet ja taidot .....	128
6.4	Vierakieliseen opetukseen sopivat oppisisällöt .....	131
6.5	Koulutus, työ ja vertaistuki opettajaa .....	132
6.6	Vierakielisen opetuksen materiaalit valmistetaan itse .....	134
6.7	Yhteistyötä ja verkostoitumista tarvitaan .....	135
6.8	Tapauskoulun profiloituminen vierakieliseen opetukseen .....	138
7	KIELI JA MINÄ – KIELIMINÄ? .....	144
7.1	Kielen merkitys ihmiselle .....	145
7.2	Kielen omaksuminen vierakielisessä opetuksessa .....	146
7.3	Äidinkielen (suomi) asemasta suhteessa vieraisiin kieliin .....	148

8	VIERASKIELISESSÄ OPETUKSESSA OLEVAT OPPIJAT .....	149
8.1	Vieraskielisen opiskelun soveltuminen erilaisille oppijoille .....	150
8.2	Opiskelun sujuminen vieraalla kielellä .....	151
8.3	Vieraalla kielellä opiskelleiden vieraan kielen taitaminen .....	152
9	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA .....	153
9.1	Tutkimuksen luotettavuudesta .....	153
9.2	Tutkimuksen metodologisesta kohdallisuudesta ja yleistettävyydestä .....	156
10	VIERAALLA KIELELLÄ OPISKELU KOULUN ARJESSA - YHTEENVETO JA POHDINTA .....	160
10.1	Kouluarkea vieraan kielen välityksellä - näkökulmien kertomaa .....	160
10.2	Vieras kieli tutuksi luonnollisella tavalla .....	162
10.3	Koulun profiloitumisen myötä- ja vastamäet .....	162
10.4	Tulevaisuudessa vieraalla kielellä opiskelu yhä useampien kouluarkea .....	163
	SUMMARY .....	165
	LÄHTEET .....	171
	LIITTEET .....	185

# 1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TEHTÄVÄ

## 1.1 Työ innosti tutkimaan – tutkimus innostaa työhön

Vuosien vieriminen ei ole kaikkien siihen liittyvien ilmiöidensä osalta miellyttävää. Kokemuksen karttuminen työvuosien vierieessä sen sijaan on. Tuntuu mukavalta lausahtaa ääneen: "Olenhan sentään toiminut kaksikymmentä vuotta opettajana". Aikajanalla seisominen – katsominen taakse ja toisaalta eteenpäin – on paikallaan kun koetetaan arvioida tehtyä tai käynnissä olevaa toimintaa ja toisaalta kehittää tulevaa.

Oman toimintani, luokanopettajan työni tarkastelu tutkimuksen kohteena olevassa koulussa sekä toisaalta tutkimuksen kohteen, työpaikkani, toiminta sysäsivät minut ryhtymään tähän tutkimukseen. Nykyisessä työssäni ja työpaikassani on eräs merkittävä asia toisin verrattuna aikaisempaan opettajan työhöni ja työpaikkoihini: opetus tapahtuu kahdella kielellä. Englanninkielinen opetus suomenkielisen opetuksen rinnalla on kuulunut koulun arkeen jo lähes viisitoista vuotta. Vieraskielinen opetus alkoi pienimuotoisena opetuskokeiluna laajentuen vuosien varrella koskettamaan koko kouluyhteisöä. Tarkempi kuvaus tästä kehityskaaresta esitetään luvussa 2.5.

Vieraskielisen opetuksen toteuttaminen suomalaisessa peruskoulussa ei ole ollut mutkatonta. Sitä kohtaan on esitetty melkoisesti kritiikkiä ja epäilyäkin. Toisaalta myös runsaasti kiinnostusta ja ihailuakin sitä kohtaan on tuotu julki. Kritiikki ja epäily ovat kohdistuneet lähinnä äidinkielen taitojen säilymiseen ja mahdolliseen oppilasvalikointiin, jota vieraskieliseen opetukseen osallistumisen yhteydessä on tiedetty esiintyvän. Vieraskielinen opetus kielenoppimisen tehostamisen metodina taasen nähdään esimerkiksi tämän hetken Euroopassa tärkeänä ja suorastaan itsestään selvyytenä. Euroopan komission valmisteleva kielen oppimisen, opiskelun ja opettamisen eurooppalainen viitekehys nostaa eri koulutuksen tasoilla annettavan vieraskielisen sisällönopiskelun tärkeään asemaan.

Muutos kohtaa usein vastarintaa. Kun koulu muuttaa toimintatapaansa, se herättää ainakin kritiikkiä. Ja niin pitääkin. Jos mitään ei kuulu, todennäköisesti mitään muutosta ei ole tapahtunutkaan. Tässä tutkimuksessa kuullaan eri

ihmisten ääniä yhdessä kouluyhteisössä tapahtuneesta muutoksesta, vieraskielisen opetuksen toteutumisesta. Äänissä kuuluu kritiikkiä ja kehuja, niin taakamia kuin näkymiä tulevastakin. Toiminnan sykli ei pysähdy – eikä pidäkään.

"Olen pohtinut paljon tätä englannin kielellä opettamista. Mikä saa ihmiset tekemään työtään, opiskelemaan ja opettamaan toisin kuin on totuttu ja on hyväkin? Miksi nähdä vaivaa ja tehdä asiat vaikeammin kuin tarvitsee? Miksi suunnitella opetusta ja opiskella vieraalla kielellä – Suomessa? Suomen kielellä toimienhan pääsisi paljon helpommalla. Voiko koulu ottaa itselleen kehitystehtävän, joka ei saakaan kaikkien koulussa toimivien hyväksyntää? Kumpi on uhraus, jättää vieraalla kielellä opettamisen kehityshanke vai kaikkien ottaminen siihen mukaan? Eikö koulussa olisi arvokkaampiakin asioita pohdittavaksi? Pää on täynnä kysymyksiä. Täytynee kysyä niiltä, joilla on asiaan oma näkemyksensä. He voivat kenties antaa vastauksia. Minun on pohdittava keneltä ja kuinka saisin noita vastauksia." (ote tutkimuspäiväkirjasta 5.1.2000)

## 1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta lähestytään tässä tutkimuksessa yhden kouluyhteisön entisten ja nykyisten jäsenten haastattelujen tulkintojen kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on kertoa vieraalla kielellä annettavan perusopetuksen kokemuksesta eri näkökulmista. Tutkimustehtävänä on analysoida ja tulkita eri henkilöiden antamia teemahaastatteluja vieraalla kielellä annetun opetuksen kokemisesta.

Kyseessä on tapaustutkimus, jossa tapauksena on tietty koulu, jonka toiminnassa kaikki haastatellut haastatteluhetkellä ovat tai ovat olleet omassa roolissaan mukana. Syrjälän ym. (1994, 10–11) mukaan tapaustutkimuksen avulla kyseistä kiinnostuksen kohteena olevaa, tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toimintaa voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta.

Syrjälä ym. (1994) mukaan kvalitatiiviset tapaustutkimukset voidaan Stenhousea (1985) mukailleen jaotella seuraavasti perustanaan tutkimuksen kysymyksenasettelu ja tutkijan rooliin liittyvät erot.

- 1) Etnografinen tutkimus, jossa kiinnostuksen kohteena on kulttuurinen tieto ja kenttätyö on olennainen osa tutkijan toimintaa.
- 2) Kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus taas on prosessi, jonka avulla hankitaan tietoja, joihin pohjautuen voidaan käydä kriittistä keskustelua ilmiöstä, tapahtumasta tai esimerkiksi koulun kehittämisohjelmasta ja määritellä sen olennaisten toimintojen arvo. Tutkijaa kiinnostavat osallistujien näkemykset ohjelman eduista ja haitoista sekä se, miten kyseinen ohjelma edistää oppimista juuri siinä toimintaympäristössä. Tutkijan pyrkimyksenä on päästä sisälle tutkimuskohteensa maailmaan ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin.
- 3) Toimintatutkimus taas tarkoittaa käytännössä toimivien henkilöiden suorittamaa oman työnsä tutkimista ja kehittämistä.
- 4) Elämäkertatutkimuksessa pyritään ymmärtämään jonkun henkilön toimintaa käytännössä. Tutkija kokoaa haastatellen elämäntarinoita tai kirjoitettuja omaelämäkertoja sekä dokumenttiaineistoa.

- 5) Muut tapaustutkimukset tietyistä tilanteista tai yksittäisestä henkilöstä, jotka eivät selkeästi kuulu edellä mainittuihin luokkiin, esimerkiksi kliininen tapaustutkimus. (Syrjälä ym. 1994, 16–17.)

Tässä tutkimuksessa on edellä mainitun jaottelun mukaisesti lähinnä sekä kvalitatiivisen evaluaatiotutkimuksen että toimintatutkimuksen lähtökohta. Tutkimuksessa on sovellettu jossain määrin etnografisia menetelmiä. Teemahaastattelurungon rakentaminen ja tutkijan toiminta haastattelussa, jossa rohkaistiin haastateltavia tietyntylaiseen muistelemaan tutkittavaa ilmiötä koskevissa asioissa, ovat esimerkkejä tällaisesta. Tutkimuksessa saatuja tuloksia ei ole tarkoitettu yleistää Suomessa vieraalla kielellä annettavaan opetukseen yleensä, vaan tutkimuksen tulokset antavat kuvauksen eräästä tapauksesta ja tutkija tulkitsee havaintojaan aineiston pohjalta nojaten omiin kokemuksiinsa ja käsityksiinsä tutkimastaan ilmiöstä.

Haastattelujen aikana tutkija pyrki olemaan eläytyvä kuulija, jotta saisi haastateltavansa avautumaan ja osoittaisi kunnioitusta heidän esittämilleen ajatuksille ja muisteluille (ks. Jaatinen 2003). Haastattelut olivat jossain määrin elämäkerrallisia rajoittuen kuitenkin vain tiettyihin teemoihin. (Syrjälä ym. 1994, 60.) Elämäkerrallinen tieto on kokemuksellista ja omakohtaista tietoa itsestä (Jaatinen 2001, 109). Totesipa pari tämän tutkimuksen haastateltavista haastattelutilanteen olleen heille jopa terapeutin kokemus.

”Teemahaastattelurungon pohdiskeleminen ja tulevien haastattelujen tekeminen tuntuu kiehtovalta. Olen suorastaan innoissani. Nyt pääsen tekemään sitä, mitä olen pitkään suunnitellut.” (ote tutkimuspäiväkirjastani 20.4.2000)

Käsissä oleva tutkimus kuvaa ja kertoo yhden koulun arjesta ja sen toiminnan kehittymisestä nykymuotoonsa eri toimijoiden näkökulmasta. Toimintatutkimus on tämän tutkimuksen ”aatteellinen ohjenuora”. Sen tarjoamat välineet tutkijan asemaan, tutkimuskohteen valintaan, aineiston keräämiseen, sen käsitteilyyn ja tulkintaan sekä keskustelun syntymiseen niin aineiston kuin teoriankin innoittamina sopivat tähän tutkimukseen. Eräs toimintatutkimuksen lähtökohta on reflektiivinen ajattelu (Heikkinen 2001, 175). Toivonkin tutkimuksen kykenevän tarjoamaan vieraskielisen opetuksen toteuttamiseen sekä koulujen kehittämiseen liittyvään keskusteluun uudenlaista ymmärrystä.

Tutkimukseni lähestymistapa on hermeneuttinen. Pyrin tutkijana ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimuskohdetta. Ymmärtäminen ja tulkinta pohjautuvat esiymmärrykseen, joka tutkijalla on tutkimuksen alussa sekä näkemykseen, joka kehittyy tutkimuksen kuluessa. (Laine 2001, 30; Moilanen & Räihä 2001, 50–51.)

Tutkimustehtävä jäsenyi aineiston analyysin edetessä seuraaviksi ongelmiksi:

Pääongelma:

Millaisia kokemuksia tutkittavilla on vieraalla kielellä opiskelusta suomalaisessa perusopetuksessa?



Alaongelmat:

1. Mitä merkityksiä vieraan kielen taidoille annetaan?
2. Millainen osa vieraan kielen taitojen omaksumisella on laadukkaassa perusopetuksessa?
3. Mitä tekijöitä on huomioitava perusopetuksen laadun kehittämisessä kouluissa?
4. Mitä tekijöitä tulee huomioida koulun kehittämishankkeessa?

Tämän tutkimuksen pääongelmaan ja alaongelmiin löytyvät vastaukset pääasiassa luvuista 5–8.

### 1.2.1 Tutkimusaineisto ja aineiston kriittinen tarkastelu

Tutkimukseni empiirisenä aineistona ovat vuonna 2000 tekemäni kuusi yksilöhaastattelua. Aineisto on henkilöluvultaan suppea, mutta haastattelujen kestot vaihtelivat 1,5 tunnista 2,5 tuntiin ja tekstiaineistoa kertyi runsaasti. Kaikille haastatelluille etukäteen lähetetty teemarunko oli samansuuntainen, mutta kuitenkin kullekin hänen omaa positiotaan huomioiva. Kaikilta haastatelluilta kysyttiin samansuuntaisia, ei kuitenkaan tarkalleen samoja kysymyksiä. Kokonaisuudessaan aineisto käsittää vastauksia ja kerrontaa yhteensä noin 600 kysymykseen liittyen. Vaikka haastateltavien määrä oli pienekkö, aineistoksi kertyneiden vastausten määrä on suuri.

Sekä kaikilla haastateltavilla että tutkijalla oli kokemus vieraalla kielellä annettavasta opetuksesta tutkimuksen kohteena olevassa koulussa joko oppilaan, opettajan, opettajaksi opiskelevan tai huoltajan roolissa. Haastateltavista kaksi oli lapsia (tyttö ja poika) ja neljä aikuisia (neljä naista). Haastateltavat oli valittu harkinnanvaraisesti. Tutkija tunsikin henkilökohtaisesti kaikki haastateltavansa. Haastatellut lapset olivat siirtyneet yläasteelle, mutta he olivat käyneet koko ala-asteajan tapauskoulua. Tutkija oli toiminut lasten opettajana vuosiluokilla 4–6. Kaksi haastatelluista aikuisista toimi haastatteluhetkellä vieraalla kielellä opetusta antavan koulun opettajana: toinen luokanopettajana ja toinen aineenopettajana. Yksi haastatelluista opiskeli yliopistossa luokanopettajaksi erikoistuen englannin kielellä annettavaan opetukseen (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen JULIET-ohjelma).

Haastattelut tehtiin touko-kesäkuussa vuonna 2000 joko haastateltavan kotona tai tapauskoululla sekä erään haastateltavan työpaikalla. Osassa haastatteluja käytettiin virikemateriaalia, jonka tarkoituksena oli stimuloida haastateltavaa palauttamaan mieleen tapahtumia tai muistuttamaan käytännön esimerkkien avulla tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Virikemateriaalina käytettiin tapauskoulun kuudennen luokan historian oppitunneilla (video)kuvattuja esityksiä sekä kuudesluokkalaisten englanninkielisiä prosessikirjoitelmia. Kaikkien haastattelujen yhteydessä ei käytetty videokuvattua materiaalia teknisistä syistä (videonauhuri oli rikkoutunut tai ei toiminut haastatteluhetkellä). Kaikki haastattelut nauhoitettiin c-kaseteille. Haastattelut purettiin ääninauhalta sanatarkasti kirjoitetuksi tekstiksi.

Haastattelutilanne oli ainutkertainen vuorovaikutustilanne niin tutkijalle kuin haastateltavallekin. Kaikista haastatelluista löytyvät kuitenkin samat tee-

mat, joten tässä suhteessa aineistoa voi pitää yhtenäisenä. Toisaalta haastateltavien yksilöllisyys tulee esille vastausten ja kerronnan laajuudessa. Yksittäisten kysymysten vastausten pituudet vaihtelivat yhdestä sanasta jopa 700 sanaan! Haastatteluaineiston epätasaisuus tältä osin hankaloitti jossain määrin tutkijan tulkintaa.

Haastatellut lapset olivat kerronnassaan selkeästi pidättyväisempiä ja lyhytsanaisempia kuin aikuiset, mikä lienee luonnollista ja haastateltavien ikään liittyvä asia. Kaikki haastateltavat aikuiset ovat naisia. Liekö sukupuolella osuutensa haastattelujen yksityiskohtaisessa ja rikkaassa kerronnassa? Ainakin elämäkertakertomuksissa naisten tarinat sisältävät enemmän yksityiskohtia, tapahtumia ja henkilöitä kuin miesten kertomat (Eskola & Suoranta 1998, 124–125). Miksi sitten haastateltavien aikuisten joukossa ei ole miehiä? Tutkimuksen haastatteluajankohtana vuonna 2000 tapauskoulussa ei toiminut yhtään miespuolista vieraalla kielellä opettavaa opettajaa. Sittenmin tilanne koulussa on muuttunut. Kaiken kaikkiaan Suomessa sekä opettajaksi opiskelevien että opettajien joukossa naisistuminen on voimakasta. Jos mukaan otetaan vielä orientaatio kieliin ja kielenopetukseen, naisten osuus on vielä näkyvämpää. Pohdiskelu tästä olisi paikallaan, mutta jätän sen kuitenkin tältä erää tutkimuksessani tähän.

Aineiston rikkaus on erilaisissa haastateltavissa ja haastattelujen syvyydessä. Tutkijan ja haastateltavan yhteinen konteksti (tapauskoulu) on viitoittanut sekä tutkijaa että haastateltavia paikoin hyvinkin syviin ja pitkiin pohdintoihin oppimisesta, oppijoista, kielen merkityksestä, perusopetuksesta, vieras-kielisestä opetuksesta, opettajista, koulun ja kodin yhteistyöstä jne.

Aineistossani on paljon muistoja ja muistikuvia jo menneistä tapahtumista. Osalla haastateltavista tilanne kuitenkin ikään kuin jatkuu, joten heidän haastattelunsa ovat ajallisesti enemmän kiinni myös haastatteluhetken tilanteissa. Vaikka monet tulkintani lähtevät muistojen pohjalta, ei tutkimukseni ole muisti- tai muistotutkimusta. En käsittele aineistoani erityisesti muistojen kannalta. Tulvingin (1983, 64–65) mukaan ihmisellä on ensinnäkin muistiin pohjautuvia automaattiseksi muodostuneita toteutettavia toimintoja. Toiseksi ihmisellä on yleinen tietoja koskeva (semanttinen) muisti ja kolmanneksi on erotettavissa tapahtumamuisti, joka käsittää henkilökohtaisesti koettuja konkreetteja tapahtumia. Kaikissa haastattelutilanteissa käytettiin jonkin verran muistia stimuloivaa materiaalia: tapauskoulun kuudesluokkalaisten prosessikirjoitelmia ja/tai videonauhoitetta englanninkielisestä historiantunnista. Tämän materiaaliin tutustumisen tarkoituksena oli ainoastaan auttaa haastateltavia orientoitumaan haastattelun aihepiiriin. Itse haastattelukysymykset eivät liittyneet kyseiseen materiaaliin.

Keräämässäni haastatteluaineistossa on useita muistelukertomusosuuksia. Ne liikkuvat kolmella tasolla: yleisellä, henkilökohtaisella ja tunteenomaisella tasolla. Pääosin muistot ovat kuitenkin kerrontaa kokemuksista ja tuntemuksista konkreeteista tapahtumista. Haastateltavat ovat kuvanneet erilaisia tapahtumia, mutta jotkut myös tunnepitoisia kokemuksia ja tuntemuksia. Lasten haas-

tatteluaineistossa tunteenomainen kerronta ei tule esille, toisin kuin aikuisten haastatteluaineistossa.

Vaikka aineistossa on omaelämäkerrallisia osuuksia, sitä ei voi pitää omaelämäkerrallisena. Ennemminkin voisi sanoa, että aineisto sisältää omaelämäkerrallista ainesta. Aineiston haastatteluvastaukset ja kertomukset ilmentävät kertojansa elämää ja kokemuksia haastattelun kysymysten virittämänä. Ne ovat temaattisia kertomuksen pätkiä haastateltavien elämästä. Haastattelun ja omaelämäkerran erona on, että haastattelussa henkilö ei ole yksin kertomassa ja viemässä tarinaansa eteenpäin kuten omaelämäkerran kirjoittamisessa. Haastatteluissa on mahdollisuus saada tutkimuksen kannalta oleellista tietoa juuri haastattelijan asettamalla kysymyksillä. Omaelämäkerrassa taasen osa tiedosta saattaa jäädä kertomatta. (Eskola & Suoranta 1998, 124.)

”Haastattelut ovat nyt ohi. Kyllä oli mukavaa työtä! Haastattelut sujuivat hyvin. Yhteiset kokemukset ja tuttu konteksti helpottivat sekä minua haastattelijana että varmaan haastateltaviakin. Oli tunne siitä, että ymmärretään mistä toinen puhuu. Aikuisten haastatteleminen oli helpompaa kuin lasten. Aikuisten vuolas kerronta suorastaan yllätti minut. Olisivatkohan miespuoleiset haastateltavat olleet kerronnassaan niukempia kuin nyt haastatellut naiset? Se jää arvoitukseksi.”  
(ote tutkimuspäiväkirjasta 20.6.2000)

## 1.2.2 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen filosofisia lähtökohtia ja tutkimuksessa käytettyjä tutkimusmenetelmiä.

### 1.2.2.1 Tutkimusotteen filosofiset lähtökohdat

Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut heijastelevat aina tutkijan käsitystä tiedon luonteesta sekä tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta (Hirsjärvi 1997, 124–127; Kaikkonen 1999, 427–435). Tutkimukseni edustaa postmodernia suuntausta. Uskon siis käyttäytymisen ja erityisesti kielen olevan riippuvaista kontekstista. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 20–21) toteavat Elkindia mukaillen, että moderni tiedekäsitys perustuu uskoon ihmisen säännönmukaisesta käyttäytymisestä ja näin ollen käyttäytymisen ennustettavuudesta ja kontrolloitavuudesta. Postmoderni tutkimus vastaa paljolti kvalitatiivista suuntausta.

Tutkimusotteeni on kvalitatiivinen. Creswellin (1994) ajatusten mukaan kvalitatiivisen tutkimusotteen mukaan todellisuus on subjektiivinen ja moninainen niin kuin tutkittavat sen kokevat. Oma perusoletukseni tutkimusasetelmassani on, että haastattelemani henkilöt kertovat omasta subjektiivisesta todellisuudestaan tutkittavan ilmiön äärellä. Tutkimukseni valottaa kokemuksia vieraskielisestä opetuksesta eri näkökulmista.

Kvalitatiivisessa tutkimusotteessa tutkimuksen kohde ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Näin ollen myös kaikki haastattelut ovat tavallaan haastattelijan ja haastateltavan yhteistyön tulosta, sillä haastattelijalla saattaa esimerkiksi vahvistaa haastateltavaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 23). Tutkimukseeni haastattelemat henkilöt olivat minulle entuudestaan tuttuja. Meillä oli yhteinen konteksti, joka helpotti haastattelussa käytettyjen käsitteiden ja merkitysten il-

maisua sekä tulkintaa niin haastateltavan kuin haastattelijankin puolella. Tutkimushaastattelutilanteet olivat pitkiä ja paikoin hyvinkin syvällisiä. Yhteinen konteksti, tuttavuus ja kokemus tapauskoulusta vahvistivat sekä haastateltavia että haastattelijaa pohdiskelemaan ja esittämään vieraskielistä opetusta ja oppimista monipuolisesti kuvaavaa todellisuutta. Koen tutkijana, että haastattelut olivat todella aitoja yhteistyötilanteita, joissa juonta kuljettivat sekä haastattelijat että haastateltavat.

Hermeneuttista paradigmaa edustava tutkija hyväksyy, että hänen persoonallisuutensa ja tunteensa vaikuttavat tutkimukseen toisin kuin positivistisen suuntauksen edustajat (Hirsjärvi & Hurme 2000, 23). Glesnen ja Peshkinin (1992) mukaankin kvalitatiivinen tutkimus ottaa osallisen (emic) näkökulman, jossa tutkijalle on ominaista henkilökohtainen osallistuminen ja se, että hän pyrkii empaattiseen ymmärtämiseen. Tutkijan omat kokemukset ja tunteet eivät ole suljettavissa pois tutkimustilanteesta.

Toisin kuin positivistisilla tutkijoilla hermeneuttisen paradigman tutkijoilla ero tosiasioiden ja arvojen välillä on vähemmän selvä. Tutkijat suorastaan myöntävät subjektiivisuuden. (Esim. Hirsjärvi & Hurme 2000, 24; Kaikkonen 1999, 428–429; Gummesson 1991.) Omassa tutkimusasetelmassani subjektiivisuuden kieltäminen olisi suorastaan mahdotonta. Juha Varto (1992, 26) toteaa, että tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Tämä on hänen mukaansa myös edellytys sille, että tutkija yleensäkin voi tehdä laadullista tutkimusta, sillä laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys.

Heikkinen (2001, 23) toteaa toimintatutkimusta käsittelevässä väitöskirjassaan, että toimintatutkimuksessa tutkija on itse osa tutkimaansa sosiaalista yhteisöä. Jokaisella tutkijalla on omat taustansa, jotka eivät voi olla vaikuttamatta siihen, miten tutkija kohteensa tematisoi. Näin ollen suuri osa toimintatutkimuksen vakuuttavuudesta liittyy tutkijan subjektiiviseen adekvaattisuuteen. Tällä Heikkinen tarkoittaa sitä, että tutkija itse on toimintatutkimuksen tärkein tutkimusväline. Näin ollen tutkijan tulee avoimesti selvittää henkilökohtainen suhteensa tutkittavaan kohteeseen ja siihen kontekstiin, jossa toiminta tapahtuu.

Ottaen huomioon edellä esitetyn tutkimuksen luotettavuusvaateen kerron lyhyesti tutkimuksen tekijänä omat sitoumukseni tutkimuskohteeseen. Tutkin vieraskielistä opetusta yhden koulun kontekstissa. Subjektiivisen adekvaattisuuteni kannalta on merkitystä seuraavilla asioilla, jotka liittyvät vieraan kielen kokemuksiin, vieraan kielen oppimiseen, vieraan kielen opettamiseen, perusopetukseen ja opettajan työhön. Tutkijan positiot ja toiminnat ovat relevantteja seuraaviin tekijöihin:

- englannin kieleen erikoistuneen luokanopettajan koulutus,
- luokanopettajan työ vuodesta 1985 alkaen,
- asuminen englantia virallisena kielenä käyttävässä maassa vv. 1994–1995,
- englannin kielellä opettavan luokanopettajan työ vuodesta 1995 tapauskoulussa,

- Opetushallituksen KIMMOKE-hankkeen koordinointi tapauskoulussa vv. 1996–1999,
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen JULIET-ohjelman opettajaharjoittelun ohjaus ja koordinointi vuodesta 1997 tapauskoulussa,
- CLIL-metodologian luentojakson toteuttaminen JULIET-opiskelijoille vuodesta 1998,
- tapauskoulun vs. rehtorin tehtävän hoitaminen vv. 1998–1999,
- oma lapsi mukana vieraskielisessä esiopetuksessa sekä tapauskoulun vieraskielisessä opetuksessa.

Edellä mainitut kokemukset vaikuttavat siihen, mitä ajattelen vieraista kielistä, niiden opetuksesta ja oppimisesta, vieraskielisestä opetuksesta, perusopetuksesta ja opettajan työstä.

Creswell (1994, 58) toteaa, että kvantitatiivisessa tutkimusotteessa kieli on muodollista, kun taas kvalitatiivisessa tutkimusotteessa yksilön ääni tulee kuuluviin. Tämän näkemyksen tuo selkeästi esiin myös Kaikkonen (1999, 434). Myös tässä tutkimuksessa on tarkoituksena tuoda haastateltavien äänet, omat näkökulmat esille. Tutkijan oma ääni, oma näkökulma on myös luettavissa. Glesnen ja Peshkinin (1992, 34) mukaan kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusraportointi poikkeavat toisistaan. Kun kvantitatiivinen raportointi on abstraktia ja tieto pyritään esittämään numeerisesti, niin kvalitatiivinen raportointi puolestaan on kuvailevaa ja numeerisia osoittimia käytetään vähän tai ei lainkaan. Omassa tutkimusraportissani kieli on kuvailevaa ja numeerisia osoittimia on käytetty vähän. Aitous ja autenttisuutta tutkimusraportin kieleen tuovat haastateltavien puheiden lainaukset. Tutkijan tutkimuspäiväkirjamerkinnot ovat kieleltään epämuodollisia. Tutkimuspäiväkirjamerkintöjen tarkoitus on toimia lukijaa johdattelevana tutkijan omana äänenä tutkimuksen eri vaiheissa.

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen tavallisimmaksi eroksi on nähty se, että kvantitatiivinen suuntaus perustuu numeroiden käyttöön. Kvantitatiivisen suuntauksen edustajat ovat kritisoineet kvalitatiivisia tutkijoita epätarkkuudesta. Tärkeämpää lienee kuitenkin tietojen totuudenmukaisuus. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 24.) Pyrin tutkimuksessani tarkan käsitteiden määrittelyyn, ilmiön monipuolisen kuvailun sekä järjestelmällisen aineiston analyysin ja tulkinnan avulla antamaan tutkimukseni kohteesta totuudenmukaisen kuvan. Tapaus tutkimuksella ei pyritä yleistämään asioita, vaan annetaan todellinen ja laadukas kuvaus tapauksesta, jolla saattaa olla yhteisiä piirteitä vastaavien tapauksien kanssa.

Laadullinen kasvatustieteen tutkimus on ihmistutkimusta. Tutkimuksen kohteena on kasvatustoiminnan seurauksena tapahtuva ihmisen kasvu ja oppiminen. Ihmistutkimus kohdistuu siihen, mitä merkityksiä kasvussa ja kasvatuksessa syntyy, mitä merkityksiä annetaan niin yksilön kasvuun ja sen ohjaamiseen kuin kasvatusorganisaatioonkin liittyviin kysymyksiin. (Kaikkonen 1999, 429.)

Tämän tutkimuksen aineistona on haastatteluaineisto. Tästä aineistosta etsittiin kuvailevaa tietoa vieraskielisen opetuksen olemuksesta suomalaisessa koulussa, tunnusmerkkejä vieraskieliselle opetukselle ja kielenoppimiselle osana laadukasta perusopetusta sekä eri tahoja edustavien haastateltavien motivoitumista vieraskieliseen opetukseen.

Haastattelutekstien tulkinnassa asioita lähestytään kielen merkityksistä. Alasuutarin (1993, 28) mukaan puheen merkitystä tulkitsevan tulee rekonstruoida toimijoiden yhteinen merkitysmaailma tai viitekehys, jotta hän kykenee löytämään keskustelun sisäisen mielen eli tutkija rekonstruoi merkitysyhteyksiä. Tutkijalla on tutkittaviensa ohella kokemus vieraskielisestä opetuksesta tapauksena olevassa koulussa, joten se luonnollisesti vaikutti tutkijan aineiston analyysin kautta tapahtuviin tulkintoihin ja merkitysverkostoista rakentuviin näkökulmakonstruktioihin. Tutkittavan ilmiön tuttuus antoi tutkijan tulkinnalle syvyyttä, mutta hänen tuli tulkintoja tehdessään pyrkiä irrottautumaan omista ennako-oletuksistaan. Laadullisen tutkijan on kuitenkin pakko kietoutua monin tavoin tutkimuskohteeseensa voidakseen sitä ymmärtää (Varto 1992, 16). Kvantitatiivisessa tutkimusparadigmassahan tutkija taasen koettaa sijoittaa itsensä ikään kuin tutkimuskohteensa ja tutkimansa ilmiön ulkopuolelle. Laadullisessa tutkimuksessa olennaiseksi tutkijan toiminnaksi tulee osallistuminen ja sitä kautta mahdollisesti tapahtuva ymmärtäminen. Tutkija pyrkii näin ollen myös tutkimusmetodologisiin ratkaisuihin, jotka mahdollistavat syvän ja monipuolisen tutkittavan asian kohtaamisen (Kaikkonen 1999, 431).

Maaailma rakentuu ilmiöille ja niille annettaville merkityksille. Nämä maailmaa hahmottavat tekijät ovat osittain yhteisiä ja monilta osiltaan yksilöllisiä. Ihmistutkimuksessa, jota kasvatustiede edustaa, olisi tutkijan kyettävä tulkitsemaan tutkittavan yksilön ilmiöille antamia merkityksiä. (Kaikkonen 1999, 429.) Kysymykseen merkityksestä liittyy Alasuutarin (1993) tärkeä tietoteoreettinen ulottuvuus, jonka mukaan todellisuus on olemassa ihmiselle merkitysvälitteisesti. Maailma ei esittäydy meille "sellaisenaan", vaan aina vain sen suhteen kautta, joka meillä on tähän maailmaan. (Alasuutari 1993, 42–43.)

Merkitysten selvittäminen edellyttää tulkintaa. Kakkuri-Knuuttilan ja Ylikosken (2002, 30) mukaan tulkintaprosessi kulkee kehämäisesti ilmauksesta sen merkitysyhteyteen ja takaisin. Kokonaisuus ymmärretään tässä prosessissa sen osien kautta ja osia vuorostaan kokonaisuuden kautta. Tätä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Tämä ohjailee esiymmärryksen, ilmeisyyden ja tulkinnallisen hyvänsuopuuden periaatteiden ohella tulkintojen syntymistä. Esiymmärryksen periaatteen mukaan ennakkokäsitykset toimivat ymmärryksen lähtökohtana, eivät sen ennalta määrättynä lopputuloksena. Ilmeisyyden periaatteen mukaan taasen tulkinnan ja tutkittavan tekstin välillä ei ole ristiriitoja. Se, että tulkittavasta tekstistä yritetään saada mahdollisimman järkevä ja johdonmukainen, on tulkinnallista hyvänsuopuutta. Ne ovat onnistuneen tulkinnan taustaehtoja. (Kakkuri-Knuuttila & Ylikoski 2002, 30–32.)

### 1.2.2.2 Tutkimusmenetelmät

Haastattelussa tutkija ja haastateltava ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa. Näin ollen tiedonhankintaa voi suunnata jo itse haastattelutilanteessa. Asioita voidaan myös syventää ja vastauksiin voidaan pyytää perusteluja. Tutkimusaihe antaa odottaa myös monitahoisia vastauksia ja haastateltavalla on mahdollisuus tuoda itseään koskevia asioita esille mahdollisimman vapaasti. Haastattelussa sekä tutkija että haastateltava ovat aktiivisia osapuolia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35). Haastattelumenetelmän käyttö oli itselleni selkeä asia aivan tutkimukseen alkumetreiltä lähtien. Katsoin eduksi sen, että tunsin tutkimuksen tapauskoulun ja siihen liittyvän käsitteistön hyvin. Näin ollen haastateltavien valinta, teemahaastattelurungon suunnittelu ja itse haastattelujen tekeminen olivat minulle motivoivia ja selkeitä tutkimusvaiheita.

Tutkimuksen aineistona olevia haastatteluja voisi tarkastella monenlaisista näkökulmista. Alasuutarin (1993) mukaan tutkimuksessa havaintoja tarkastellaan siinä mielessä aina johtolankoina, että niitä tarkastellaan ainoastaan tietystä näkökulmasta, jota nimitetään teoreettiseksi viitekehyykseksi. Tutkimuksessa pyritään aina näkemään asioita myös toisenlaisena kuin miltä ne näyttävät. Vaikka ihmisiltä haastattelututkimuksissa yleensä kysytään suurin piirtein samaa asiaa, joka on tutkimusongelmana, heidän vastauksiaan ei tule kuitenkaan pitää tutkimuksen tuloksina. Jotta aineistossa olevat havainnot voidaan erottaa tutkimuksen tuloksista, tarvitaan selkeä tutkimusmetodi. Metodien tulee olla myös sopusoinnussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyyksen kanssa. (Alasuutari 1993, 61–65.) Tässä tutkimuksessa käytetään tutkimustehtävä ja -aineisto huomioiden aineistolähtöistä sisällönanalyysimenetelmää.

## 1.3 Tutkimusideasta tulkintoihin eli tutkimuksen kulku

Kun tutkimusstrategiana on tapaustutkimus, niin silloin etsitään yksityiskoh- taista ja intensiivistä tietoa jostakin tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 123). Silloin kun aineisto koostuu suppeasta joukosta yksilöhaastatteluja, kuten on tässä tutki- muksessa, sen pohjalta ei voi edes yrittää saada syntymään yleistyksiä (Alasuu- tari 1993, 65; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87). Laadullisessa tutkimuksessa on täten tärkeää, että ne henkilöt, joilta tietoa kerätään todella tietävät tutkittavasta ilmi- östä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88).

Tutkimuksessa on alkuperäisen tutkimusidean mukaisesti koetettu saada konstruoiduksi eräänlaisia omissa rooleissaan olevia, erilaisen näkökulman vie- raalla kielellä opiskeluun antavia persoonatyyppisiä. Aineiston analyysin edes- tessä näille persoonatyypeille oli tulkittavissa oma tulokulmansa

- (1) nykyiseen ja tulevaisuudenkin perusopetukseen eri tekijöineen,
- (2) kielen merkitykseen ihmiselle sekä
- (3) perusopetuksen kohteeseen eli oppilaaseen.

Tätä aineistosta nousevaa kolmijakoa on käytetty sekä tutkimuksen teoreettisen käsittelyn rakenteessa että aineiston analyysissä. Luku 2 määrittelee ja kuvaa perusopetuksen moninaisia tekijöitä ja erityisesti keskitytään vieraskielisen perusopetuksen ominaisiin piirteisiin. Luvussa 3 pohdiskellaan kielen näkymistä ihmisten elämässä, sen olemusta ja kehittymistä. Perusopetuksen kohteena oleva oppilas on teoreettisen käsittelyn kohteena luvussa 4. Aineiston analyysissä sekä tulosten kirjaamisessa kolmijako (perusopetus, kieli ja oppilas) on myöskin luettavissa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen vieraskielistä opetusta kokemuksellisena ilmiönä. Vieraskielinen opetus on koettu oppilaan, vanhemman, opettajan tai opettajaksi opiskelevan roolissa. Ilmiön kokeneet ovat olleet osallisina, toimijoina eivät sivusta seuranneina. Heillä on oma tulkintansa vieraskielisestä opetuksesta. Tuo yksilöllinen tulkinta on kuitenkin syntynyt vuorovaikutuksessa heitä ympäröivän yhteiskunnan, kouluyhteisön, vertaistoimijoiden ja muiden ilmiössä mukana olleiden kanssa. Jaatinen (2001, 107) käyttää käsitettä 'life-world' kuvaamaan ihmisen kokemuksellista, sisäistä maailmaa. Se jäsenyy ja rakentuu yksilöllisellä ja ainutkertaisella tavalla ihmisen henkilökohtaisen historian aikana. 'Life-world' sisältää kaikki merkitykselliset elementit inhimillisestä elämästä kuten kielen, sosiaaliset instituutiot, toiset ihmiset, luonnon ja kulttuurin. Se on myös jatkuvasti muuttuva konteksti, joka toisaalta rajaa ja toisaalta tarjoaa mahdollisuudet ihmisen toiminnalle ja ajattelulle.

Teoreettisessa orientaatiossani pohjaan sosiaaliseen konstruktionismiin. Sen piirissä tukeudun Bergerin ja Luckmanin (1995, 29–30) näkemykseen, että todellisuus rakentuu yksilön ja hänen sosiaalisen maailmansa vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä. Se, mitä vieraskielisestä opetuksesta ajatellaan, on rakentunut paitsi yksilön omista kokemuksista ja ajatuksista niin myös ympäröivän yhteisön ajatuksista ja käsityksistä.

Tutkimuksen haastatteluaineiston kannalta esitetyt ajatukset tarkoittavat sitä, että on otettava huomioon se, että haastateltavat ovat eläneet saman ilmiön ja yhteisön äärellä kuin tutkijakin. Tutkija on kaikille haastateltaville tuttu ainakin jossain määrin. Jo haastattelutilanne sinänsä on luonut oman merkityksensä. Joku ulkopuolinen haastattelija olisi saattanut kuulla erilailla muotoiltuja asioita. Tämän tutkimuksen kuten muidenkin laadullisten tutkimusten lähtökohtana on myös tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen instrumentti (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Tutkimuksessani kohteena ovat yksittäiset henkilöt ja heidän omakohtaiset kokemuksensa ja ajatuksensa. Kuten kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleensäkin, nousee esiin kysymys, kuinka paljon yksittäisten ihmisten tekstit kertovat laajemmasta perspektiivistä (Alasuutari 1994, 215–219). Voiko tulkintoja yleistää laajempaan kontekstiin ja mitä merkitystä on yksittäisten henkilöiden kokemuksilla? Kohdistuuko yksittäisten ihmisten merkityksiä analysoiva tutkimus subjektiivisten kokemusten lisäksi myös yhteisössä vallitseviin merkitysjärjestelmiin? Yksilöiden henkilökohtaisilla kokemuksilla on tärkeä merkityksensä. Ne ilmentävät kertojansa aktiivisena subjektina ja tuovat esiin malleja, joilla maailmaa voidaan tulkita ja ymmärtää. Tutkimuksen haastateltavat ovat



yksilöitä, joiden kokemukset, tuntemukset ja näkemykset todellisuudesta ovat monimuotoisia. Yksilöiden oman näkökulman saavuttaminen on myös eräs laadullisen tutkimuksen vahvuuksista. (Fischer 1994; Alasuutari 1994; Eskola ja Suoranta 1998; Denzin & Lincoln 2000)

Tutkimukseni kantavana juonena ovat kokemukset. Kuinka luotettavaa tietoa kokemusten kautta saadaan? Kokemuksen käsite ja todellisuus näyttävät olevan viittaussuhteessa toisiinsa (Katvala 2001, 36). Koivunen ja Liljeström (1996, 277) ovat toisaalta sitä mieltä, että kokemukset käsitteellistetään ja ne saavat merkityksensä kielessä sekä kulloinkin vallitsevassa tilanteessa.

Tutkimukseni haastateltavien kokemukset valottavat vieraskielisen opetuksen ilmiötä. Kukin haastateltava omassa positiossaan tuo kokemuksensa kerronnalla oman tulkintansa tästä ilmiöstä. Näistä näkökulmista rakentuu toisaalta monitahoinen ja toisaalta yhtenevä kuva vieraskielisen opetuksen eräästä todellisuudesta.

Tutkimuspäämääränäni on tarkastella vieraskielistä opetusta Suomessa ja erityisesti yhtä vieraskielisen opetuksen toteutusmuotoa (tapauskoulu) ja siihen liittyviä kokemuksia oppilaiden, vanhemman, opettajaksi opiskelevan ja opettajien näkökulmista. Etsin vieraskielisen perusopetuksen kouluarkea kokemuksiinneen, mutta myös toisaalta ihanteellista ja ehkä vasta tulevaisuudessa toteutuvaa koulukäytäntöä. Uskon tämän tutkimuksen omalta osaltaan kehittävän tapauskoulun toimintaa kuin myös omaa opetustoimintaani siellä. Tuloksista uskon olevan hyötyä myös muille vieraskielistä opetusta tarjoaville kouluille tai sitä suunnitteleville. Tulevien opetussuunnitelmien laatijoillekin tutkimukseni löydökset voinevat antaa suuntaviivoja koulujen kielenopetuksen monipuolistamisen ja kehittämisen saralla. Suomalaiset vieraalla kielellä opettamisen kokeilut ja mallit kiinnostanevat myös muita Euroopan maiden koulutuksesta kiinnostuneita ja siitä vastaavia henkilöitä.

### 1.3.1 Aineiston käsittely ja analyysi

Keräämäni aineisto antoi monitahoisen kuvan vieraskielisen opetuksen toteutumisesta ja toteutuksesta erään koulun todellisuudessa. Tuo todellisuus lienee jossain määrin samankaltainen myös muissa perusopetuksen kouluissa, joissa vieraskielinen opetus on ollut koulun painotusalueena ja kehittämisen kohteena. Aineisto antoi kuitenkin paljon muutakin kuin vain kerrontaa, kuvausta ja pohdiskelua tapauskoulun vieraskielisestä opetuksesta. Näin ollen viimeistellyn tutkimustehtävän muotoilukin tapahtui vasta aineiston kanssa käydyn keskustelun jälkeen (ks. Alasuutari 1993, 248).

Tarkoitukseni tavoittaa eri näkökulmia vieraskielistä opetusta koskeviin sisältöihin oli mukana jo aineistonkeruuvaiheessa. Haastateltavien valinnan, teemahaastattelurungon suunnittelun ja itse haastattelutilanteiden avulla pyrin löytämään näitä näkökulmia. Uskon, että onnistuin tavoittamaan tutkittavien oman näkökulman vaikuttamatta heidän sanomisiinsa. Eskolan ja Suorannan (1998, 16–17) kuvaama tutkittavien oman näkökulman saavuttamisen pyrkimys, naturalistinen ote, lienee käyttämässäni haastatteluasetelmassa jossain määrin idealismia. Toisaalta se, että haastattelutilanteissa puhuttiin tutuilla yh-

teisillä käsitteillä, saattoi helpottaa sekä haastateltavia että haastattelijaa, sillä kumpikin osapuoli ymmärsi hyvin mistä puhuttiin. Johdattelivatko lisäkysymykseni haastattelun kuluessa haastateltavia tiettyyn suuntaan tai kangistiko kontekstin tuttuus näkökulmien löytymistä? Syrjälän ym. (1994, 154) mukaan tutkijan kyky syventää kysymyksillään haastattelua, vaikuttaa siihen, missä määrin haastatellun henkilön ajattelu mahdollisesti harhautuu. Tiedostin tämän vaaran haastattelutilanteissa. Se, kuinka tutkijana tässä onnistuin, on lukijan pääteltävissä hänen lukiessaan tutkimuksen löydöksiä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysitapoja on runsaasti ja niiden kehittäminen jatkuu koko ajan (Eskola & Suoranta 1998, 161). Laadullisen tutkimuksen haaste onkin, että aineistoon olisi sovellettavissa useita erilaisia analyysitapoja. On jopa mahdollista, että analyysit kehitetään kerätyn aineiston pohjalta palvelemaan kyseessä olevaa tutkimusta parhaalla mahdollisella tavalla (Grönfors 1982, 144; Bogdan & Biklen 1998, 160–167). Analyysitavasta riippumatta laadullisen aineiston analyysille on tyypillistä, että sitä tapahtuu kaikissa vaiheissa (Grönfors 1982, 145; Syrjälä ym. 1994, 166). Kun tutkimuksen kaikkien vaiheiden tekijänä on tutkija itse, aineisto tulee tutkijalle erittäin tutuksi. Voisipa suhdetta aineistoon kuvata jopa intiimiksi.

Kuvaan aineiston käsittelyä ja analyysin vaiheita seuraavassa taulukossa. Myöhemmin tekstissä viitataan tässä taulukossa käytettyihin tunnuksiin (1a–4).

TAULUKKO 1 Aineiston analyysivaiheiden eteneminen

Mitä tehtiin?		Mitä syntyi?
Teemahaastattelut: yhteensä noin 600 kysymystä	→	kuuden teemahaastattelun aineisto
Haastatteluaineiston litterointi	→	haastattelut kirjoitettuna tekstinä
Analyysivaihe 1a Puheenomaisesta kirjoitetuksi	→ 1. tulkinta	teksti yksinkertaisemmassa muodossa
Analyysivaihe 1b Yksinkertainen pelkistetyksi	→ 2. tulkinta	teksti luettelonomaisessa muodossa
Analyysivaihe 2a Haastateltavan omien aiheiden etsiminen	→ 3. tulkinta	käsitelistat (käsitemaasto)
Analyysivaihe 2b Käsitekehikko eli mistä isoista kokonaisuuksista käsitemaasto koostuu	→ 4. tulkinta	kolmijako: perusopetus, kieli ja oppija
Analyysivaihe 3a Toistuvat aiheet aineistossa	→ 5. tulkinta	haastateltavien omat aihekokonaisuudet

Analyysivaihe 3b Aihekokonaisuudet kolmijakoon	→ 6. tulkinta	aihekokonaisuusteksti
Analyysivaihe 3c Aihekokonaisuuksien nimeäminen haastattelun näkökulmaa kuvailevasti	→ 7. tulkinta	kuusi näkökulmakonstruktiota
Analyysivaihe 4 Aineiston kertomaa	→ 8. tulkinta	yhtenevyudet ja eroavuudet näkökulmissa

Bogdanin ja Biklenin (1998, 157) mukaan aineiston analyysi on prosessi, jossa systemaattisesti etsitään ja järjestellään haastattelutekstejä, kenttämuistiinpanoja ja muuta aineistoa siten, että tutkija pystyisi lisäämään tietämystään niissä olevista asioista. Analyysiin kuuluu myös aineiston järjesteleminen, aineiston jakaminen käsiteltävään muotoon, osien syntetisoiminen, yhdenmukaisuuksien etsiminen, merkittävien asioiden löytäminen ja mitä siitä on pääteltävissä. Tutkijan tulee myös päättää mitä siitä kerrotaan muille.

Laadullista aineistoa, tekstimassaa, kertyi tutkimuksessa runsaasti. Aineiston analyysin yksi tavoite oli tiivistää ja suoristaa aineistoa. Eskola ja Suoranta (1998, 138) nimeävät laadullisen aineiston analyysille tehtäväksi aineiston selkeyttämisen ja näin tehden uuden tiedon tuottamisen tutkittavasta asiasta sekä tiivistämisen kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää informaatiota. Tämä on laadullisen tutkimuksen keskeiselle välineelle, tutkijalle, tiukka haaste. Useat lukukerrat tekevät aineiston tutkijalle kyllä niin tutuksi, että tiivistäminen, selkeyttäminen ja aineiston mielekkäämmäksi muokkaaminen alkaa sujua.

"Tutkimusaineisto on minulle tällä hetkellä kuin joulupaketti, jonka avaamista minä odotan. On vielä toivoa löytää käärepaperin alta vaikka mitä. Toisaalta on mahdollisuus myös pettyä – en saakaan sitä mitä halusin. Aineiston koskemattomuuden särkeminen vaatii uskallusta, jonka saavuttaminen aineiston keruun jälkeen vei minulta aikansa. Aineistoon koskemisen lisäksi pelotti myös, mitä aineisto tulisi kertomaan, mitä yllättävää ja mitä kenties odotettua siitä löytyisi. Avaamattomana kimpaleena aineisto piti sisällään "kaiken mahdollisen", odotetun ja yllätyksen, mutta avattuna se olisi paljastettu." (ote tutkimuspäiväkirjastani 12.9.2002)

Kun kynnys oli ylitetty, yksinkertaistin litteroimani haastatteluaineiston tekstin puhekielisestä yksinkertaisempaan muotoon ja vielä tämän jälkeen yhä tiivistämympään, luettelonomaiseen muotoon (analyysivaiheet 1a–1b). Katso analyysivaiheista tarkemmin taulukko 1. Tarkoituksena oli vaiheiden 1a–1b avulla tavoittaa kunkin haastateltavan ilmaisusta pelkistetty juoni irrotettuna puhekielisen rehevästä ilmaisusta. Tämä oli aineistoon tutustumisen kannalta pitkä, mutta ehdottomasti antoisa vaihe.

Tärkeänä keinona lähestyä tutkimukseni aineistoa on toiminut teemoittelu. Ensimmäinen lähestyminen aineistoon kulkee useimmiten tematisoinnin kautta ja aineistosta voidaan nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 175). Ely ym. (1997) toteavat teemoittelun jääneen ta-

vallaan oman itsestäänselvyytensä jalkoihin. Totta onkin, että teemoittelu, keskeisten aiheiden hakeminen aineistosta, on maalaisjärkinen tapa päästä kiinni siihen, mikä aineistossa on oleellista.

Aloitin aineistoni teemoittelun poimimalla kunkin tutkimushaastattelun tekstimassasta juuri sen sisältämiä aiheita. Kokosin jokaisesta haastattelusta oman aihekoosteen, käsitemaaston, jossa juuri kyseessä oleva haastateltava puheessaan liikkuu (analyysivaihe 2a). Tätä käsitemaastoa kertyi kustakin haastattelusta runsaasti (38–132 käsitettä). Tämän vaiheen jälkeen olin tullut päätelmään, että kaikki haastateltavat kertoivat ja kuvasivat kolmea isoa kokonaisuutta: perusopetusta, kieltä ja oppijaa. Tästä syntyi kolmijakoinen käsitekehikko, johon kunkin haastateltavan käyttämät käsitteet olivat sijoitettavissa (analyysivaihe 2b).

Kyseinen kolmijako (perusopetus, kieli ja oppilas) on näkyvässä myös tutkimusraporttini ensimmäisissä luvuissa eli käytän sitä teoreettisen tarkastelun rakenteena kuten jo aiemmin mainitsin. Taulukosta 2 on nähtävissä kunkin haastatteluaineiston käsitteiden esiintymisen jakautuminen kolmijakoon (perusopetus, kieli ja oppija) analyysivaiheessa 2b. Perusopetusalue on laajin, joten siihen liittyviä käsitteitä oli kaikkien haastateltavien puheessa paljon. Kieltä ja oppijaa koskevat käsittemäärät jäivät haastatteluissa pienemmiksi.

TAULUKKO 2 Haastatteluaineistossa esiintyneiden käsitteiden jakautuminen käsitekehikon kolmijakoon analyysivaiheessa 2b

	Haastateltavan esille tuomien aiheiden lukumäärät liittyen		
	perusopetukseen	kieleen	oppijaan
huoltaja (1)	18	11	19
poikaoppilas (2)	21	10	25
luokanopettaja (3)	48	5	11
tyttöoppilas (4)	26	16	18
opettajaksi opiskeleva (5)	44	30	12
aineenopettaja (6)	84	23	25

Esitän seuraavassa niitä asioita ja kysymyksiä, joihin haastateltavien puheessaan esille tuomat aiheet (käsitteet) liittyivät. Aiheita oli runsaasti ja tuon tässä esiin niistä eniten esiintyneitä. Tämä selvittää lukijalle, kuinka jaottelin aiheita kolmijakoon: perusopetus, kieli ja oppija.

TAULUKKO 3 Haastateltujen vastauksista käsitteiksi

Mitä ?	Minkä välityksellä?	Kenelle?
<b>Perusopetusta</b>	<b>Kielen</b>	<b>Oppijalle</b>
Kuka antaa?	Mikä ja mitä kieli on?	Kuka?
Missä?	Millainen?	Millainen?
Millä tavoin?	Mikä on kielen/kielten merkitys?	Miksi?

(jatkuu)

TAULUKKO 3 (jatkuu)

Miksi?		Missä?
Toteutus:	Merkitys tai tehtävä:	Ominaisuudet, olemus:
* opettajan osuus	* äidinkieli	* ikäkausi
* missä annetaan	* vieras kieli	* kehityskausi
* miten annetaan	* kielen merkitys ihmiselle	* yksilölliset ominaisuudet
* millaisilla välineillä	* kielen osa-alueet	* suuntautuminen
* millaisilla oppimateriaaleilla	* kielitaito	* harrastuneisuus
* millaisin opetusjärjestelyin	* kielialueet	* vertaisryhmä
* oppisisällöt	* kielen osaaminen	* yksilöllisyyden huomioiminen
* oppimiskulttuuri	* kielen valta	* vahvuudet
* työskentelykulttuuri	* kielen tehtävät	* heikkoudet
* koulun painoalueet	* kielen omaksuminen	* erityistarpeet
* koulun kehittäminen	* kielen oppiminen	* sukupuoli
* opettajankoulutus	* kielistä kiinnostuminen	* oppimisen taidot
* opettajien täydennyskoulutus	* kielten suhde ympäröivään maailmaan	* työskentelytaidot
* opettajien työaika	* kieli ja kulttuuri	* kokemukset
* yhteistyö	* kieliminä	* elämykset
* verkostoituminen	* kielitaju	* halut
* kehittämishankkeet		* toiveet
* resurssit		* haaveet
* valinnaisuus		* tulevaisuuden suunnitelmat
* koulutuksellinen tasa-arvo		* pettymykset
* toiminnan arvioiminen		* onnistumiset

Teemoittelun jäljet näkyvät selvästi tutkimukseni aineiston analyysissä, tulosten esittämisessä ja teorian esittämisessä. Analyysin seuraavassa vaiheessa (3a) ryhdyn etsimään kunkin haastateltavan tekstissään esille tuomia toistuvia aiheita, teemoja. Etsin niitä aiheita, jotka haastateltavan kertomuksessa painottuvat, korostuvat ja joiden ääreen haastateltava juontaan kuljettaa tai joiden ääreen hän pysähtyy pidemmäksi aikaa. Koostin kullekin haastateltavalle oman ns. aihekokonaisuustekstin, jossa keräsin aiheotsikoiden alle haastateltavan tekstin siteeraukset (evidenssin aiheen esiintymisestä) kustakin aihekokonaisuudesta. Otsikot tarkentuivat ja muotoutuivat analyysin kuluessa tutkimusraportissa esitettyyn muotoonsa. Kirjasin myös kullekin haastatteluaineistolle aloitus- ja päätösteeman, jotka omalla tavallaan kertovat eri positioissa olevien haastateltavien lähtökohdat ja loppupäätelmät. Alkujaan aihekokonaisuuksien lukumäärä oli hieman suurempi kuin lopullisessa muodossaan eli otsikointi tiivistyi. Tämä analyysivaihe oli pitkä ja työläs. Sen aikana kävin tekstejä läpi useita kertoja. Pidän tätä vaihetta aineiston analyysin kannalta merkittävimpänä. Näistä aihekokonaisuusteksteistä syntyivät tavallaan haastateltavien omat tarinat.

"Syksyllä 2002 olin aloittanut kaksi pitkäkestoista, voimia ja sisukkuutta vaativaa vaihetta – tutkimukseni aineiston systemaattisen analyysin ja maratonjuoksuharjoittelun. Kumpikin vaati tiukkaa järjestelmällisyyttä, pitkää pinnaa, jaksamista väsymyksen hetkinä ja koko ajan kehittyviä takapuolen (tutkimus) ja jalkojen lihaksia (juoksu). Täysmaratonin juokseminen oli näistä kahdesta projektista se helpommin saavutettava. Kesällä 2003 juoksin Tukholman maratonin maaliin, mutta tutkimukseni ei ollut päätöksessä. Aineiston systemaattinen analyysi oli synnyttänyt satoja

sivuja tekstiä ja pääni täyteen pohdintoja. Vaaditaan siis vielä toiselle maratonille valmistautuminen ennen kuin tutkimusraporttini valmistuu." (ote tutkimuspäiväkirjastani 2.7.2003)

Jatkoin analyysia sijoittamalla kunkin haastatteluaineiston analyysissä muotoutuneet aihekokonaisuudet tutkimukseni kolmikategoriaan: perusopetus, kieli ja oppija (analyysivaihe 3b). Tämän jälkeen analyysi jatkui (analyysivaihe 3c) sitten, että jokaiselle haastatteluaineistolle pyrittiin antamaan oma karaktäärinsä nimeämällä kolmijakoisen aihekokonaisuuskonstruktion osiot. Nimeäminen ei syntynyt mielivaltaisesti vaan analyysiin perustuen. Nimeämisellä pyrittiin ilmentämään haastateltavien omaa näkökulmaa oppijalle vieraalla kielellä annettavaan perusopetukseen. Tämän nimeämisprosessin jälkeen syntyi kuusi näkökulmakonstruktiota. Ne kuvaavat kuutta näkökulmaa perusopetukseen, kieleen ja oppijaan.

Analyysin neljännessä vaiheessa tarkastelin aineiston antamaa tietoa siitä perspektiivistä, missä suhteessa edellä mainitut kuusi näkökulmaa ovat yhteneviä ja toisaalta toisistaan eroavia. Vaihe 4 oli oleellinen tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten tekemisen kannalta. Aineistossa on runsaasti muisteltuja asioita ja tapahtumia. Tutkimukseni ei ole muistoihin selkeästi keskittyvää, mutta analysointitapani ovat saaneet minut viivähtämään tarkemmin joidenkin haastateltavien muistelujen äärellä. Tuolloin huomion kohteena ovat eri haastateltavien kertomat, niin yleisemmät kuin henkilökohtaisetkin muistot monenlaisista kohtaamisista ja tapauksista koulun kontekstissa. Nuo muistot ja tavat muistella kertovat kertojasta itsestään, mutta kuitenkin myös laajemmista sosiaalisista yhteyksistä (Saarenheimo 1997; Kosonen 1998). Muistojen kertojat ovat kuitenkin oman tarinansa subjekteja, joten he määräävät, mitä asioita muistetaan ja kerrotaan.

Laadullisia menetelmiä käyttävän tutkijan tutkimuskohteet esittäytyvät tutkijalle melkein aina kielenä (Eskola & Suoranta 1998, 143). Sen lisäksi, että kieli on tässä tutkimuksessa suorastaan tarkastelun kohteena, niin kielen avulla myös konstruoidaan todellisuutta. Sosiaalisessa konstruktionismissa kieli nähdään osana todellisuutta. Sen avulla rakennetaan sosiaalista todellisuutta, sillä ei ainoastaan kuvata asioita vaan luodaan niistä kulloiseenkin tilanteeseen sopiva versio. (Berger & Luckman 1994.) Aineistoni on puhuttua ja kirjoitettua tekstiä, erilaisia haastatteluhetkenä syntyneitä kertomuksia, diskursseja perusopetuksen liittyvien eri osatekijöiden maailmasta. Pohdiskelen joissain analyysin vaiheissa haastateltavien kerrontaa juuri puheen piirteiden ja kielenkäyttötapojen välityksellä: mitä ja miten koulusta, opetuksesta, oppimisesta, oppijoista ja muista koulukontekstin osatekijöistä kerrotaan.

Käyttäessäni tutkimusraporttissani käsitteitä kuvaus, tarina ja kertomus käytän niitä akronyymeinä. Ne ovat haastateltujen kertomia tapahtumia ja tapauksia elämästään. Tarinoinnilla ja kertomuksilla en kuitenkaan viittaa narratiiviseen aineiston tulkintaan, sillä haastateltavien esille tuomista asioista ei pyritä synnyttämään uusia kertomuksia (Heikkinen 2001). Vaikka mainitsin analyysivaiheessa 3a syntyneen ikään kuin haastateltavien omia tarinoita, en ole pyrkinyt käsittelemään niitä narratiivisen analyysin menetelmin. Toisaalta tut-

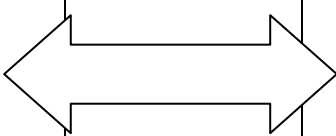
kijan ja tutkittavan paikoin läheinen keskustelu olisi voinut olla pohjana narratiivisenkin tutkimuksen aineistolle. Kertomus sinänsä ei ole ollut tutkimukseni lähtökohta.

Pyrin tutkimuksessani kuuntelemaan haastateltavien omia "ääniä". Tämä toimintatutkimukseen liitetty ominaisuus näkyy tutkimuksessani. Narratiivinen näkökulma kunnioittaa ihmisen ominaislaatua ja siinä ollaan kiinnostuneita ihmiselle itselleen merkityksellisistä asioista. Vaikka en käytä tutkimuksessani narratiivista tutkimusotetta, sitoudun tuohon ajattelutapaan. Toisaalta haastateltavien "äänet" ovat kuultavissa vasta useiden tulkintojen summana. Haastateltava on tehnyt haastattelussa oman tulkintansa, tutkija aineistoa käsitellessään ja raporttia kirjoittaessaan tekee useitakin tulkintoja eikä viimeinen, lukijan tulkintakaan ole merkityksetön. Jotta päästäisiin kiinni ehkä syvimmin haastateltavien tuntoihin, ilmauksiin ja kokemuksiin, narratiivisen analyysin käyttäminen olisi kokeilemisen arvoista.

### 1.3.2 Tutkimusraportin rakenne

Tässä tutkimusraportissa on pyritty aineistolähtöisen tutkimusasetelman ja teoreettisten lähtökohtien sekä käsitteiden määrittelyn väliseen reflektointiin. Havainnollistan tämän dialogin esittämistä tutkimusraportin rakenteessa seuraavan taulukon osoittamalla tavalla.

TAULUKKO 4 Aineistolähtöisen tutkimusasetelman ja teoreettisten lähtökohtien välisen dialogin näkyminen tutkimusraportin rakenteessa

Tutkimuksen tausta ja tehtävä <b>luku 1</b>				Tutkimuksen luotettavuudesta <b>luku 9</b> Johtopäätökset <b>luku 10</b>
Vieraskielinen perusopetus <b>luku 2</b>	teoreettiset lähtökohdat ja käsitteenmäärittely	<b>PERUSOPETUS</b>	aineiston tulkinta	Tulokset vieraskieliseen perusopetukseen liittyen <b>luku 6</b>
Kieli on osa ihmistä <b>luku 3</b>	teoreettiset lähtökohdat ja käsitteenmäärittely	<b>KIELI</b>	aineiston tulkinta	Tulokset kielen merkityksiin ihmiselle liittyen <b>luku 7</b>
Oppilas on opetuksen objekti ja oppimisen subjekti <b>luku 4</b>	teoreettiset lähtökohdat ja käsitteenmäärittely	<b>OPPIJA</b>	aineiston tulkinta	Tulokset oppijaan liittyen <b>luku 8</b>
Näkökulmien rakentuminen <b>luku 5</b>				

Seuraavat luvut 2–4 sisältävät niitä teoreettisia lähtökohtia ja käsitteiden määrittelyä, joihin tämän tutkimuksen aineiston löydöksiä reflektoidaan. Tutkijan ymmärtämät ja tulkitsemat tulokset todentavat, täydentävät ja muuttavatkin

näitä lähtökohtia. Teoreettisia lähtökohtia käsitteleville luvuille 2, 3 ja 4 löytyvät vastinparit tutkimuksen tuloksia käsittelevistä luvuista 6, 7 ja 8. Aineistosta nousut kolmijako (perusopetus, kieli ja oppija) määrittää näitä lukuvastinpareja. Tuloksia esittelevien lukujen 6, 7 ja 8 alkuun on kirjoitettu lisäksi luvun teemaa määrittävä teoriaosuus. Tuloksia esittäväällä raportin luvulla 5 ei ole edellä mainitun kaltaista "teoriavastinelukua". Sillä on yhteys kaikkiin teorialukuihin ja muihin tuloksia esitteleviin lukuihin.



## **2 VIERASKIELINEN OPETUS – KAKSINKERTAINEN HYÖTY?**

### **2.1 Vieraalla kielellä oppiminen ja vieraskielinen opetus**

Vieraalla kielellä oppiminen tarkoittaa jonkin asian oppimista vieraan kielen välityksellä. Oppiminen voi tapahtua elämyksen, tapahtuman, aistihavainnon tai toistuvan kokemuksen kautta. Vieraalla kielellä oppiminen on mahdollista monenlaisissa oppimistilanteissa. Se ei ole uusi ilmiö, vaan läpi historian asioita on opittu ja opiskeltu muulla kuin äidinkielellä (Takala 1994, 73).

Tietyt oppijan piirteet, virikkeinen oppimisympäristö ja kannustavat oppimistilanteet edistävät vieraalla kielellä oppimista. Esteenä taasen voivat olla kielelliset oppimisvaikeudet, motivaation puute, ulkoisen tuen puuttuminen, niukkavirikkeinen oppimisympäristö sekä oppijaa vähättelevät tai huomiotta jättävät oppimistilanteet.

Vieraalla kielellä oppiminen voi tapahtua siten, että yksilö asuu, opiskelee tai työskentelee sellaisessa ympäristössä, jossa toimintakieli on osittain tai kokonaan muu kuin yksilön äidinkieli. Asioiden oppiminen vieraalla kielellä tapahtuu tuolloin ns. autenttisessa tilanteessa. Nykyään vieraalla kielellä oppimisen tilanteet ovat usein tarkoituksella järjestettyä: esimerkiksi vieraskielisten koulujen opetus, vieraskieliset opetusryhmät, vieraskieliset ammatilliset opinnot tai vieraskielinen työympäristö. Vieraalla kielellä oppiminen, muun oppimisen tapaan, ei ole ikään sidottua ja sitä voi tapahtua erilaisissa tilanteissa päiväkotien satutuokioista eläkepäivien ulkomaanmatkoihin saakka.

Suomalaista koulutusta ohjaavat tahot ottivat 1990-luvun alusta lähtien toimintasuunnitelmiinsa mukaan vieraalla kielellä tapahtuvan opiskelun. Opetusministeriön toimintasuunnitelmassa vuosille 1993–1996 on kirjattuna tavoite peruskoulujen ja lukioiden vieraskielisen opetuksen järjestämisestä peruskouluissa ja lukioissa Suomen kaikissa lääneissä vuoteen 1996 mennessä. Ammatilliselle koulutukselle asetettiin samoin laaja tavoite vieraskielisestä sisältöjen opiskelusta vuoteen 1996 mennessä. (Räsänen & Marsh, 1994, 1.) Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet noudattivat Opetusministeriön

suunnitelmia vieraskielisen opetuksen lisäämisestä. Vieraalla kielellä annettava sisällönopetusta pidettiin myös tärkeänä suomalaisen koulujärjestelmän kehitystekijänä (Kohonen 1994, 61). Tällä hetkellä voimassa olevat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 antaa jo selkeät tavoitteet vieraskieliselle opetukselle. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että eri oppiaineiden opetuksessa on mahdollista käyttää myös muuta kuin koulun opetuskieltä, jolloin kieli ei ole pelkästään opetuksen ja oppimisen kohde, vaan myös väline eri oppiaineiden sisältöjen oppimisessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 270–273).

Oppimista vieraan kielen välityksellä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Oppija voi päätyä vieraalla kielellä oppimisen tilanteeseen spontaanisti tai tavoitehakuisesti. Ympäröivä maailmamme on tuonut vieraat kielet kaikkien tavoitettaville mm. sähköisten viestimien kautta, halusimmepa sitä tai emme. Toisaalta arkielämänkin muuttuminen kansainvälisemmäksi on lisännyt yhteiskunnallista motivaatiota järjestää vieraalla kielellä oppimisen tilanteita eri-ikäisille ihmisille. 1990-luvun alun voimakas kansainvälistyminen ja sen myötä kasvanut vieraiden kielten taitamisen arvostaminen osaltaan vapauttivat suomalaista koululainsäädäntöäkin niin, että opetuskielinä voivat olla muutkin kuin viralliset kielemme.

Vieraalla kielellä oppimisella pyritään siihen, että oppija oppii vieraan kielen välityksellä opiskeltavan asiasisällön sekä harjaantuu vieraan kielen käyttämisessä. Samalla kertaa lyödään siis kaksi kärpystä yhdellä iskulla, kuten eräs tutkimuksen haastateltavista toteaa.

*”Tätä vieraalla kielellä oppimisen kaksoisfokusta voisi minun mielestäni luonnehtia vaikka vertaamalla sitä työmatkapyöräilyyn. Siinäkin yhdistyy kaksi eri asiaa samalla kertaa – siirtyminen pyörällä paikasta toiseen ja pyörää polkemalla kunnon kohoaminen ja pyöräilytaidonkin varmistuminen.” (ote tutkimuspäiväkirjastani 2.3.2003)*

Kaksikielisyyden eli bilingvalismin jonkin tasoinen saavuttaminen lienee viime kädessä kaiken vieraan kielen oppimisen ja opetuksen perustavin tavoite, mutta kaksikielisyyden määrittäminen siitä näkökulmasta, millä vieraan kielen taitamisen tasolla se on saavutettu, ei ole yksiselitteistä. Joidenkin tutkijoiden mukaan kaksikielisyydestä voi puhua ainoastaan silloin kun yksilöllä on yhtäläinen taito kahdessa kielessä, kun taasen toiset tutkijat käyttävät kaksikielisyydskäsitettä jopa silloin kun yksilö hallitsee vierasta kieltä vain vähäisessä määrin. (Räsänen 1994, 10.) Kaksikielisyyden määrittämiseen saatetaan liittää kielen hallitsemisen lisäksi muitakin kriteerejä kuten ikä ja alkuperä, oppimiseen liittyvät asiat, kahden kielen identifikaatio tai kielten tehtävät yksilön elämän eri konteksteissa (Cummins & Swain 1986).

Kaksikielisyyys on myös käsite, joka liittyy vieraan kielen yhteiskunnalliseen asemaan. Suomea kutsutaan kaksikieliseksi ruotsin kielen virallisen aseman vuoksi, vaikka suomalaisten pitäminen kaksikielisinä on tulkinnanvaraista. (Räsänen 1994, 10.) Kaksikielisyyys saatetaan nähdä laajasti kuten esimerkiksi Cummins (1981), joka määrittää kaksikielisyudeksi sen, jos sama yksilö tuottaa ja/tai ymmärtää kahta kieltä. Tuolloin kaksikielisyyden voisi nimetä vieraan kielen oppimisen tavoitteeksi.

Kanadassa lähes neljäkymmentä vuotta sitten alkanut kielikylpyopetus on ollut lukuisien tutkimusten kohteena (esimerkiksi Shapson & Day 1982; 1996; Genesee 1987; 1988; Swain & Lapkin 1982). Tutkimusten tulokset ovat jokseenkin kiistattomia kielikylvyssä saavutettujen etujen osalta. Oppilaat saavuttivat korkean osaamisen tason kohdekielessä (ranska), oppilaiden äidinkielen (englanti) taidot eivät köyhtyneet, sisältöjen oppiminen ei estynyt ja oppilaille kehittyi myönteinen asenne kohdekieltä ja sen edustamaa kulttuuria kohtaan.

Millainen oppiminen tai millaisten asioiden oppiminen on ylipäätään arvokasta? Tähän vastaaminen sisältää luonnollisesti arvottajan näkökulman, jossa hän omat kokemuksensa ja arvostuksensa kyseisestä asiasta tulevat keskeisiksi. Yhteiskunnallisesti merkittäväksi koettu asia saatetaan katsoa arvokkaaksi oppimispäämääräksi. Jos esimerkiksi jossakin kunnassa tiedetään tarvittavan tulevaisuudessa saksankielentaitoista työvoimaa, saatetaan lukion saksankielisiä kursseja eri oppiaineissa pitää hyvinkin tärkeinä koulutuksen järjestäjäkunnan näkökulmasta.

Vieraalla kielellä opitun määrän ja laadun mittaamisessa on huomioitava kaksi asiaa: oppisisällön oppimisen määrä sekä vieraan kielen omaksumisen määrä. Näin ollen esimerkiksi vertaaminen äidinkielellä tapahtuvaan oppimiseen ei ole relevanttia, sillä tuolloin vertailematta jää vieraan kielen oppimisen komponentti. Sen sijaan vertailemalla voisi mitata eri vierailla kielillä tapahtunutta saman oppisisällön oppimista.

Suhtautuminen vieraalla kielellä oppimiseen vaihtelee eri kulttuureissa ja toimintaympäristöissä. Toisaalta vieraalla kielellä oppiminen voidaan katsoa pakoksi ('oli pakko oppia kun siellä ulkomailla silloin asuttiin') ja toisaalta eduksi ('siinä oli se etu, että oppi samalla sen kielen kun tein työtä!'). Yhtä kaikki, jonkin vieraan kielen taitaminen äidinkielen lisäksi katsotaan olevan nykyään etu, olipa kyseessä mikä kulttuuri tai matkaamisen suunta tahansa (maastamuutto tai maahanmuutto). Vieraalla kielellä opiskeluun kohdistettu kritiikki liittyy usein äidinkielen taitoihin tai paremminkin taitamattomuuteen. Sama kritiikki nousee esiin myös kielikylpyopetuksesta (ks. Lauren 2000). Äidinkielen taitojen harjoittamisesta tulee huolehtia vieraskielistä opetusta toteuttavissa oppilaitoksissa huolellisesti. Ajattelun kehittymisen kannalta pidetään tärkeänä, että jokaisella on hallussaan jokin kieli niin vahvana, että se toimii varsinaisena ajattelun kieleinä. Kaksikielisyys on rikkaus – puolikielisyys taas köyhyys. Vieraalla kielellä oppimiseen liitetään myös jonkinlainen elitistisyyden leima. Erityisesti silloin kun se ei ole syytä tai toisesta kaikkien halukkaiden ulottuvilla.

Vieraalla kielellä oppiminen on prosessi, joka vaatii onnistuakseen oppijalta, oppimistilanteen järjestäjältä ja oppimisympäristöltä erilaisia asioita. Oppijan tulee olla vieraalla kielellä oppimisen tilanteessa motivoitunut omaksumaan opiskeltava asia muulla kuin äidinkielellään. Motivoivina tekijöinä voivat olla esimerkiksi: opittavan asian tärkeys, mielenkiintoisuus, haasteellisuus oppijalle tai sisäinen tai ulkoinen palkkio. Oppijan tulee omata myös asioiden yhdistelemisen taitoa. Toisaalta hänellä tulee olla myös kyky erotella havaintojaan. Avoimuus uusia asioita ja tilanteita kohtaan sekä epävarmuuden sietokyky edesauttavat vieraalla kielellä oppimisessa.

Tietoisesti järjestetyssä oppimistilanteessa tulee huomioida oppijan kehitystaso eri osa-alueilla (ajattelu, aistihavainnot, kieli) sekä aikaisemmat kokemukset opiskeltavasta asiasta. Tällöin osataan suunnitella opittavat oppisisällöt sekä laadullisesti että määrällisesti oikeiksi. Asioiden monipuolinen havainnollistaminen on tärkeää, jotta opiskeltava asia konkretisoituu ja saa jonkinlaisen hahmon oppijan ajattelussa. Oppimisympäristön on oltava sellainen, että erilaisten aistihavaintojen tekeminen on mahdollista ja ympäristö on kannustava ja vähintäänkin salliva oppijan näkökulmasta. Huttunen (2000, 86–87) luonnehtii oppimisympäristöjä jaottelemalla ne kielipainotteisiin ja merkityskeskeisiin. Hänen mukaansa merkityskeskeisissä oppimisympäristöissä pohjaututaan merkityksiin eli tietoihin, asioihin, ajatuksiin ja tunteisiin, ja etsitään kielellisesti ja sosiaalisesti toimivia ja järkeviä tapoja tuottaa ja käsitellä näitä merkityksiä sisältäviä viestejä. Näin ollen tämänkaltaisessa oppimisympäristössä kieli on väline, ei oppimisen erityinen kohde.

Vieraalla kielellä oppimisen hyöty on siinä taloudellisuudessa, että samalla kertaa opetellaan, omaksutaan ja harjoitellaan kahta erilaista asiaa: opiskeltavaa sisältöä ja oppimisen välineenä käytettävää kieltä. Vieraalla kielellä toimimisen tilanteet lisääntyvät, erityisesti vain vieraan kielen opetteluun käytettävän ajan lisääntymättä (formaaliin kielen opiskeluun ei välttämättä tarvitse varata lisää aikaa). Toisaalta vieraalla kielellä opiskelu saattaa vaikeuttaa asiasisältöjen oppimista. Jotkut asiat saatetaan jopa ymmärtää ja oppia väärin. Opettajan kielitaidolla ja erityisesti sillä asiantuntijuudella, joka liittyy sisältöjen opettamiseen vieraalla kielellä, on oppijan oppimisen kannalta luonnollisesti suuri merkitys.

*”Voisiko vieraalla kielellä opiskelusta olla joissakin tilanteissa oppijalle todellista haittaa? Joidenkin keskeisten käsitteiden väärin ymmärtäminen voi toki aiheuttaa hankaluuksia ja vaikuttaa tulevaan asiasisällön oppimiseen. Ammatillisen koulutuksen puolella kohtalokastakin se voisi toki olla, jos esimerkiksi vieraalla kielellä sairaanhoitajaksi opiskeleva ei ole varma opiskeltavista käsitteistä ja vastaavasta konkreetista asiayhteydestä!” (ote tutkimuspäiväkirjastani 14.5.2003)*

Laadukkaiden oppimistilanteiden tarjoaminen edistää vieraalla kielellä oppimista. Ulkoisten tekijöiden tulee olla kunnossa ja oppijan motivaatio vierasta kieltä kohtaan vahvistettuna mahdollisimman korkeaksi. Järjestetyssä vieraalla kielellä oppimisen tilanteessa ohjaajalla tulee olla vakaa näkemys opittavan asiasisällön soveltuvuudesta vieraalla kielellä opeteltavaksi asiaksi. Hänen tulee osata myös asianmukaisella tavalla huolehtia välineenä käytettävän kielen ja opeteltavan asiasisällön kohtaamisesta – kumpikaan ei saa mennä toisen yli tai ali. Opettajan pedagogisen pätevyyden lisäksi hänen oman kielitaitonsa merkitystä tässä yhteydessä ei voi vähätellä, mutta toisaalta esimerkiksi liian tiukat opettajan kielitaidon pätevyysvaatimukset saattavat tukahduttaa vieraskielisen opetuksen järjestämistä jopa aivan turhaan. Vieraalla kielellä toimivan opettajan ammattitaitoa käsitellään luvussa 2.4.1.

## 2.2 Vieraskielisen opetuksen muotoja ja siitä käytettyjä nimityksiä

Rakkaalla lapsella on monta nimeä. Leikillisesti ajatellen vieraskielisen opetuksen voisi katsoa toteutuvan näin ollen suotuisissa merkeissä, sillä niin monta eri nimitystä siitä on ja on ollut käytössä. Vieraskielinen opetus, kielikylpy, kaksikielinen opetus, sisältöpainotteinen vieraan kielen opetus, sisältöalueopetus, kielirikasteinen opetus ja CLIL-opetus ovat kaikki vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen muodoista käytettyjä nimityksiä.

Kielikylpyopetus (immersion) on näistä opetusmenetelmistä kenties saavuttanut vakiintuneimman aseman koulutuksen kentässä, sillä sitä ohjaavat omat opetussuunnitelmat ja myös opetuksen tavoitteet on määritelty. Kielikylpyopetus voi alkaa eri ikävaiheissa ja kaikilla näillä on aloitusvaiheen mukaisesti omat nimityksensä. Mitä varhaisemmasta kielikylvystä on kysymys, sitä enemmän opetus tapahtuu vieraalla kielellä.

Kanadassa lähes neljäkymmentä vuotta sitten alkanut virallinen bilingvalisimin hyväksyvä politiikka mahdollisti laajan kielikylpyohjelman toteuttamisen. Quebecin ranskankielisessä provinssissa käynnistynyt ranskankielisen opetuksen kokeilu viitoitti tietä muille kielikylpyohjelmille Kanadassa ja myöhemmin muualla maailmassa.

Kielikylpy-termillä tulisikin viitata vain Kanadan kaksikieliseen opetukseen tai siitä johdettuihin toteutuksiin muualla. (Järvinen 1999, 15.) Eurooppalaisia kielikylpymalleja on toteutettu mm. Espanjan Kataloniassa, Ranskan Elsassissa, Pohjois-Saksan ja Tanskan raja-alueella, omassa maassammekin erityisesti Vaasan alueella (Lauren 1991; Räsänen & Marsh 1994). Kanadan ranskankielinen kielikylpy on ollut vaikuttava malli useille vieraskielisen opetuksen toteutustavoille maailmanlaajuisesti. Kielikylvyllä on saavutettu hyviä tuloksia, sitä on järjestelmällisesti tutkittu ja sen on huomattu soveltuvan hyvin niin kaksikielisiin kuin nykyajan monikulttuurisiin yhteiskuntiinkin. (Cummins & Swain 1986; Räsänen & Marsh 1994, 17 – 18; Järvinen 1999, 16; Virtala 2002, 57.) Mallin ottaminen siitä on siis hyvin perusteltua.

Kaksikielinen opetus (bilingual education) on kansainvälisesti melko laajasti käytetty yleisnimitys, joka viittaa eri tavoin toteutettuun vieraalla kiellä opettamiseen (Genesee 1988; Baker 1996). Käsite on jossain määrin ongelmallinen, sillä se saattaa yhdistyä erityisesti kaksikielisten oppilaiden opetukseen. Toisaalta se on käsite, jota käytetään kielellisille vähemmistöryhmille annettavasta opetuksesta (Baker 1993). Käsite kaksikielinen opetus on onnistunut toisaalta siinä, että se kuvaa hyvin monien koulujen, tapauskoulunkin arkipäivää, jossa opetuskielinä on nimenomaan kaksi kieltä.

Sisältöpainotteinen kielenopetus (content-based language instruction), kielirikasteinen aineenopetus (language-enhanced content instruction), vieraskielinen aineenopetus (foreign language content instruction) ovat nimityksinä opetusmenetelmää tarkemmin kuvaavia (Järvinen 1999,15–16; Räsänen 1994, 17–20). Näissä nimityksissä osoitetaan selkeästi vieraan kielen ja opetussisällön

integraatio. Tutkimuksen tapauskoulussa vieraalla kielellä annetusta opetuksesta on käytetty enimmäkseen nimityksiä 'kielipainotteinen opetus' ja 'englantipainotteinen opetus'.

Nykyään vieraskielinen opetus (teaching content through a foreign language) ja CLIL-opetus (content and language integrated learning) ovat lähinnä synonyymejä (Jäppinen 2002, 13). Euroopan Komission haltuunottama ja suosittelema käsite vieraalla kielellä annettavalle opetukselle on CLIL (Hartiala 2000; Järvinen 1999). Tässä tutkimuksessa käytetään jatkossa käsitteitä vieraskielinen opetus ja CLIL-opetus synonyymeinä. Vieraskielinen opetus on käsitteenä lukijalle ja erityisesti tutkimusalueeseen perehtymättömälle helpompi ymmärtää kuin CLIL. Tutkimusaineistossa haastateltavat käyttävät toistuvasti ilmaisuja 'englantipainotteinen', 'kielipainotteinen' ja 'kielellä opettaminen' tarkoittaen vieraalla kielellä (englanti) tapahtuvaa opetusta eri oppiaineissa.

### 2.3 Vieraskielinen opetus – CLIL

Kaikki opetuksellinen toiminta, jossa oppijoiden enemmistölle vierasta kieltä käytetään sisältöjen opetuksen välineenä, on vieraskielistä opetusta eli CLIL-opetusta (Content and Language Integrated Learning). Vieraan kielen käyttö, oppiminen ja omaksuminen ovat tällöin luonnollinen osa oppijan kokonaisvaltaista kehitymis- ja kasvamisprosessia. Vieras kieli ei ole oppimisen suoranaisten kohde, vaan sisältö ja vieras kieli muodostavat erottamattoman kokonaisuuden. (Jäppinen 2002, 13.) Sisältöpainotteinen opetus (Content-based instruction) pyrkii integroimaan sisältöjen oppimisen ja kielen oppimisen tavoitteet. Toisin kuin perinteisessä kielenopetuksessa oppiaineen sisältö määrittää opetuksen kielellisen sisällön. (Takala 1994, 80–81.)

Vieraskielisen opetuksen kohteena voivat olla kaikenikäiset oppijat ja se kattaa kaikki kouluasteet varhaiskasvatuksesta korkeakouluasteelle. Tällainen opetus voi koskea yhtä tai useampaa oppiainetta, yksittäisiä aihekokonaisuuksia tai projekteja. Se voi käsittää vain lyhyitä opetustuokioita tai olla pitkäkestoisista, vuosia kestävästä toiminnasta. Vieraskielistä eli CLIL-opetusta voidaan toteuttaa periaatteessa millä tahansa oppijajoukon enemmistölle vieraalla kielellä. Perusopetuksessa vieraskielistä opetusta voivat antaa luokan-, aineen- tai kielenopettajat ja sen tavoitteet ja opetusmenetelmät ovat vaihtelevia. (Hartiala 2000; Jäppinen 2002; Mustaparta & Tella 1999; Nikula & Marsh, 1996; 1997.)

Vieraskielisen opetuksen tavoitteet vaihtelevat luonnollisesti toteutuksen laajuuden mukaan. Laajamittainen opetus mahdollistaa toimivan kielitaidon saavuttamisen, kun taas pienimuotoisella vieraskielisellä opetuksella voidaan oppilaita rohkaista vieraan kielen käyttöön. CLIL-opetuksen oletetaan edistävän ja hyödyntävän vieraan kielen oppimista, sillä vieraan kielen oppimiseen käytettävä aika lisääntyy ja opiskeltavien kielten valikoimakin kenties laajenee. Vieraskieliset opetustilanteet ovat vieraan kielen harjoitteluun tilanteita ja ne tavallaan tuovat lisää aikaa muodollisellekin kielenoppimiselle. Tämän lisäksi

CLIL-opetuksen oletetaan lisäävän kulttuurien välistä viestintää ja auttavan oppijoiden sopeutumista erilaisiin sosiaalisiin ympäristöihin. (Hartiala 2000; Jäppinen 2002; Nikula & Marsh 1996.)

Tutkimuksen kohteena oleva 1.–6. luokilla perusopetusta antava koulu on toteuttanut vieraskielistä opetustaan englannin kielellä. Opetuksesta vastaavat pääasiassa luokanopettajat, mutta myös muutamat aineenopettajat sekä suomenkielisten opettajien rinnalla toimineet syntyperäiset (natiivi) opettajat. CLIL-opetusta annetaan kaikilla luokka-asteilla eri oppiaineissa ja vieras kieli on mukana päivittäisissä luokkatoiminnoissa (tervehdykset, kuulumisien vaihtamiset, luokkajärjestäjien toiminta). Vieraskielisten opetustuokioiden pituus vaihtelee oppilaiden kehitystason ja opetettavan asiasisällön ohjaamana muutamista minuuteista kokonaisen oppitunnin mittaiseksi. Tutkimuksen kohteena olevan koulun vieraskielisen opetuksen tavoitteina on totuttaa oppilaat englannin kieleen ensimmäisistä kouluvuosista alkaen, tarjota oppilaille määrällisesti enemmän englannin kielen käyttötilanteita ja yhdistää sisältöjen ja englannin kielen opetuksesta oppilaille mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia.

## 2.4 Vieraskielisen opetuksen toteuttaminen Suomessa

Suomessa on toiminut jo vuosikymmenien ajan muutamia varsinaisia vieraskielisiä kouluja. Niiden opetus eri oppiaineissa on pääsääntöisesti vieraskielistä. Näillä kouluilla on omat opetussuunnitelmansa. Joissakin suomalaisissa kouluissa toimii myös ns. kansainvälisiä luokkia, joiden opetus on myös pääsääntöisin vieraskielistä. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan keskity tämäntyypiseen vieraalla kielellä annettavaan opetukseen.

Vieraskielisen opetuksen toteuttaminen kaikissa kouluissa mahdollistui Suomessa peruskoululain (L 476/1983; 261/1991) ja lukiolain (L 477/1983; 262/1991) myötä. Kansainvälisen yhteistyön laajeneminen ja ennen kaikkea Euroopan Unionin jäseneksi hakeminen lienevät vauhdittaneet tätä opetusalan lainsäädäntömuutosta. Suomalaisten kielitaidon taso- ja monipuolisuusvaatimukset lisääntyivät. Näin ollen koulujärjestelmäämme oli saatava tavanomaisen kielenopetuksen ja muutamien vieraskielisten koulujen rinnalle muitakin kielitaidon tasoa lisääviä toimia. (Opetushallitus 1999).

Opetushallituksen toimeksiannosta vuonna 1996 tehty vieraskielisen opetuksen tarjonnan kartoitus osoitti vieraskielisen opetuksen yleistyneen Suomessa voimakkaasti 1990-luvun alkupuolella kaikilla koulutasoilla. Sen mukaan koulujen tavoitteet, toiveet ja näin ollen myös opetuksen toteuttaminen olivat usein toisiinsa nähden erilaisia. (Nikula & Marsh 1996.) Useimmiten vieraskielinen opetus on ollut varsin pienimuotoista, mutta toki joissakin kouluissa se on laajamittaista, jota osoittaa esimerkiksi englannin kielellä suoritettavan ylioppilastutkinnon kokeilu (Mustaparta & Tella 1999, 3). Opetusministeriön ja Opetushallituksen väliseen tulossopimukseen vuonna 1998 kirjattiin Opetushallituksen tehtäväksi laatia vieraskielisen opetuksen perusteet. Tehtävän toteutta-

miseksi Opetushallitus laati ohjeet oppilaalle vieraalla kielellä annettavasta opetuksesta. Näissä ohjeissa käsitellään mm. toteutustapoja, tuntijakoa, tavoitteita, opetussisältöjä, oppilasarviointia, opettajia koskevia asioita ja erityisjärjestelyitä. (Mustaparta & Tella 1999, 3–11.)

CLIL-opetuksen toteuttaminen Suomessa on monimuotoista ja maantieteellisesti laajalle levinnyttä. Se vaihtelee pienimuotoisimmillaan muutamien vieraskielisten laulujen opetuksesta laajamittaiseen vieraalla kielellä suoritettavaan ylioppilastutkintoon saakka. (Nikula & Marsh 1996; 1997; Takala & Sajavaara 1998.) Vuonna 1996 noin 8 % silloisista peruskoulun ala-asteista ja 15 % yläasteista käytti jossain määrin jotakin vierasta kieltä opetuksessaan (Nikula & Marsh 1996, 76). Viime vuosina vieraskielinen opetus on vakiinnuttanut asemansa alemmilla ja kaikkein ylimmillä koulutusasteilla (Jäppinen 2002, 15). Vieraskielinen varhaiskasvatus on Suomessa monimuotoista ja laajaa (Hartiala 2002) ja englanniksi tapahtuva opetus korkeakouluasteilla ja ammatillisessa koulutuksessa lisääntyy jatkuvasti (Räsänen 1999; 2000).

Perusopetuksen ylemmillä luokilla vieraskielinen opetus ei ole kehittynyt samansuuntaisesti, sillä Opetushallituksen määräys 26.3.1999 asetti tiukat muodolliset pätevyysvaatimukset pienimuotoistakin vieraskielistä opetusta antavien opettajien opetuskielen opintojen laajuudelle sekä kielitaidolle. Määräyksestä seurasi, että useiden yläasteiden vieraskielinen opetus väheni merkittävästi tai monet toiminnot loppuivat jopa täysin. (Jäppinen 2002, 15–16.) Opetusviranomaisten huoli vieraskielisen opetuksen mahdollisista negatiivisista vaikutuksista oppijoiden äidinkielen ja vieraan kielen taitoihin sekä muihin oppimisprosesseihin oli jossain määrin ymmärrettävää, mutta se oli koulujen kannalta tiukka toimenpide. Vieraskielistä opetusta antavien opettajien pätevyysvaatimukset olivat hyvin korkeat ja tämä mielestäni jopa harkitsematon määräys liepee latistanut monta, hyvään alkuun päässyttä tai suunnitteilla olevaa vieraskielisen opetuksen mallia. Näin ollen Euroopan Unionin vaatimukset (White Paper, 1996) kansalaistensa kielitaidon monipuolistamis- ja laajentamispurkimyksistä pitkälti vesitettiin Suomessa. Määräyksen antajilta liepee puuttunut seuraavissa kappaleissa määriteltävää CLIL-asiiantuntijuutta.

#### **2.4.1 Vieraalla kielellä opettavat opettajat**

Suomalaiset vieraskielisessä opetuksessa toimivat opettajat ovat luokanopettajia, kielenopettajia ja muita aineenopettajia sekä peruskouluissa että lukioissa ja myös ammatillisella sektorilla. Heillä on useimmiten jo paljon aiempaa opettajakokemusta ja asiiantuntijuutta. (Hartiala 2000, 210.)

Perusopetusta kuutena ensimmäisenä kouluvuotena antavissa kouluissa CLIL-opetuksesta vastaavat enimmäkseen joko luokanopettajat tai kielenopettajat. Luokanopettajat ovat voineet opiskella opetuskielenä käyttämäänsä vierasta kieltä osana saamaansa opettajakoulutusta tai harjoittaa kieliopintojaan eri tavoin oman työnsä ohessa. Ensimmäisinä kouluvuosina opettajat ovat tärkeä kielen käyttämisen mallina oppilaille, sillä suuri osa opetuksesta on suullista ja opettajien korkeatasoinen kielitaito onkin tärkeä asia. (Hartiala 2000, 56; Järvinen 1999, 141; Mustaparta & Tella 1999, 36–37.)



Peruskoulun ylimmillä luokilla pääasiassa sisältöaineiden opettajat antavat oppiaineensa CLIL-opetuksen. Jonkun verran kielen opettajakin osallistuu tähän opetukseen. Yleisesti ottaen suomalaiset aineenopettajat pitävät omaa kielitaitoaan riittävänä oman aineensa CLIL-opetukseen, mutta toisaalta he korostavat myös aineenopetuksen hallintaa. Eri oppiaineet vaativat erilaisia kielellisiä taitoja. CLIL-opetuksessa kielen ja sisällön heikko integroituminen saattaa aiheuttaa hankaluuksia, joten yhteistyö aineenopettajien ja kielten opettajien välillä on harkinnanarvoista. (Hartiala 2000, 57; Nikula & Marsh 1996; 1999a, 24, 34–36, 68–72; 1999b, 77.)

Vieraan kielen opettajan osuudesta CLIL-opetuksessa ovat Nikula & Marsh (1999a; 40–41) esittäneet neljä erilaista mallia:

1. Kielen opettaja ei osallistu lainkaan suunnitteluun, toteutukseen eikä oppijaa koskevaan arviointiin eikä seurantaan.
2. Kielen opettajalla on toissijainen rooli resurssihenkilönä, joka tarjoaa jonkin verran tukea ja neuvoja CLIL-opetuksen toteuttamisessa.
3. Kielen opettaja on mukana CLIL-opetuksen toteuttamisen ytimessä.
4. Kielen opettaja toimii itse CLIL-opettajana.

Nikulan & Marshin mukaan CLIL-opetuksessa olevien kielten opettajien täytyy luultavasti muokata opetusmenetelmiään CLIL-opetuksen lähtökohtien mukaisiksi ja poikkeaviksi tavanomaiseen työhönsä nähden. Tämä saatetaan kokea vaativaksi. (Hartiala 2000, 57; Nikula & Marsh 1999a, 67–68.) Saumaton yhteistyö luokanopettajan tai sisältöaineenopettajan ja kielenopettajan välillä on Marshin (1999) mukaan hyvä tae onnistuneelle CLIL-opetukselle. Tällainen tiimityöskentely on avainasemassa oleva resurssi, mutta vaatii hyvää suunnittelua ja huolellista toteuttamista. (Marsh 1999a, 36–38.)

Hartiala (2000) lisää CLIL-opettajien joukkoon kuuluvaksi myös opettajat, jotka toimivat luokkatilanteessa omakielisen (natiivin) puhujan suomenkielisenä apuna. Näilläkin opettajilla olisi hyvä olla jonkinlainen vieraskielisen opetuksen täydennyskoulutus ja riittävä kielitaito, jotta viestintä natiiviopettajan kanssa onnistuu. (Hartiala 2000, 58.)

Suomalaisessa perusopetuksessa toimivilla omakielisillä (natiiveilla) opettajilla olisi hyvä olla vastaava opettajan pätevyys kuin suomalaisilla kollegoillaan, hänen tulisi tuntea suomalaista koulukulttuuria ja opetussuunnitelman tavoitteita ja hänen tulisi mielellään olla myös suomen/ruotsin kielen taitoinen (Mustaparta & Tella 1999, 10). Näiden natiiviopettajien rooli ei olekaan aivan yksiselitteinen. Nikula & Marsh (1999) nimittäin väittävät, että CLIL-opettajan taitoihin tulisi sisältyä oppisisältöjen opettamisen kyvykkyyden lisäksi hyvä tietous sekä vieraan kielen että myös äidinkielen oppimisen menetelmällisistä piirteistä (Nikula & Marsh 1999b, 77). Näin ollen oppilaidensa kanssa saman äidinkielen omaava opettaja saattaa olla yhtä hyvä tai jopa omakielistä opettajaa suositeltavampi (Marsh 1999b, 31; Nikula & Marsh 1999a, 38). Tavanomaisinta lieneekin, että omakieliset opettajat toimivat suomalaisen opettajan kanssa luokkatilanteessa yhdessä tai vastaavat vain osasta opetustilannetta.

### 2.4.1.1 Opettajien kouluttaminen vieraskieliseen opetukseen

Opettajalla on suuri vaikutus vieraalla kielellä järjestetyn opetuksen onnistumisessa (Mustaparta & Tella 1999, 47). Tästä syystä opettajavalintaan ja opettajien täydennyskoulutukseen ei voi kiinnittää liikaa huomiota. Met ja Lorenz (1997, 243–264) tuovat esille opettajan tärkeän roolin yhteenvedossaan Yhdysvalloissa järjestetystä vieraskielisestä opetuksesta. He kuvaavat oman alueensa hyviä kokemuksia mentorijärjestelmästä, jossa kokenut kielikylypöpettaja ohjaa aloittelevia opettajia työssään.

CLIL-opetukseen valmistavaa koulutusta ei vielä juurikaan ole tarjolla suomalaisessa opettajankoulutusjärjestelmässä, vaikka sille tarvetta olisikin. Tilanne on samankaltainen muuallakin Euroopassa. Hyvin usein CLIL-opettajat aloittavat vieraskielisen opetustyön ilman siihen ohjaavaa koulutusta. Näin ollen täydennyskoulutuksesta muodostuu heidän ainoa työtä tukeva koulutuskanavansa. (Hartiala 2000, 13.)

Kanadan kielikylypöpettajien koulutusta selvittänyt Dayn & Shapsonin (1996) laaja tutkimus korosti, että vieraalla kielellä opettavien opettajien koulutusta ei kehiteltäisi erillään muusta opettajankoulutuksesta. Jyväskylän yliopisto on ollut edelläkävijä Suomessa aloittaessaan englanninkielisen luokanopettajakoulutusohjelman. Tämän JULIET-ohjelmaksi (Jyväskylä University Language and International Education for Teachers) kutsutun koulutuksen ensimmäiset opiskelijat aloittivat vuonna 1997. JULIET-opiskelijat orientoituvat koko opiskelunsa ajan toimimaan tulevassa opettajan työssään sekä suomen kielellä että englannin kielellä. Luokanopettajan pätevyyden tässä englanninkieliseen opetukseen valmistavassa koulutuksessa on saanut tähän mennessä noin 50–60 opettajaa. Tutkimusaineistossa esiin tuodulla englanninkielisellä opettajankoulutuksella tarkoitetaan nimenomaan tätä JULIET-ohjelmaa.

CLIL-opetukseen valmistavan varsinaisen opettajankoulutuksen vähäisyydestä johtuen opettajien CLIL-opetusta käsittelevä täydennyskoulutus on merkittävässä asemassa. Hartiala (2000) on väitöskirjatutkimuksessaan selvittänyt CLIL-opettajien täydennyskoulutuksen perusteita siihen, mistä tekijöistä CLIL-asiantuntijuus muodostuu ja millaisia oppimisprosessien tulisi työssäolevien täydennyskoulutuksessa olla. Hän loi tutkimuksessaan myös teoreettisen viitekehäksen eräälle mallille CLIL-opettajien jatko- ja täydennyskoulutusta. Hartiala tähdentää CLIL-opettajien jo olemassa olevan asiantuntijuuden yksilöllistä huomioimista jatko- ja täydennyskoulutusta suunniteltaessa ja toteuttaessa oletuksellaan, että kaikki CLIL-opettajat ovat alusta alkaen CLIL-eksperttejä vaikkakin eri vaiheissa yksilöllistä oppimisprosessiaan. (Hartiala 2000.) Myös Dayn ja Shapsonin (1996) tutkimuksen osallistujat totesivat tietoisuuden lisäämisen omasta ammatillisuudestaan, toiminnastaan ja käyttämästään pedagogiikasta huomioitaviksi asioiksi koulutuksen järjestämisessä.

Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus tarttui ensimmäisten koulutuksenjärjestäjien joukossa vieraskielisen opetuksen koulutuksen haasteeseen. Opetushallituksen ja Keski-Suomen lääninhallituksen tukemana se järjesti vuonna 1992 ensimmäisen valtakunnallisen opettajille tarkoitetun TCE/TCFL (Teaching Content in English/ Through a Foreign Language) täydennyskoulu-

tusohjelman vieraalla kiellä opettamisesta (Räsänen & Marsh 1994). Täydennyskoulutusohjelmaan osallistui myös tapauskoulun opettajia. Tutkimushaastatteluisa esille tulleet viittaukset täydennyskoulutukseen koskevat juuri tätä koulutusohjelmaa.

Suomen opetusviranomaiset silloisen Opetushallituksen pääjohtajan Vilho Hirven johdolla johdattivat ja kannustivat 1990-luvun alussa suomalaisia oppilaitoksia järjestämään oppilailleen vieraskielistä opetusta Euroopan muidenkin koulujärjestelmien pyrkimysten suuntaisesti (Räsänen & Marsh 1994, 3–5). Vuonna 1999 vasta hyvään alkuun päässeet CLIL-opettajat saivat kuitenkin tyylyn palautteen tekemästään työstä, kun Opetushallituksen tuolloisen pääjohtaja Jukka Sarjalan allekirjoittama määräys raamitti CLIL-opettajien pätevyysvaatimukset sellaisiksi, että vain erittäin harva vieraskielistä sisällönopetusta antava opettaja täyttää ne.

#### 2.4.1.2 CLIL-asiantuntijuus

Opettajat ovat ammatissaan asiantuntijoita. He omaavat tai ainakin heidän odotetaan omaavan alansa tietoa ja taitoa. Klein (1992, 170–175) kuvaa asiantuntijuutta yksinkertaisesti kokemuksen kautta tapahtuvaksi tietojen ja taitojen lisääntymiseksi. Hänen mukaansa asiantuntijuudella on monta aspektia, jotka sisältävät täsmällistä tietoutta määrätystä tehtävistä, asioista ja ihmisistä. Kleinin mukaan asiantuntijuus ei ole laadullisesti yhteneväistä eikä siinä ole kyse fiksuudesta tai älykkyydestä. Schumacher ja Czervinski (1992, 69) näkevät yhtä mielenkiintoisena ja tärkeänä, että asiantuntijuus voi kehittyä samalla alueella erilaiseksi, vaikka ihmiset tekevät pääsääntöisesti samoja tehtäviä. Asiantuntijuuden kolme eri kategoriaa Patelin ja Groenin (1991, 116–121) mukaan ovat yleinen asiantuntijuus, erityinen asiantuntijuus ja aihealueesta riippumaton (domain-independent) asiantuntijuus.

CLIL-asiantuntijuus sisältää asiaa Suomessa tutkineen Hartialan (2000) mukaan edellä mainittuja asiantuntijuuden muotoja. Ne eivät kuitenkaan ole aivan yksinkertaisesti erotettavissa toisistaan johtuen CLIL-opettajien erilaisista taustoista. Hartiala mainitsee esimerkiksi, että kielenopettajalla on alusta pitäen erityistä asiantuntijuutta kielen omaksumiseen liittyvistä asioista, kun taas luokanopettajalla ei kenties sitä ole. Luokanopettajalla taas vastaavasti voi olla asiantuntijuutta sisältöoppiaineesta, jota kielen opettajalla ei ole. Jos taas luokanopettajalla on kielenopetuksellista osaamista, silloin hänellä on myös tietoa kielen omaksumisen prosesseista. (Hartiala 2000, 70.) Voisi ajatella, että eri oppiainneiden sisällöt hallitseva kielenopetukseen perehtynyt luokanopettaja olisi ihanteellinen CLIL-opettaja. Hartiala näkee CLIL-asiantuntijuuden jonakin sellaisena, joka kulkee normaalin opettamisen ja oppimisprosessien yläpuolella johtuen siinä olevasta ylimääräisestä muuttujasta, vieraasta kielestä, joka on mukana kaikissa CLIL-opetustilanteissa. Hänen mukaansa CLIL-asiantuntijuus ei ole mitattavissa, mutta kylläkin arvioitavissa, koska on se on nähtävissä käytännössä, ja todentuu CLIL-asiantuntijoiden ajatuksissa. (Hartiala 2000, 70.)

CLIL-asiantuntijuuden Hartiala määrittelee yhdistelmäksi todella hyvää CLIL-tietämystä, joka sisältää niin tietoa, taitoa kuin CLIL-kokeneisuuttakin ja

erilaisia CLIL-tietokonstruktioita (Hartiala 2000, 85). CLIL-opettajilta vaadittavat kyvyt Hartiala ryhmitteli tutkimuksensa perusteella seuraavasti: 1. CLIL-opetuksessa käytettävän kielen monipuolinen taitaminen. 2. CLIL-opetuksen kielen ja oppijoiden äidinkielen suhteen ymmärtäminen ja tarkoituksenmukainen käyttäminen eri tilanteissa. 3. Kulttuuristen tekijöiden vaikutuksen oivaltaminen CLIL-opetuksen yhteydessä. 4. CLIL-opetukseen soveltuvien oppisisältöjen hallintataidot sekä käytettävien opetusmateriaalien CLIL-opetukseen soveltamisen taidot. 5. Erilaisten CLIL-opetukseen soveltuvien ja oppilaiden oppimisprosessia tukevien opetusmenetelmien hallinta. 6. Yhteistoiminnan ja yhteistyön mahdollistavien kykyjen hallinta. 7. Muut taidot, esimerkiksi taito sopeutua odottamattomiin tilanteisiin ja luova ongelmanratkaisutaito. (Hartiala 2000, 200–202.)

### 2.4.1.3 Opettajan työssä oppiminen

Opettaminen on monimutkainen taito, joka edellyttää useiden yksittäisten teknisten valmiuksien ohella tiettyjä ajattelutapoja ja persoonallisuuden ominaisuuksia. Opettamisen oppimista ei opi pelkästään kirjoja lukemalla tai kursseja käymällä, vaan opetuksen uudistuminen edellyttää yleensä uusien taitojen ja ajattelutapojen oppimista. (Sahlberg 1997, 197.)

Opettaja sitoutuu jo uraansa valitessaan ja sen aikana oppilaitoksen päämääriin ja oman ammatillisen kasvunsa kehittämiseen. Opettajan ammatin harjoittajalla on laaja kasvatustyöhön kohdistuva tietoperusta, oppilaitoskohtainen ja opettajakohtainen autonomiansa sekä monitahoinen vastuu niin opiskelijoille tukijoinen, oppilaitoksen johdolle, työnantajalle kuin yhteiskunnallekin verovarojen käytöstä. (Leino & Leino 1997, 106.) Opettajan ammatin tutkimuksessa urakehityksen näkökulmasta on jäljitetty erilaisia vaiheita. Sekä Hubermann (1992) että hieman myöhemmin Niemi (1995) ovat määritelleet opettajan urakehityksen vaiheita työvuosien määrän mukaan seuraavasti:

- uralle hakeutuminen ja peruskoulutus,
- ensimmäiset työvuodet,
- vakiintumisvaihe (työvuodet 4–6),
- kokeilut ja uuden hakeminen (työvuodet 7–18),
- seestyminen tai vanhoissa rutiineissa pysytteleminen (työvuodet 19–30),
- irrottautuminen (työvuodet 31–40).

Opettajat, jotka hakevat työstään uusia kehittämismuotoja, ovat Leinin ja Leinin (1997, 109) mukaan tyytyväisempiä ammattiinsa ja myöhäisemmässä vaiheessa ammatillisesti seestyneempiä kuin vain lähinnä elannonhankkimisvälineenä ammattiaan pitävät kollegansa. Kokeilu pakottaa opettajan ottamaan huomioon opiskelijoiden ajan myötä muuttuvat odotukset ja käsitykset.

Opettajan oppimisessa voidaan Sahlbergin (1997, 198) mukaan erottaa kaksi tekijää, jotka yhdessä tekevät opettamisen oppimisesta poikkeuksellista. Ensimmäinen niistä koskee opettajaa aikuisena oppijana ja toinen koulua opettajan oppimisen ympäristönä. Aikuisoppijoina opettajilla on runsaasti koke-

musta ja yleensä selkeämpi käsitys mahdollisuuksistaan ja toiveistaan. He ovat lapsioppijoita itseohjautuvampia ja ongelmakeskeisempiä ja heillä on tarve soveltaa opittua välittömästi käytännössä. (Sahlberg 1997, 198; Brookfield 1986, 25.) Toinen opettajan oppimiseen Sahlbergin (1997, 198–199) mukaan vaikuttava tekijä on kouluyhteisö, jossa oppiminen yleensä tapahtuu osana opettajan työtä. Lauzon (1998) pitää aikuisopiskelua käsittelevässä tutkimuksessaan opettajaa ennemminkin yhtenä yhteisön jäsenenä kuin sen auktoriteettina. Jäsenenä, joka kehittää yhteisöä yhteisen oppimisen avulla eli hän ei ole vastuussa vain omasta oppimisestaan, vaan myös muiden oppimisesta (Lauzon 1998, 132–143). Kouluyhteisö saattaa joissakin tapauksissa olla kannustava ympäristö oman työn kehittämiseksi, mutta voi olla myös oppimisen ja uuden kehittämisen tukahduttava työpaikka.

Kaikessa koulun kehittämisessä tulisi huolehtia opettajien oppimisedellytysten parantamisesta. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää sellaisten koulutusohjelmien suunnitteluun, joiden tavoitteena on auttaa opettajia oppimaan uusien opetusmenetelmien käyttöä opetustyössään. Rehtori on opettajan oppimisen tukemisessa ja oppimisedellytysten luomisessa keskeisessä roolissa. Hän voi pienillä teoillaan osoittaa uudistushakuisten opettajien tärkeyden koululle. (Sahlberg 1997, 199–202.) Myös Met ja Lorenz (1997) kuvatessaan yhdysvaltalaisia kokemuksia vieraskielisestä opetuksesta pitävät rehtorin tukea ensiarvoisen tärkeänä vieraalla kielellä järjestetyn opetuksen onnistumiselle. Tutkimuksen tapauskoulun opettajien kokemuksissa kuului myös ponnekas, myönteinen merkityksen anto koulun johdon kannustavalle otteelle vieraskielisen opetuksen kokeilun kuluessa.

Opettajan oppimista voidaan tukea luomalla hänelle mahdollisuus alusta alkaen kehittää työtään yhdessä kollegojensa kanssa. Tutkimuksen kohteena olevan koulun vieraalla kielellä annettavan opetuksen kehittämishankkeessakin opettajat kokivat vertaistuen täydennyskoulutuksen sekä varsinaisen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen aikana hyvin tärkeäksi. Täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden kannalta on edullisempää, jos koulutukseen osallistuu useita opettajia samalta koululta. Tällöin heillä on mahdollisuus auttaa toistaan vaikkapa suunnittelemalla ja opettamalla yhdessä sekä arvioimalla uusien ideoiden merkitystä yhteisesti. (Sahlberg 1997, 202; Kohonen ja Kaikkonen 1998, 130–143.)

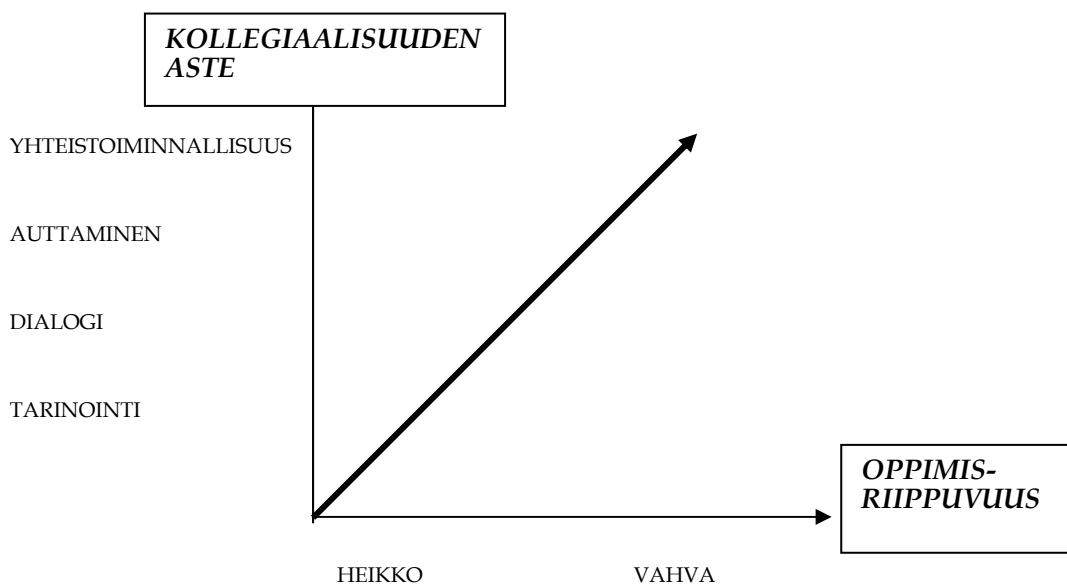
#### **2.4.1.4 Opettajien sopeutuminen koulun kehittämishankkeisiin**

Koulu ja sen antama opetus on koko 1990-luvun ajan saanut vastattavakseen runsaasti odotuksia ja vaatimuksia erilaisiin muutoksiin (ks. esim. Sahlberg 1996; 1997; Niemi 1998). Koulujen toivottiin monipuolisemmin verkostoituvan ympäröivään yhteiskuntaan ja toisaalta niiden toivottiin muuttuvan omassa toiminnassaan yhteisöllisemmiksi. Koulujen opetuksen muuttamista yksilöllisemmäksi, kehittämällä omia vahvuusalueitaan, pidettiin tärkeänä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 koulutuksen laadullista kehittämistä perusteltiin yhteiskuntamme kansainvälistymisellä. Koulujärjestelmämme toivottiin muuttuvan joustavamaksi ja keskusjohtoisuuden vähene-

misen toivottiin suuntaavan kouluja koulukohtaiseen opetussuunnitelmaajatteluun. Koulujen toivottiin profiloituvan ja opettajien sisäistävän itsensä oman työnsä kehittäjinä sekä opetuksessaan oppimisen ohjaajina, ei niinkään tiedonjakajina.

Koulun erilaisissa toiminnoissa ja niiden kehittämisessä yhteistoiminnan merkitys on tullut yhä suuremmaksi. Hargreaves (1994, 245) pitää yhteistoiminnallisuutta yhtenä postmodernin aikakauden lupaavimmista käytännöistä. Hän näkee sen ominaisena suunnittelulle, kulttuureille, kehittämiselle, organisaatioille ja tutkimukselle. Opettajien sosiaalinen vuorovaikutus ja siihen perustuva yhteistyö voi olla koulussa erilaista. Se, mikä määrittää kollegiaalisuudeksi ja mikä taas individualismiksi, vaihtelee. Kumpaankin käsitteeseen liittyy melkoisesti erilaisia odotuksia ja nuo odotukset määrittävät näitä käsitteitä eri tavoin. Hargreaves (1994, 229) on sitä mieltä, että näitä käsitteitä käytetään usein lähinnä symbolisina, kehittämistä ja muutosta käynnistävän keskustelun retoriikkana.

Tarkoitettaessa opettajien keskinäistä ammatillista yhteistyötä puhutaan kirjallisuudessa yleisesti kollegiaalisuudesta (Little 1990). Kollegiaalisuus on opettajien keskinäisen yhteistyön kapeampi ja eriytyneempi muoto, sillä yhteistyö saattaa olla esimerkiksi työn ulkopuolista, vapaa-ajalla tapahtuvaa toimintaa. Koulujen omaksuttua yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä on myös opettajien välisestä yhteistyöstä alettu käyttää sanaa yhteistoiminnallisuus (Kohonen & Leppilampi 1994; Sahlberg 1996). Sahlberg (1996, 118) on kuvannut koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteita opettajien keskinäisen sosiaalisen riippuvuuden suhteen Littlen (1990) ajattelua soveltaen kuvion 1 mukaisesti.



KUVIO 1 Koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteet oppimisriippuvuuden funktiona (Sahlberg 1996, 118)

Opettajat ovat muutoksen tekijöitä koulussa. Koulu joko uudistuu tai jää ennalleen heidän toimintansa myötä. Kouluja tulisi tukea ja auttaa löytämään tarkoituksilleen parhaimmat ratkaisut, jotta uudistukset eivät jää pelkästään opettaji-

en harteille. (Sahlberg 1997, 21.) Kohonen ja Kaikkonen (1998, 130–136) kuvaavat opettajan osuutta ja roolia koulun kehittämishankkeissa ja uudistuksissa. Opettajat tarvitsevat työyhteisönsä tukea muutosprosesseille ja heillä tulee olla yhteistä aikaa keskustelulle, suunnittelulle ja toiminnan arvioinnille. Jatkuva aikavaje ei edistä muutosprosesseja eikä opettajien jaksamista.

Uudistus voi saada alkusysäyksen jostakin opettajaryhmästä ja laajentua sitten muihin ryhmiin. Uudistushakuisessa oppilaitoksessa on tavallisesti meillä useita kehittämishankkeita samanaikaisesti. Kenties tärkein tekijä uudistusten onnistumisessa on oppilaitoksessa vallitseva kulttuuri. Sen tulisi kehittyä avointa tiedonvaihtoa tukevaksi, uudistuksiin rakentavasti suhtautuvaksi ja henkilökunnan keskuudessa toinen toiseltaan oppivaksi. (Leino & Leino 1997, 116–117.) Vieraskielisen opetuksen kehittämishankkeiden yhteydessä on ollut nähtävissä ongelmia kollegiaalisen tuen puuttuessa. Kehittämishankkeessa mukana olevat ovat kokeneet epäluuloisuutta ja vastustusta niiden taholta, jotka eivät ole mukana hankkeessa. Yhteistyön järjestäminen käytännössä eri opettajien välille on koettu ongelmalliseksi. (Nikula & Marsh 1996, 66–67.)

Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa uutta opettamistapaa eli vieraalla kielellä opettamista suunnitteli kehittämishankkeen alussa neljän opettajan ryhmä, joista kolme osallistui aihetta käsittelevään täydennyskoulutukseen. Vuosien kuluessa he kaikki kuin myös suuri osa kyseisen koulun koko opettajakunnasta toimi vieraskielisessä opetuksessa. Laajentuminen pienen opettajajoukon mukanaolosta lähes koko koulun toiminnaksi on huomattava.

#### **2.4.2 Vieraskielisen opetuksen materiaalit**

Vieraskieliseen sisältöjen opiskeluun soveltuvien, kielellisesti oikeantasoisten oppimateriaalien etsiminen ja valmistaminen omana työnä ovat vieraskielisessä opetuksessa toimivien opettajien arkea. Sisällön ja kielen yhdistäminen yhtäaikaan oppijalle sopivaksi on haastavaa. Opetusmateriaalien saatavuus koetaan jopa yhdeksi vieraskielisen opetuksen toteuttamisen ongelmaksi (Nikula & Marsh 1996, 66; Mustaparta & Tella 1999, 47; Hartiala 2000, 177–178). Hartialan (2000, 177–178) mukaan opettajien opetusmateriaaleihin liittämä problematiikka muuttuu CLIL-asiantuntijuuden tason myötä. Asiantuntijuuden lisääntyessä opettajat eivät enää pelkää halua tietoa materiaaleista, vaan he haluavat oppia niiden käyttötapoja, tuottamista, tiedon hakemista ja soveltamista omaan työhönsä.

Vieraskieliseen opetukseen soveltuvien opetusmateriaalien hankkiminen vaatii kouluilta taloudellista resursointia. Usein opetusmateriaaleja ei ole saatavissa Suomesta lainkaan, vaan ne on tuotettava tai tilattava ulkomailta. Opettajien opetusmateriaalien etsimiseen ja hankkimiseen käyttämä aika ei ole myöskään merkityksetöntä. Joutuvatpa opettajien asiantuntijuus ja kekseliäisyyskin koetukselle opetusmateriaalien suunnittelussa ja valmistamisessa.

Vieraskieliseen opetukseen liittyvä erityinen opetusmateriaali ovat sanakirjat. Niiden käyttäminen arkipäivän tilanteissa ei ole suomalaisille samalla tavoin ominaista kuin esimerkiksi englantia äidinkielenään puhuville. Sopivien sanakirjojen valitseminen ja sujuva käyttäminen vaatii harjoittelua. Se on erityi-

nen taito, jota vieraskielisessä opetuksessa mukana olevat niin opettajat kuin oppilaatkin joutuvat harjoittelemaan. Sanakirjat ovat opetusmateriaali, jota suomenkielisessä opetuksessa ei käytetä, joten vieraskielistä opetusta järjestävien koulujen tulisi huomioida tämäkin opetusmateriaaleihin liittyvä kustannuserä opetuksen suunnittelussa.

Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa opetusmateriaaleja suunniteltiin, valmistettiin ja muokattiin itse varsinkin kehittämishankkeen ensimmäisinä vuosina. Vieraskielistä opetusta suunnitellut opettajaryhmä yhdisti yksilölliset taitonsa yhteistyöksi, jonka tuloksena opetusmateriaalia valmistui eri vuosiluokille. Sittenkin kaikki vieraskielisessä opetuksessa mukana olevat opettajat ovat opetusta toteuttaessaan joutuneet itse valmistamaan opettamiensa oppiaineiden materiaalia. Koulu on myös hankkinut merkittävän määrän opetuksessa lähdemateriaalina käytettävää kirjallisuutta, tehtävä- ja havaintomateriaalia sekä paljon erilaisia sanakirjoja. Taloudellista tukea näitä hankintoja varten koulu sai oman kuntansa opetustoimelta, Opetushallitukselta (Kimmoke-hanke) sekä Euroopan Unionilta (Comenius-hanke).

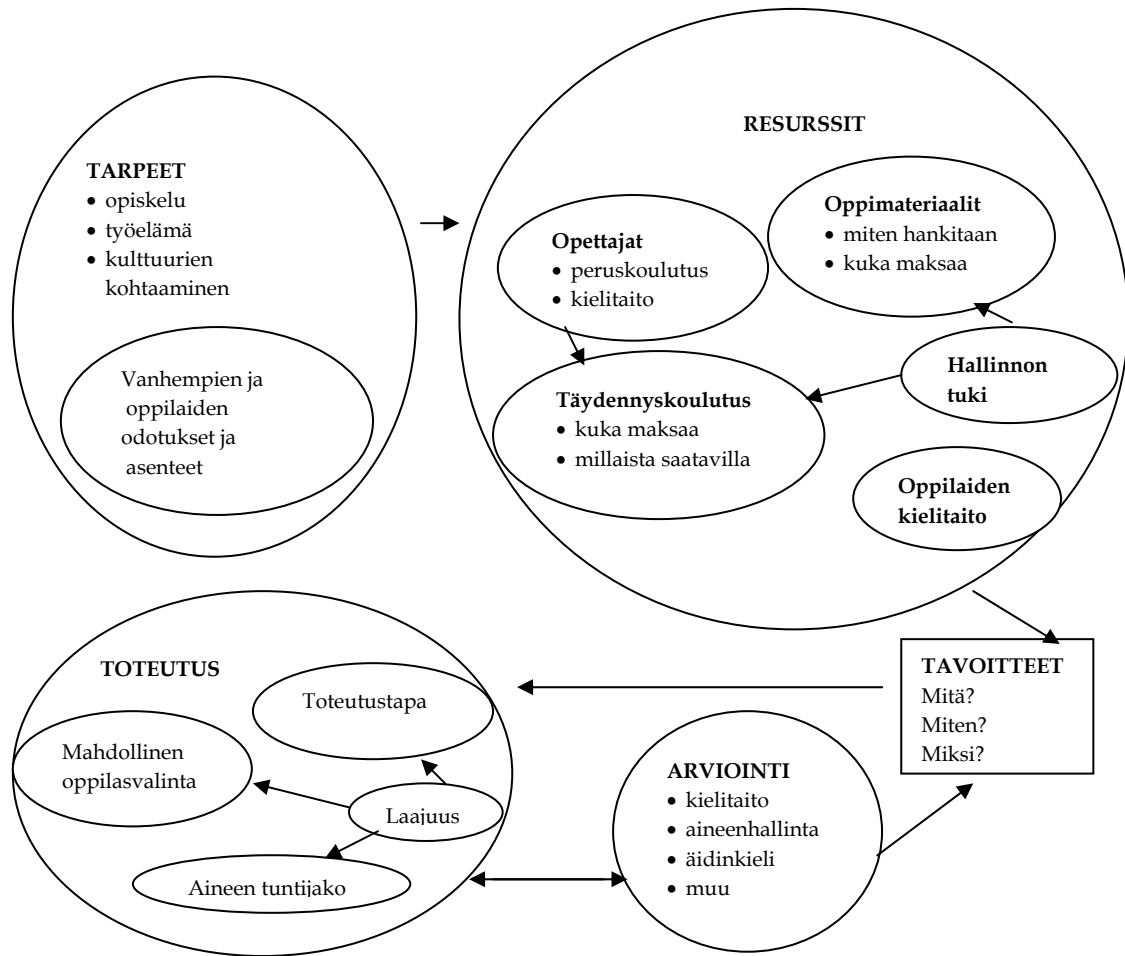
### 2.4.3 Vieraskielisen opetuksen tunnuspiirteistä ja metodeista

Kun opetuskieli on muu kuin oppijan äidinkieli, joudutaan opetusta suunnittelemaan ja toteuttamaan siten, että oppijaa tuetaan erilaisin keinoin ymmärtämään opetettavia sisältöjä. Opettajan vivahteikkaat eleet, runsas havaintomateriaalin käyttö, aikaisemman tiedon hyväksikäyttäminen, vaihtelevat opetusmenetelmät, yleensä rikas kielen tarjonta (input), toiminnallisuus ja opetussisältöjen integroiminen kokonaisuuksiksi ovat vieraskielisessä opetuksessa käytettyjä opetusmenetelmällisiä tapoja. (Nikula & Marsh 1996; 1997; Hartiala 2000; Jäppinen 2002).

Opettajan toiminta vieraskielisessä opetuksessa on sen onnistumisen kannalta merkittävää (Met ja Lorenz 1997; Mustaparta ja Tella 1999; Hartiala 2000.) Hyvänä mallina toimiminen kielenkäytössä ja kannustavan palautteen antaminen oppijoille ovat ensiarvoisen tärkeitä opettajan toimintoja. Kaiken kaikkiaan vieraskielinen opetus on lähtökohdiltaan oppijakeskeistä ja huomioi niin oppijan kuin opetettavat sisällötkin kokonaisuuksina. Nämä periaatteet toki sopivat mainiosti myös äidinkieliseen opetukseen ja toteutunevatkin kaikessa laadukkaassa opetuksessa.

Vieraskieliseen opetukseen ryhtyminen niin yksittäisen opettajan (yksilö) kuin kokonaisen oppilaitoksenkin (yhteisö) tasolla on prosessi, johon liittyy paljon tekijöitä. Vieraskielisen opetuksen tarpeen määrittelyn jälkeen on pohdittava käytettävissä olevat resurssit ja asetettava opetuksen tavoitteet. Vieraskielisen opetuksen toteuttamisvaiheen käynnistyttyä alkaa sen arviointi. Oppivatko oppilaat opetettavan sisällön? Parantuuko vieraan kielen taito? Onko äidinkielen taitojen kanssa ongelmia? Tarvitaanko opettajille lisää koulutusta? Ovatko opetusmateriaalit vieraskieliseen opetukseen soveltuvia? Kuviossa 2 Mustaparta ja Tella kuvaavat vieraskielisen opetuksen suunnittelun vaiheisiin liittyviä moninaisia kysymyksiä ja suunnittelussa huomioitavia asioita.





KUVIO 2 Vieraskielisen opetuksen suunnittelun vaiheet (Mustaparta ja Tella 1999, 46)

## 2.5 Vieraskielisen opetuksen toteuttaminen tapauskoulussa

Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa (tapauskoulu) alkoi vuonna 1991 kielipainotteisen opetuksen kokeilu, jossa koulun 1.–6. luokan oppilaita opetetaan suomen lisäksi myös englanniksi (interventio I). Kokeilu alkoi ensimmäisiltä vuosiluokilta, mutta laajentui vuosi vuodelta kaikille luokkatasoille. Kahden kielen käyttäminen opetuksessa vakiintui vuosien kuluessa tapauskoulussa sen pysyväksi, rakenteelliseksi ja omaleimaiseksi toimintakulttuuriksi.

Kun keväällä 1999 englantipainotteisen opetuksen aloittamisesta oli kulu- nut kahdeksan vuotta, koulun opettajat pohdiskelivat ja työstivät vieraskielisen opetuksen jatkosuunnitelmia koulussaan. Pitkällisen pohdinnan jälkeen opetta- jat tekivät päätöksen, että seuraavasta syksystä lähtien kaikkia kouluun tulevia oppilaita opetetaan tulevaisuudessa sekä suomen että englannin kielellä. Kou- lun oppilaiden valikoituminen suomenkielisiin ja englantipainotteisiin luokkiin haluttiin lopettaa (interventio II). Lukuvuonna 2004 -2005 tapauskoulun kaikki

yleisopetuksen perusopetusryhmät opiskelevat eri aineiden oppisisältöjä sekä suomen että englannin kielellä (interventio III). Opetuksessa käytetyn englannin kielen määrä vaihtelee opetusryhmittäin. Oppilaiden taidot sekä opettajajärjestelyt vaikuttavat englannin kielen käyttämisen laajuuteen ja luokkahuonekäytänteisiin. Kuvaan seuraavassa taulukossa lyhyesti tapauskoulun vieraskielisen opetuksen hankkeen kronologisen etenemisen. Taulukosta on luettavissa vieraskielisen opetuksen laajentuminen siihen osallistuvien perusopetusryhmiin sekä opettajien määriä tarkastellen. Taulukkoon on kirjattu myös eri interventioihin liittyviä tunnusmerkkejä.

TAULUKKO 5 Vieraskielisen opetuksen kehittämishankkeen kronologinen toteuttaminen tapauskoulussa

Vieraskielisen opetuksen suunnittelu 1990–1991	Englanti-painotteinen 1. lk aloitetaan 1991–1992	Koulu Opetushallituksen KIMMOKE -hankkeessa 1996–2000	OKL:n JULIET-harjoittelu alkaa 1997–	Keskustelu englanti-painotteisen opetuksen jatkosta 1998–1999	Kaikki uudet koulutulo-kaat aloittavat englanti-painotteisen opiskelun 1999–	Kaikki ryhmät saavat englanti-painotteista opetusta 2004–
	<b>Interventio I</b> - TCFL-täydennyskoulutus - 3 - 4 opettajaa kehittää engl.pain. opetusta - opettajien virkavalinnoissa huomioidaan englanti - vuosittain 1 luokan-opettaja lisää toteuttamaan engl.pain. opetusta - 1995 aloittaa 2 engl.pain. 1. luokkaa - koulun jakautuminen kahteen osaan alkaa näkyä vähi-	-1996 8 luokan-opettajaa toteuttaa engl. pain. opetusta - koulun enemmistö opiskelee engl.pain. ryhmissä - koulun jakautuminen kahteen osaan koetaan selkeästi			<b>Interventio II</b> - koulussa 9 engl.painotteisesti opetettavaa perusopetusryhmää	<b>Interventio III</b> - kaikki perusopetusryhmät opiskelevat englanti-painotteisesti - koulussa ei enää jakoa kahteen osaan - koulussa työskentelee 11 englannin kieleen erikoistunutta luokan-opettajaa /erityisopettajaa - lisäksi muista kuin engl. kieleen erikoistuneista opettajista 3 opettaa oman ryhmänsä

	tellen - kritiikkiä heikompi- en oppilai- den ohjautumi- sesta ei- engl.pain. perusope- tusryhmiin					engl. pain.ope- tuksen ja pitää yllä engl.kielisi ä luokkaru- tiineja
--	---	--	--	--	--	---

Tapauskoulun käyttämän opetustavan perusta on säilynyt samana, vaikka siitä käytetyt nimitykset ovat vaihdelleet. Tällä hetkellä opetusmetodista kansainvälisestäkin käytetty nimitys Content and Language Integrated Learning (CLIL) kuvaa opetustapaa onnistuneesti eli on kyse vieraan kielen ja sisältöalueen samanaikaisesta opiskelusta (Opetushallitus 1999, 8). CLIL-opetuksessa opetus suunnitelmien mukaisia oppisisältöjä opiskellaan vieraalla kielellä. Tapauskoulu itse on käyttänyt vieraskielisestä opetuksestaan nimityksiä kielipainotteinen opetus, sisältöpainotteinen kielenopetus ja englantipainotteinen opetus. Opettajien puheilmallisissa myös sanonta 'opetetaan kielellä' viittaa englanninkieliseen opetukseen.

Kehittämishankkeen alkuun saattama opettajaryhmä opiskeli täydennyskoulutusjakson, jonka nimenä oli *Content Instruction Through a Foreign Language*, kun taas myöhemmin kouluttautuneet opettajat ovat osallistuneet *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* täydennyskoulutukseen. Jyväskylän yliopiston JULIET-ohjelman opiskelijat ovat vuodesta 1997 alkaen suorittaneet CLIL-opetuksen opettajaharjoittelujaksot tapauskoulussa. Harjoittelujakson yhteydessä he ovat myös opiskelleet tutkimuksen tekijän ohjaamana opintokokonaisuuden *Methodology in Bilingual Education/CLIL*.

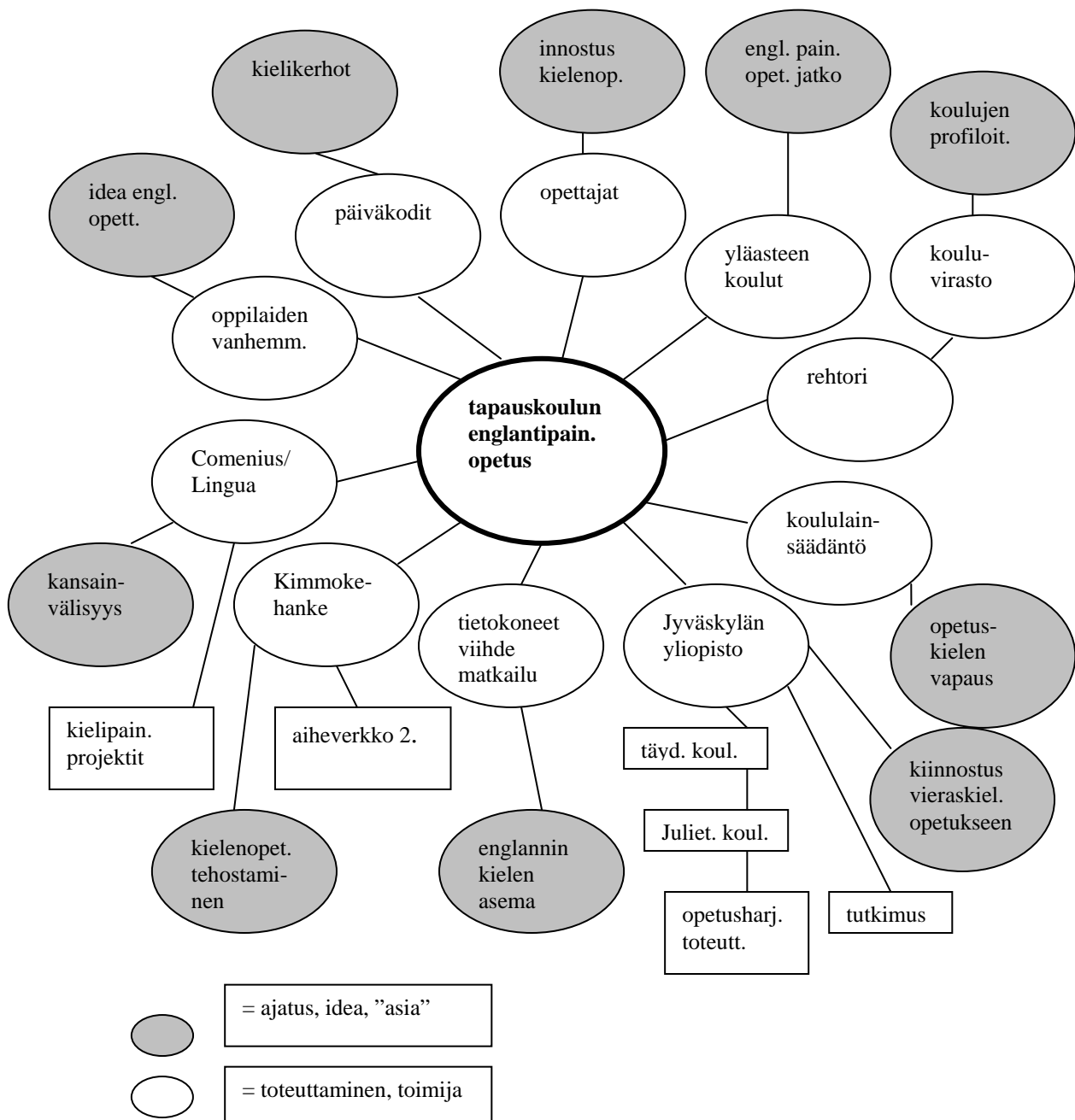
Kehittämishankkeen alkuvuodet lepisivät muutaman luokanopettajan harteilla. Sitä mukaa kun hanke laajeni, mukaan tuli yhä enemmän opettajia – niin luokanopettajia kuin aineenopettajiaakin. Useat englannin kielellä opettavat luokanopettajat ovat peruskoulutuksensa yhteydessä tai sen lisäksi pätevoityneet ala-asteen englannin kielen formaaliin opetukseen (englannin kielen erikoistuminen) ja joillakin on myös englannin kielen aineenopettajapätevyys. Osa opettajista on tämän lisäksi kouluttautunut edellä mainittujen täydennyskoulutusten avulla nimenomaan vieraalla kielellä opettamiseen. Useat koulun opettajat ovat kehittäneet henkilökohtaisesti kielitaitoaan ja heillä on pitkäaikaista kokemusta englanninkielisessä maassa asumisesta, työskentelystä tai opiskelusta. Viime vuosina koulussa on työskennellyt myös jo varsinaisesti englanninkieliseen opetukseen erikoistuneita luokanopettajia. Koulu on painottanut opettajavalinnoissaan opettajien kykyä ja pätevyyttä opettaa sekä suomen että englannin kielellä. Koulun mukana olo Opetushallituksen Kimmoke-hankkeessa mahdollisti omakielisen (natiivin) opettajan palkkaamisen suomenkielisten opettajien rinnalle usean vuoden ajaksi. Opettajien kokemukset tällaisesta yhteistyöskentelystä olivat hyvin myönteiset.

Tapauskoulussa kuten muissakin CLIL-opetusta antavissa kouluissa vieraan kielen osuus opetuksessa vaihtelee. Opetusryhmän taidot, opettajan motiivitus, oppiaine ja opetussisällön soveltuvuus vieraalla kielellä opetettavaksi ovat vaikuttavina tekijöinä vieraskielisen opetuksen määrässä. (Mustaparta & Tella 1999.) Ensimmäisten luokkatasojen englanninkielinen opetus toteutuu tapauskoulussa päivittäisissä luokkarutiineissa, leikeissä ja loruissa ja kokonaisopetuksellisten teemojen opetustuokioissa. Myös yksittäisten oppiaineiden tiettyjä sisältöjä opetetaan englanninkielisissä opetustuokioissa. Opetustuokioiden pituus vaihtelee muutamista minuuteista jopa oppituntiin. Viikon aikana pienet oppilaat työskentelevät englannin kielellä päivittäisten rutiinien lisäksi joustavasti muutamissa opetustuokioissa tai joissakin opetusryhmissä tietyillä etukäteen sovitulla oppitunneilla. Englanninkielistä sisältöjen opetusta oppilaat saavat näin ollen yhdestä kahteen oppituntia viikossa.

Koulun tuntijaossa englannin kieli ei ole erikseen näkyvä kahden ensimmäisen vuosiluokan kohdalla, kun taas kolmannelta luokasta ylöspäin tuntijaossa on kirjoitettuna yksi viikkotunti englannin kieltä normaalin kahden viikkotunnin sijaan. Mitä tottuneempia oppilaat ovat englannin kielellä toimimiseen, sitä suurempi osa päivittäisistä rutiineista voidaan tehdä näin. Isommat oppilaat opiskelevat eri oppiaineiden sisällöistä koostuvia opintokokonaisuuksia ja yksittäisten oppiaineiden sisältöjä opetustuokioissa, joiden pituudet vaihtelevat usein tunnista muutama tuntiin. Vähimmillään englanninkielistä sisällönopetusta on yksi viikkotunti, mutta sen määrä voi olla esimerkiksi kuudennella vuosiluokalla 5–6 tuntia viikossa. Tapauskoulussa oppiaineista eniten englannin kielellä opetetaan ympäristö- ja luonnontietoa, biologiaa ja maantietoa, historiaa, uskontoa, musiikkia, liikuntaa, kuvataidetta ja matematiikkaa.

Oppisisältöjen opettaminen vieraalla kielellä ja pyrkimys myös kohti itseohjautuvampaa oppimista eivät voi olla muuttamatta koulun kulttuuria kohti opettajien kollegiaalista yhteistoimintaa (Kohonen 1994, 69). Määrätietoinen ja pitkäkestoinen vieraskielisen opetuksen kehittämishanke tapauskoulussa on ollut vaikutukseltaan paljolti tällainen. Kukaan ei ole joutunut yksin vastaamaan hankkeen eteenpäin viemisestä ja hankkeessa mukana olevat opettajat toimivat toistensa tukijoina, kannustajina, yhteistyökumppaneina ja arvioijina. Toisaalta opettajat, jotka syystä tai toisesta eivät ole mukana kehittämishankkeessa saattavat tuntea itsensä ulkopuolisiksi, epäileviksi ja vastustaviksi hanketta kohtaan (ks. Nikula & Marsh 1996). Tapauskoulu on muiden CLIL-opetusta antavien oppilaitosten lailla kokenut ilmapiirissään ja kulttuurissaan eri vaiheita. Innostus, myönteiset kokemukset, yhteisöllisyys ja kannustavat sanat ovat aika ajoin muuttuneet epäilyksi, pettymykseksi, eripuraisuudeksi ja purevaksi kritiikiksi. Tämä aaltoliike kuulunee kuitenkin kaikkeen sellaiseen toimintaan, jossa on näkyvä kehitys ja näin ollen se on yksi askel edistymisessä. Toteuttamansa OK-projektin (Oppija, opetussuunnitelma ja kulttuurin muutos) kokemuksiin perustuen myös Kaikkonen & Kohonen (1998, 130–132) kertovat siitä, että opettajien onnistumisten ja epäonnistumisten kokemukset vuorottelevat, samoin kuin myös opettajien tunteet jaksamisesta ja väsymisestä työssään.

Organisaatioiden muuttumisen lähtökohtana on usein yksilön muuttuminen (Fullan 1992; Senge 1990). Koulussa tämä tarkoittaa opettajien toimintamallien ja ajattelun muutosta. Opettajat ovat tärkeä suodatin erilaisten uudistusten läpiviemisessä. Ilman opettajien ajattelua ja toimintaa ei tapahdu uudistumista missään olennaisissa asioissa koululuokkien seinien sisällä (Lauriala 1998, 120). Opettajalla tulee olla vapaus sekä yhteistyöhön että yksilölliseen asioiden pohdiskeluun, jotta hän voi subjektiivisesti kokea muutoksen syntymisen (Sahlberg 1996, 114).



KUVIO 3 Tapauskoulun vieraskieliseen opetukseen liittyvä verkosto

Yhteenvetona tapauskoulun vieraskielisen opetuksen kehittämishankkeen toteuttamisesta esitän sen ympärille vuosien varrella rakentuneen verkoston Laistista (2004, 228) mukailleen edellisessä kuviossa. Kuviossa 3 näkyvät sekä toimitukset että eri toimintojen vaikuttimena tai ajatuksena olevat asiat.

## 2.6 Vieraskielisen opetuksen toteuttaminen on haaste

Muulla kuin äidinkielellä toteutettava sisällönopetus on opettajalle haaste. Eri oppiaineiden sisällön hallinta sekä riittävä vieraan kielen taito on jo sinällään vaativa yhdistelmä. Näiden kahden tekijän onnistunut yhdistäminen ei kuitenkaan vielä takaa vieraskielisen opetuksen menestyksestä toteutusta. CLIL-opetukseen valittavien oppisisältöjen valikoiminen, vieraskielisten oppimateriaalien muuntaminen oppilaiden kielitaitoa ja kehitystasoa vastaavaksi sekä opetuksen havainnolliseksi tekeminen vaativat opettajalta sekä kokemusta että ylimääräistä työtä. Vieraalla kielellä annettava opetus on pienimuotoisesti toteutettunakin äidinkielistä opetusta vaativampaa. Sen soisi näkyvän myös opettajien palkkausta määrittävänä tekijänä.

Vieraan kielen opetukseen erikoistuneilla luokanopettajilla sekä kaksoispätevyys omaavilla opettajilla (luokanopettaja ja vieraan kielen aineenopettaja) on hyvät peruslähtökohdat CLIL-opetuksen toteuttamiseen. Opetukselliset erityispiirteet, CLIL-opetuksen pedagogiikka, olisi kuitenkin tämän lisäksi tunnettava, sillä se on monilta osin oma opetuksen "lajinsa". Opettajille on ollut tarjolla täydennyskoulutusta CLIL-aihepiiristä onneksi jo vuosien ajan. Pisimmälle vietyinä CLIL-opetukseen tutustuminen ja valmentaminen toteutuvat sellaisessa luokanopettajankoulutuksessa, jossa erikoistutaan englannin kieleen ja vieraalla kielellä annettavaan perusopetukseen (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen JULIET-ohjelma). Tapauskoulu on ilokseen "saanut osansa" tämän koulutuksen suorittaneista nuorista opettajista.

Perusopetuksen oppilaat ovat yhä heterogeenisempi joukko erilaisia oppijoita. Samassa ryhmässä on lukuisia lahjakkaita oppilaita, suuri joukko keskittien kulkijoita ja monta erityisen tuen tarpeessa olevaa. Onnistunut opetus ja oppilaiden oppiminen on hienosäätöinen kombinaatio opettajan ammattitaitoa, oppilaan oppimisedellytysten ymmärtämistä ja tukemista sekä hyvän oppimisympäristön luomista. Tapauskoulun ratkaisu antaa englanninkielistä opetusta kaikille koulun oppilaille on osallistavan opetuksen periaatteiden mukainen. Erityistä tukea vaativa oppilas saattaa osoittaa vahvuuttaan juuri englanninkielisissä opetustuokioissa. Toisaalta vieraan kielen toistuvammat harjaantumistilanteet vahvistavat heikkoa oppilasta. Koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisen periaate on tutkimuksen aineistostakin nouseva tema. Oppilaiden tasavertainen kohtelu ja laadukkaan opetuksen tarjoaminen asuinpaikasta riippumatta on hyvin tärkeää, olipa kyse äidinkielisestä tai vieraskielisestä opetuksesta.

”Tänään pohdimme opiskelijoiden kanssa oppilaiden valikointia ja mahdollista valikoitumista vieraskieliseen opetukseen. Onko heikolle oppilaalle eduksi vai haitaksi olla mukana englanninkielisessä opetuksessa? Olimme aika tavalla yksimielisiä siitä, että onhan se varmaan etu, jos heikko oppilas saa enemmän aikaa ja tilaisuuksia harjoitella vierasta kieltä kuin vain ainoastaan varsinaisilla kielen tunneilla. Toisaalta se, että joku oppilas ei pysty takalistiaan tuolissa pitämään, ei saisi olla syy evätä häneltä pääsy vieraskieliseen opetukseen. Hänellähän voi olla vahvuutenaan esimerkiksi tietokonepeleistä tuttu englannin kieli. Sitä paitsi joskus tuntuu, että joillekin oppilaille on aivan sama, millä kielellä opetus tapahtuu. – Samahan se on, millä kielellä sitä ei opi! taisin tokaista.” (ote tutkimuspäiväkirjasta 20.1. 2004)

CLIL-opetus on toimiva tapa yhdistää opiskeltavia sisältöjä ja opetussuunnitelman mukaan opiskeltavia asioita. Vieraan kielen merkitykselliseksi tekeminen oppilaan arkityössä on oppilaan kielitaitoa ja motivoitumistakin edistävä asia. Vieraskieliset luokkarutiinit, ohjeidenantotilanteet ja varsinainen eri oppiaineiden opiskelu vieraalla kielellä on järkevä ja käytännöllinen tapa lisätä vieraan kielen käyttötilanteita ja harjaannuttaa kielitaitoa. Olisi suorastaan sääli jättää nuo oppimistilanteet hyödyntämättä. CLIL-opetuksen toteuttaminen on haaste, johon kannatti ja kannattaa yhä tarttua.

## 3 KIELI - OSA IHMISTÄ

### 3.1 Mitä ihminen on?

Filosofian professori Reijo Wilenius (1999, 6–7, 53–54) kertoo opettajansa Erik Ahlmanin kerran sanoneen: "Jos kuvittelee löytäneensä teorian, joka täysin selittää ihmisen, on harhassa". Otsikon sisältämään kysymykseen Ahlman oli Wileniukselle vastannut, että ihminen on tietty laatu maailmassa. Wilenius itse näkee ihmisen kokonaisuuden koostuvan laatujen kokonaisuudesta, johon sisältyvät eloton, elollinen, aistiva, tunteva ja toimiva sekä erityinen inhimillinen laatu, joka muodostaa kaiken muun kokonaisuudeksi. Ihminen on Wileniuksen mukaan monitasoinen olento ja ihmisessä on monta olemuspuolta.

Wileniuksen teos *Mitä on ihminen?* (1999) auttoi minuna pohdiskelemaan ihmistä ja ihmisen elämänkaarta kokonaisuutena. Teoksen lämmin ja kokonaisvaltainen ote teki tästä vaikeasta kompleksista – ihmisestä – jollain tavoin ymmärrettävän kokonaisuuden.

Ihminen on samalla kertaa fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen olento. Eri tieteiden täytyy näin ollen tutkiakin ihmistä eri näkökulmasta. Rauhala (1986) erottaa määrittelyssään selvästi käsitteet ihmiskuva ja ihmiskäsitys. Hänelle yhden tieteenalan tulos ihmisestä on ihmiskuva. Tutkittaessa ihmistä filosofisessa ihmistutkimuksessa kokonaisvaltaisesti kaikkine piirteineen muodostetaan ihmiskäsitys. Rauhala kutsuu ihmiskäsitystään holistiseksi. Tuon käsityksen mukaan ihminen tulee olemassa olevaksi kolmessa olemisen perusmuodossa, jotka ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus (Rauhala 1986, 10–14). Rauhala (1990; 1993) pitää ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan käsitteiden erottamista tutkimusanalyysin keskeisimpinä lähtökohtina. Hän tarkoittaa tässä yhteydessä ihmiskäsityksellä niitä edellytyksiä ja olettamuksia, joita ihmistutkijalla on tutkimuskohteestaan tutkimustyötä aloittaessaan. Rauhalan mukaan tutkija osoittaa ihmiskäsityksensä joka tapauksessa omissa tutkimuksissaan joko tietäen tai tiedostamatta.

Hirsjärven (1982, 1–2) mukaan ihmiskuvalla ja ihmiskäsityksellä tarkoitetaan usein samaa ja myös maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteet



ovat yhteydessä niihin. Hirsjärvi itse määrittelee ihmiskäsityksen ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi.

Ihmiskäsitykset ohjaavat, rajaavat ja suuntaavat kasvatusta ja koulutusta. Ihmiskäsitykset ovat luettavissa peruskoulun opetussuunnitelmien perusteista ja yksittäisten koulujen opetussuunnitelmista. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 pohjana on myönteinen ihmiskäsitys. Tuon käsityksen mukaan oppilaat kehittyisivät uteliaiksi, oppimishaluisiksi ja aktiivisiksi ihmisiksi, joilla olisi terve itsetunto. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Patrikainen 1999.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 painottavat edelleen yksilön arvoa oman oppimisensa rakentajana. Oppijan rooli vastuunkantajana oman elinikäisen oppimisensa polulla painottuu. Oppimisen toteutuminen yhteistyössä ja osana ympäröivää yhteiskuntaa on perusopetuksen selkeä tavoite. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12–17.)

Oman ihmiskäsityksen pohdiskeleminen on opettajalle tärkeää. Hän tekee työtään omana itsenään ja omalla persoonallaan. Opettajan työ koostuu päivittäin lukuisista ihmisten kohtaamistilanteista. Lehtovaara (1998; 2001) on tarkastellut ihmiskäsityksen muotoutumista ja sen merkityksellisyyttä erityisesti kielenopetuksen yhteydessä ja kielenopettajan perspektiivistä. Hänen mukaansa ihmiskäsitys ei ohjaa ainoastaan suhteitamme ihmisiin, vaan suhteitamme kaikkeen olevaan. Ihminen näkee maailman ikään kuin itsensä läpi. Filosofisesti hyvin perusteltu ihmiskäsitys tarjoaa Lehtovaaran mukaan tavallaan vähimmäisidealin sille, minkälaisena ihminen on vähintään nähtävä, kun ryhdytään häntä kasvattamaan, tutkimaan tai häneen muuten vaikuttamaan. Kielenopettajan ajatusten ja toiminnan tulisi rakentua sen omakohtaisen pohdiskelun päätteeksi, jossa hän etsii vastaukset muun muassa seuraaviin kysymyksiin. Millä tavoin minun tulee ajatella, jotta olisin riittävän ajattelevainen muita kohtaan? Mitä ihmisenä oleminen minulle on? Millaisena oppijana, opettajana, vanhempana, lapsena jne. ihminen itseään pitää? Vasta näiden kysymysten vastausten löytämisen jälkeen tulisi pohtia 'Mitä minun tulisi tehdä?'

Mitä itse vastaisin edellä mainittuihin kysymyksiin? Toisen ihmisen kunnioittaminen juuri sellaisena kuin hän on, on mielestäni huomaavaista ja näin ollen ajattelevaista. Toisen huomioiminen ehdoitta on tavoittelemisen arvoinen, mutta vaativa pyrkimys. Ihmisenä oleminen on minusta sitä mitä ihminen tekee. Se on myös aitoutta ja rehellisyyttä olla oma itse kaikissa elämän eri tilanteissa. Siihen liittyy oleellisesti vastuu itsestä, mutta myös toisista ihmisistä huolehtimisesta. Pidän itseäni sellaisena, joka pystyy sopeutumaan ja kantaamaan sen roolin, joka kussakin tilanteessa omalla kohdallani on – opiskelijan, opettajan, puolison, äidin – tutkijan.

### 3.2 Kielen merkitys ihmiselle

Ihminen on vahvasti kielellinen olento. Kieli on suorastaan ihmisen lajityypillinen ominaisuus, vaikka eläimilläkin on todistettavasti omat kielensä. Puhuttaessa kielistä tarkoitetaan kuitenkin yleensä ihmisen kieltä. Ihmiselle vuosituhsien aikana kehittynyt äännekieli leimaa ihmisenä olemista sekä ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta lähes kaikessa. (Kaikkonen 2004, 99.) Ihmisen abstrakti ajattelu ja inhimillinen kulttuuri eivät olisi mahdollisia ilman kieltä. Se tekee ihmiselle mahdolliseksi rikkaan ja täsmällisen viestimisen muiden kanssa. Kielen avulla voi ilmaista kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan ja välittää uusia oivalluksia, havaintoja ja kokemuksiin pohjautuvaa tietoa toisille ihmisille. Kielen avulla ihminen myös ajattelee, luo käsitteitä ja hahmottaa maailmaansa. Kielellä myös vaikutetaan – pienissä ja suurissa asioissa. Kielenkäyttö on osa ihmisen käyttäytymistä. (Korhonen 1993, 15–22.)

Kieli ja sen merkitykset ovat Lehtosen (1998, 11) näkemyksen mukaan maailmassa olemista, todellisuuden jäsentämistä ja identiteetin tuottamista. Ne ovat olennainen osa ihmisten yhteistä historiaa, heitä itseään ja yhteiskuntien tekemistä. Myös Dufva (1999, 11) sanoo, että kieli on ihmiselle keskeinen työkalu, jonka avulla hahmotetaan maailmaa, ajatellaan omia ajatuksia, jutellaan lajitoverien kanssa, opitaan uusia asioita, kirjoitetaan muistiinpanoja ja pidetään hauskaa. Osan näistä toiminnoista voi kuulla tai nähdä. Paljon tapahtuu kuitenkin ulkopuolisilta piilossa, oman mielen kätköissä. Kaikkosen (2004, 101) mukaan kieli on aina yhteydessä merkityksiin ja siihen, että joku toinen tuottaa merkkejä ja joku toinen puolestaan niitä tulkitsee. Sanat muodostuvat äännteistä ja ne ovat kaikkein suurin merkkien ryhmä. Kaikilla sanoilla on merkityksensä ja monilla niistä jopa useita eri merkityksiä. Sanojen merkityksellisyyden tärkeydestä Kaikkonen (2004, 22–24) toteaa vahvasti, että ilmiöt, joille annamme merkityksiä ja joista muodostamme käsitteitä, eivät tule tulkituksi eri kulttuureissa samalla tavalla. Merkitykset ovat hänen mukaansa erilaisia ja niitä kuvaavat käsitteet vain likimain samanlaisia.

Kielitieteen historiassa 1920-luvulla sveitsiläisen Ferdinand de Saussuren (1857–1913) ajatusten pohjalta kehittyi kielitieteellinen strukturalismi, joka tarkasteli kieltä ensi sijassa muotona. Näin ollen kielentutkimuksessakin keskityttiin pääasiassa kielen rakenteellisten ominaisuuksien analysoimiseen.

Ludwig Wittgensteinin (1889–1951) myöhäisfilosofian keskeinen käsite, kielipeli, kuvaa kielen vallitsevien sääntöjen mukaan käytettäväksi sosiaaliseen toimintaan liittyväksi järjestelmäksi. Wittgenstein toivoi kielipelin käsitteen avulla voivansa osoittaa neljä kieleen kiinteästi kuuluvaa tekijää (Aaltola 1989, 155–156): 1. Kielen käyttö on toimintaa, joka kuuluu kieltä käyttävien elämänmuotojen kokonaisuuteen. 2. Kielellä on välineellinen luonne. Kielen symboleja ja ilmauksia käytetään sääntöjen mukaan ja tietyssä tarkoituksessa (vaikka säännöt ovatkin harvoin selvästi tiedostettuja). 3. Kieli on rakenne, joka koostuu tehtävän mukaan erikoistuneista kokonaisuuksista. 4. Kieli on sosiaalinen ilmiö,

jonka ilmaisut saavat merkityksensä ja jotka opitaan vain ihmisten välisessä toiminnassa.

Kehitys- ja kulttuuripsykologisen ja kasvatustieteellisen ajattelijan Lev Vygotskyn (1896–1934) oivallukset ja oletukset ajattelun ja kielen yhteydestä ovat vaikuttaneet myöhempien tutkijoiden ajatteluun niin idässä kuin lännessäkin. Vygotsky ajatteli, että ihminen on samalla sekä oman itsensä subjekti että objekti ja vaikuttaa näin ainutlaatuisella tavalla omaan kehitykseensä rakentessaan ja muokatessaan ympäristöään ajattelun avulla. Vygotskin mukaan ajattelu ja puhe ovat alun perin eri ilmiöitä, joiden välille lapsi kasvaessaan ja kehittyessään muodostaa uusia yhteyksiä. Sanat, niiden mieli ja merkitys ovat Vygotskin mukaan tärkeä ajattelua ja puhetta yhdistävä tekijä. (Alanen 2002, 201–202, 209).

Dialoginen käsitys kielestä perustuu pitkälti venäläisen Mihail Bahtinin (1875–1975) ajatuksiin. Hän sanoo kielen olevan dialogia. Tällä hän viittaa kielen syvään vuorovaikutukselliseen luonteeseen. Kieli syntyy ja kehittyy jatkuvassa vuorovaikutuksen virrassa, dialogissa, jossa ihminen on ja elää. Kieli on aina sidoksissa niihin erilaisiin konteksteihin, joissa sitä käytetään. (Dufva 1999, 22–23.)

Ajatus ihmisestä toimijana sosiaalisessa yhteisössä ja ajatus kielestä yhtenä sosiaalisen toiminnan muodoista on perustava idea systeemis-funktionaalisen kielitieteen taustalla. Kieli määritellään ensisijaisesti toimintana ja tekemisenä ennemmin kuin tietämisenä. Kieli määritellään myös ennemmin sosiaalisena ja yhteisöllisenä resurssina kuin yksilöllisenä ja pelkästään mentaalisenä ilmiönä. M.A.K. Halliday on tämän laaja-alaiseksi, käyttäjäorientoituneeksi ja holistiseksi kuvatun teorian isä. (Luukka 2002, 89–91.) Halliday määrittelee kielen sosiaaliseksi tosiasiaksi, sosiaalisten prosessien tuotteeksi, kulttuurin rakentajaksi ja toiminnaksi sosiaalisissa tilanteissa. Kieltä käytetään, se omaksutaan ja opitaan vuorovaikutuksessa muiden yhteisön jäsenten kanssa. Kieli on olemassa vain siksi, että sillä on tehtäviä ihmisyhteisössä. (Halliday 1978, 1–3.)

Lehtonen (1998, 30) käsittää kielen erottamattomaksi osaksi ihmisenä olemista ja hänen mukaansa se syntyy kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa. Kieli ja sen merkitykset ovat hänen mukaansa tarttumista todellisuuteen, ihmisten käytännöllistä tietoisuutta. Määriteltäessä kieltä tällä tavalla Kaikkonen (2000, 51) väittää, että vieras kieli tulee todeksi vasta kulttuurienvälisissä toiminnoissa. Tämä taasen edellyttää Kaikkosen mukaan autenttisia kokemuksia kielen kanssa toimimisesta aidoissa kielenkäytön tilanteissa. Omalta osaltaan vieraskielinen opetus tarjoaa oppijalle tällaisia kielenkäyttämisen tilanteita. Vierasta kieltä käytetään tuolloin aidoissa opiskelutilanteissa ja toiminnoissa eivätkä vuorovaikutustilanteet jää vain abstrakteiksi kielen opettelemisen malleiksi, vaan oppija on omana itsenään yksi tilanteen tekijöistä.

Maailmassa puhutaan tuhansia erilaisia kieliä. Tarkkuus on väljä, sillä kaikkia kieliä ei ole tutkittu eikä kielen ja murteen erottaminen toisistaan ole yksinkertaista. Se mitä pidetään maailman kielten lukumääränä, riippuu tulokinnasta. (Korhonen 1993, 39; Kaikkonen 2004, 109.) Kaikkosen (2004) mukaan yleinen arvio kielten lukumäärästä on tällä hetkellä 6000– 8000.

Maailman kielten joukossa suomi ei ole aivan pieni kieli, sillä vain noin 200 kieltä maailman kielistä on sellaisia, joita puhuu yli miljoona ihmistä. Kaikkosen (2004, 113) mielestä suomen kielellä ei lienekään säilymisen kannalta sen suurempia vaikeuksia. Kielemme muuttuu ajan mukana muiden kielten tavoin ja se saa vaikutteita muista kielistä, erityisesti englannista. Lisäksi hän toteaa, että kielen katsotaan usein olevan osa jotain valtiota; puhutaan kansalliskielestä tai valtion virallisesta kielestä. Kieli on kuitenkin hänen mukaansa vain osin kytkettyneenä kansallisvaltioon ja valtaosa maailman kielistä ei olekaan kansallisvaltioiden virallisia kieliä. (Kaikkonen 2004, 109.)

Euroopassa on 86 kieltä ja useimmat niistä ovat pieniä kieliä. Pääkieli Euroopassa on englanti, vaikka sen äidinkieliä puhujia on vähemmän kuin esimerkiksi saksan kielen puhujia. Englannin kielen puhujien määrä on kasvanut erittäin nopeasti ja se onkin geopolittisesti maailman levinnein kieli. (Kaikkonen 2004, 111.)

Länsimaissa ihmisistä on luonnollista, että vain pitkälle koulutetut osaavat käyttää useita kieliä. Laajoissa osissa maailmaa erikieliset väestönosat asuvat rinnakkain, joten he oppivat jo lapsesta asti käyttämään useita kieliä. Afrikassa, Intiassa ja Kaakkois-Aasiassa ei ole poikkeuksellista, että ihmiset hallitsevat äidinkieltänsä lisäksi paria muuta naapurikieltä. Vastaavaan monien kielten taitamiseen länsimaiden ihmisillä on vielä pitkä matka. Kaikkonen (2004, 109) pohtii, että on ilmeisesti juuri eurooppalainen näkökulma, että kielen ja kansallisvaltion ajatellaan kuuluvan saumattomasti yhteen. Näin ollen ajattelumme länsimaalainen näkökulma on kansallisvaltiokeskeinen ja vähäkielisyyden ajatteluun taipuvainen.

### 3.3 Äidinkielen ja vieraan kielen osaaminen

Ihmisen ensimmäistä kieltä kutsutaan tavallisesti äidinkieleksi. Käsitteenä äidinkieli ei ole yksiselitteinen. Ihmisellä voi olla myös rinnakkain kaksi ensimmäistä kieltä eli ne kielet, jotka on opittu varhaislapsuudessa rinnakkain luonnollisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Nämä kielet eivät kuitenkaan ole usein toiminnallisesti samanlaisessa asemassa, vaan niiden tehtävät eriytyvät erilaisten käyttöympäristöjen mukaisesti. Ihmiset oppivat ensimmäisen kielensä vuorovaikutuksessa lähiympäristössään olevien ihmisten kanssa samanaikaisesti kun he sosiaalistuvat ja kulttuuristuvat siinä ympäristössä, jossa he asuvat. Ajatellaan, että ensikielen oppiminen saavuttaa jokseenkin lopullisen tasonsa neljänteen ikävuoteen mennessä. Jos taasen hyväksytään sellainen käsitys kielestä, jonka mukaan rakenteiden sijasta tarkastelussa painottuvat kielen käyttö ja tehtävät erilaisissa viestintätilanteissa, ensikielen oppimisen voitaisiinkin katsoa jatkuvan läpi ihmisen koko elämän. (Sajavaara 1999, 73.)

Kieli on ihmisen ajattelun väline ja hänen tunteidensa, havaintojensa ja tietojensa ilmaisin. Sen avulla ihminen luo ja ylläpitää yhteyksiä toisiin ihmisiin, sen avulla hän vaikuttaa ja häneen vaikutetaan. Kaikkosen (2004, 118–119) mu-

kaan kieli on ihmiselle synnynnäinen ominaisuus ja hän oppii äidinkieltä syntymänsä jälkeen luonnollisena prosessina kuten ravinnonottamisen tai liikumisenkin. Ihminen tarvitsee kielen oppimiseen kasvuympäristön, joka antaa hänelle tarvittavat kielelliset virikkeet ja ohjaa hänen kielellistä kehitystään (Kaikkonen 2004, 118). Korhosenkin (1993) mukaan äidinkielen oppimisen alkuun päästyään ihmislapsi näyttää oppivan kielen helposti. Ensimmäisen kielen fonetiikan ja fonologian lapsi oppii ehdottoman tarkasti. Tämän lisäksi lapsi oppii äidinkieltä kieliopin ilman tietoista opettelua. Lapsen kielen oppiminen perustuu paljolti jäljittelyyn ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen lasta hoivaavien aikuisten kanssa. Kielikyky puhkeaa ja kehittyy tietyssä iässä olettaen, että lapsi saa riittävästi kielellisiä virikkeitä ympäristöstään. (Korhonen 1993, 134–139.)

Aikamme ehkä tunnetuimman kielitieteilijän Noam Chomskyn mukaan kielen osaaminen on synnynnäistä tietoa ja olennaista hänen mielestään on erottaa sisäistetty I-kieli ulkoisista E-kielistä (kuten englanti ja suomi). Tärkeämpi näistä kahdesta on hänen mielestään I-kieli. (Leiwo 2002, 80.) Kielitaidon omaksumisesta tai hankkimisesta Chomsky olettaa, että me opimme kunkin kielen version ns. universaalikieliopista, emme niinkään omaksu kieliä sinänsä. Chomskyn mukaan kielenomaksuminen ei ole jotakin, mitä lapsi tekee, vaan se tapahtuu lapselle sopivassa ympäristössä. Kieli kehittyy lapselle kuin jokin kehön osa. (Chomsky 1991, 10–15.)

Kun ajatellaan, miten lapsi oppii kielen, oppii puhumaan ja ymmärtämään sitä, ei voi olla hämmästelemättä miten valtava älyllinen suoritus se on. Vastasyntyneellä lapsella ei ole ennakkoon odotuksia tai tietoa, joiden pohjalta hän rakentaa monimutkaisen kielen oppimisen systeemin. Yleensä kukaan ei opeta heitä systemaattisesti puhumaan, mutta silti terve lapsi oppii vaikean ja monitahoisen järjestelmän muutamassa vuodessa. Lasten kielten tutkija Frank Smithin analyysi tästä oppimisesta on, että lapset oppivat vaivatta, koska kielenkäyttötilanteet ovat merkityksellisiä ja lapsia pidetään täysjäseninä puhujien yhteisössä. Lasten kommunikointiin suhtaudutaan vakavasti alusta lähtien ja he ovat jatkuvasti kielen hyvin hallitsevien joukossa. Kielen oppimisen perimmäisenä motiivina ei ole kuitenkaan aikuisten jäljittely, vaan lasten omien tarpeiden tyydyttäminen. (Smith 1986.)

Suomen kielen oppimista tutkiessaan Toivainen (1999, 129–130) osoittaa, kuinka lapsi jo varhain alkaa opettamatta ymmärtää äidinkieltään ja jopa käyttää sitä. Tuo kieli koostuu ilmauksista ja palvelee viestintää. Kieleen kuuluvat rakenne ja merkitys, ja ne kumpikin lapsen on otettava vastaan samanaikaisesti. Lapsen puheessa ilmenevät varhain oikeina monet suomen kieliopin muotokeinot, jotka samalla kannattavat tärkeitä sisältöjä. Tämä on Toivaisen mukaan osoitus järjestelmän 'luonnollisuudesta' ja tältä pohjalta lapsenkieli sopisi suomen opetuskieliopin perustaksi.

Suomi äidinkielenä oppimäärän mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetuksen tavoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen viestijä ja lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista, osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Viestiminen

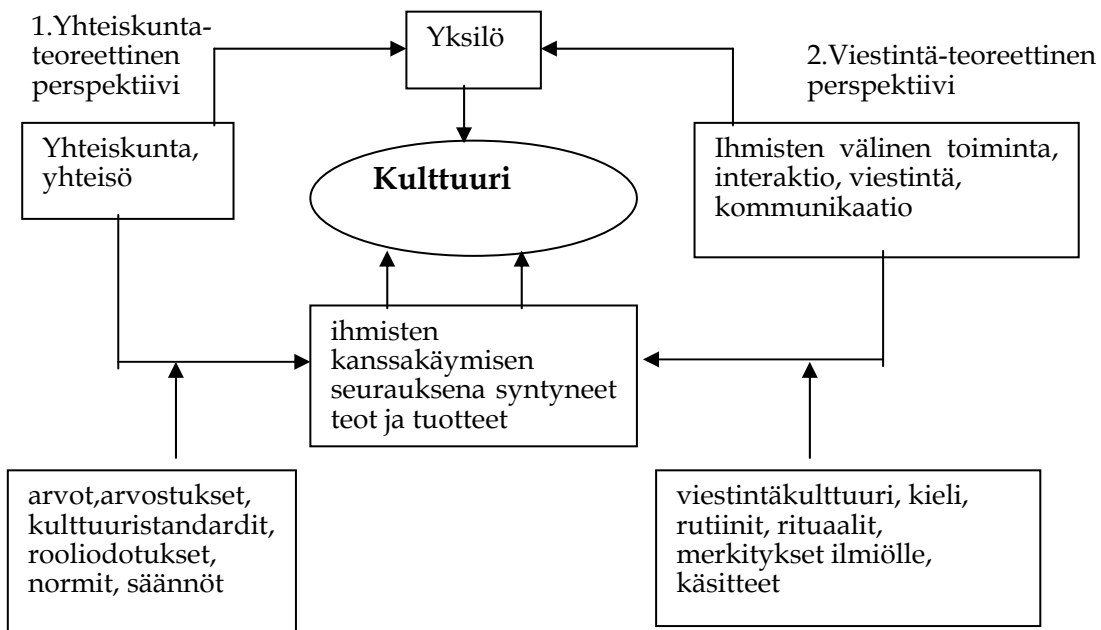
myös muilla kielillä kuin äidinkiellellä on tullut yhä tärkeämmäksi. Monipuolinen viestintä maailmassa eri kielten ja kansallisuusryhmien välillä on varmasti kiivaampaa kuin koskaan. Kansainvälistyvä koulutus, työelämä, politiikka, päätöksenteko, sähköinen viestintäliikenne ja myös yksilöiden henkilökohtainen yhteydenpito toisten yksilöiden kanssa vaativat muidenkin kielten kuin äidinkielen sujuvaa osaamista. Vieraan kielen opettamisen tavoitteena onkin luonnollisesti se, että kielenoppija osaisi tulevaisuudessa käyttää kieltä sekä omiin tarpeisiinsa että toimiessaan yhteiskunnan jäsenenä jossain tehtävässä, useimmiten ammatissa (Kaikkonen 1994, 11).

Vieraan kielen osaamisen määrittely ei ole aivan yksinkertaista. Kielen ja kieli-analyysin näkökulmista hyvän kielitaidon määrittelyssä voidaan korostaa kielen systeemistä osaamista, kielen viestinnällisyyttä tai kielikulttuurista hallintaa ja yksilön näkökulmasta vieraan kielen osaaminen on varsin subjektiivinen ja suhteellinenkin käsite (Kaikkonen 2004, 164–165). Nykyään monet tutkijat määrittelevät kielitaidon kyvyksi käyttää kielellistä tietoa kielenkäyttövaatimusten mukaisesti (Kristiansen 1998, 10). Kielenkäyttötaidon hankkimista korostaa kielenoppimismallissaan myös Kohonen, joka lisäksi painottaa yhteistoiminnallisuutta ja kokonaisvaltaista oppimista (Kohonen 1988; 1990). Kaikkosen (1994, 6; 2004, 18) mielestä jokaisen vieraan kielen oppijan tulisi oppia käyttämään kieltä viestintävälineenä ja hänen tulisi lisäksi oppia viestimään myös siten, että muukin kuin kielellinen viestintä kuuluisi tuohon vuorovaikutuskokonaisuuteen.

Nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan vieraan kielen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielissä viestintätilanteissa. Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kieltä taitoaan ja kasvattaa hänet ymmärtämään ja kunnioittamaan eri kulttuureja sekä antaa uusi näkökulma myös omaan kieleen ja kulttuuriin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 90.)

### 3.4 Kielen ja kulttuurin suhde

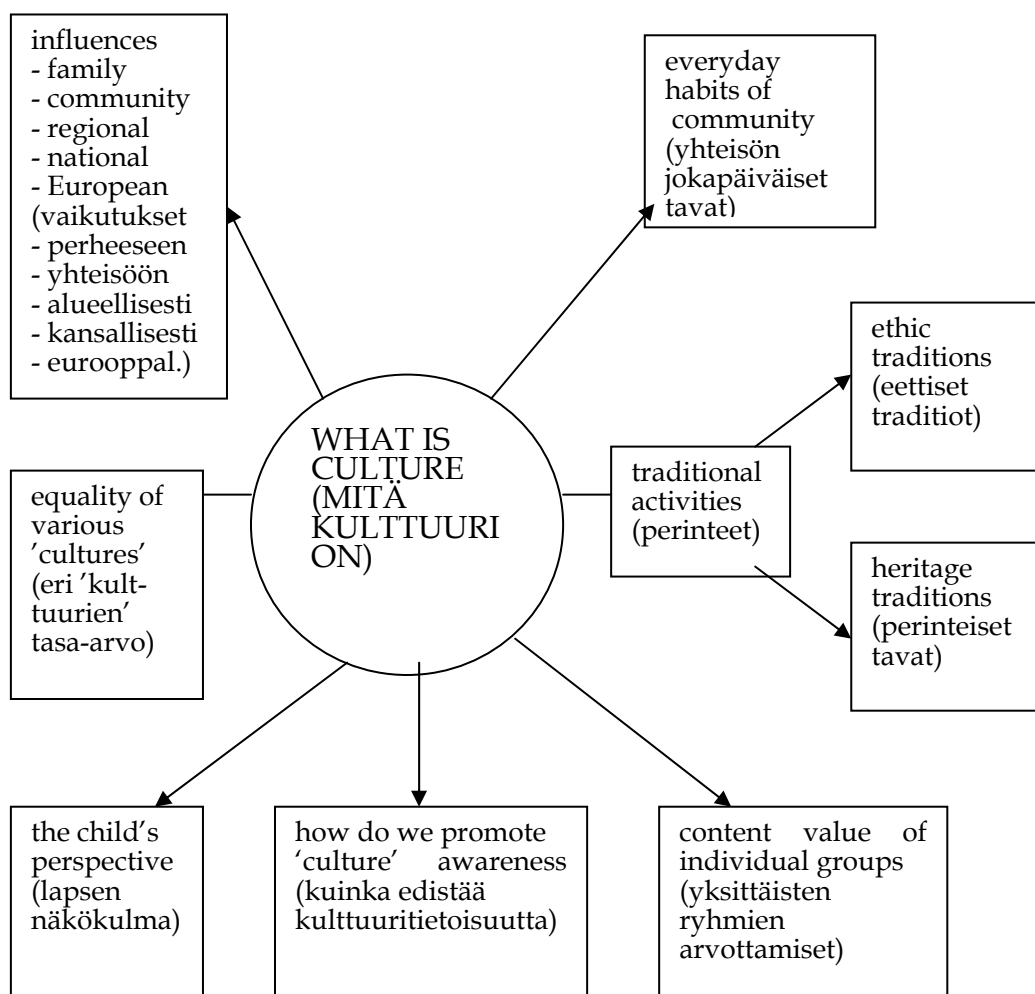
Kielen ja kulttuurin suhde on moniselitteinen. Kumpi syntyy ensin? Muna vai kana – metafora ei ole tässä ikinä kaukaa haettu. Yksinään jo kulttuuri käsitteenä on monitahoinen ja vaatii tässä yhteydessä määrittelyn. Kaikkosen (1994, 67) mukaan kulttuuri käsitteenä saa voimansa sekä ihmisten välisestä viestintä- ja interaktiutilanteesta että sitten tämän toiminnan seurauksena syntyneistä yhteisöistä. Kulttuuri peruskäsitteineen opitaan viestintätilanteissa ja toiminnassa toisten ihmisten kanssa jonkin yhteisön puitteissa. Kaikkonen kuvaa kulttuuria seuraavan kuvion mukaan.



KUVIO 4 Kulttuurin olemus yhteisön ja viestinnän vaikutus kentässä (Kaikkonen 1994, 68)

Euroopan kulttuuriyhteistyön neuvosto (Council for Cultural Co-operation) tehtävänä on lähentää Euroopan yli 40 valtiota. Euroopan neuvoston kielipolitiikan kaksi päätavoitetta ovat: 1. rikkaan ja moninaisen kieli- ja kulttuuriperinnön suojeleminen ja kehittäminen, jotta se ei olisi este vaan voimavara yhteisymmärryksessä ja yhteistyössä. 2. kommunikaation ja vuorovaikutuksen lisääminen eri äidinkieltä puhuvien eurooppalaisten kesken paremman eurooppalaisten kielten osaamisen kautta, jotta edistetään eurooppalaista liikkuvuutta, yhteisymmärrystä ja yhteistyötä sekä poistetaan ennakkoluuloja ja erottelua. (Trim 1995, 27.)

Euroopan kulttuuriyhteistyön neuvosto määrittää kulttuurin käsitteen seuraavassa kuviossa (kuvio 5) esitettävällä tavalla.



KUVIO 5 Euroopan kulttuuriyhteistyön neuvoston määritelmä kulttuurista (the CDCC definition of culture) (Hughes 1991, 131)

Kyseisen kuvion esittämä määritelmä on eräs yritys havainnollistaa sitä mitä on olla eurooppalainen. Luonteenomaista nyky-Euroopalle ovat kansalaisten, uskontojen, kansallisvaltioiden lisäksi useat kulttuurit. Päästäksemme kiinni näihin Euroopan eri kulttuureihin meillä tulee olla siihen väline, jolla näitä eurooppalaisia kulttuureja 'käännetään' tai 'tulkitaan'. Ja tuo väline on – kieli. (Hartiala 2000, 25.) Kielen ja kulttuurin suhteen voidaan ajatella sisältävän kolme aluetta: mukaileva kulttuuri, hallitseva kulttuuri ja opittu kulttuuri (Hughes 1991, 134–135). Hartialan (2000, 25) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että kulttuuri määritellään dynaamiseksi ja joustavaksi prosessiksi eikä suinkaan homogeeniseksi ja yhtenäisen massiiviseksi asiaksi. Kulttuurin alaluokkia ovat: 1) käyttäytyminen (kielellinen ja muutenkin sopiva käyttäytyminen), 2) institutionaalinen kulttuuri (lait ja säännönmukaiset asiat), 3) 'korkea' kulttuuri ja 4) 'populääri-kulttuuri'. Kieli esittää täten maan sielua, sen kulttuurisia ja henkisiä arvoja.

Jotkut tutkijat ovat sitä mieltä, että kulttuuri syntyy kielen tuotteena eli ilman kieltä ei olisi kulttuuriakaan. Korhosen (1993, 19) mukaan kieli välittää tie-



toa yksilöltä toiselle, ryhmältä toiselle ja sukupolvelta toiselle. Sillä tavoin kieli taasen tekee mahdolliseksi tietojen ja kokemusten ylyksilöllisen kasautumisen, joka taas on Korhosen mukaan kulttuurin edellytys. Kaikkosen (2004, 103–104) mukaan ihmiset ovat pitkän historiansa aikana säilyttäneet kulttuuriaan puhutun kielen muodossa. Historian kulku on siirtynyt tarinoina sukupolvelta toiselle. Noissa tarinoissa on välitetty tietoa luonnosta ja kulttuurista, joten jo tästäkin näkökulmasta kieli ja kulttuuri Kaikkosen mukaan liittyvät läheisesti toisiinsa. Lisäksi aiemmin Kaikkonen (1994, 69) on jo pohdintojensa seurauksena tullut siihen tulokseen, että kieli on syntynyt pitkällä aikavälillä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, joka on sitten tuottanut yhteisöllisen kulttuurin. Vaikka kielen ja kulttuurin välinen syntyjärjestys jäisi selvittämättä, niiden läheinen yhteys toinen toiseensa lienee kuitenkin selvää. Oppimisen kannalta ajatellen painottuu kulttuuri yksilön näkökulmasta. Kulttuuri voidaan nähdä tuolloin symbolien ja merkitysten oppimisprosessina, joka saa yksilön tulkitsemaan, ymmärtämään ja kielellistämään kokemiaan ilmiöitä. Tämä oppimisen prosessi on hyvin yksilöllinen ja siihen vaikuttavat aina yksilön ennakkotiedot, -kokemukset ja -käsitkset. Tämä prosessi kehittyy kokemusten kautta. (Kaikkonen 1994, 79.)

Lehtosen (2000, 17) mukaan merkitykset, arvot ja katsomukset konkretisoituvat instituutioissa, sosiaalisissa suhteissa, uskomusjärjestelmissä, tavoissa ja tottumuksissa, materiaalsen maailman ja sen esineiden käyttötavoissa. Kaikki nämä muodostavat kulttuureja ja kulttuurit sisältävät merkityskarttoja, jotka tekevät maailmasta ymmärrettävän niiden jäsenille.

Kielet poikkeavat monessa suhteessa toisistaan, sillä kieli on kulttuurinen ja tavallaan kulttuurinsa tuote. Kielten sanasto, äänteet ja lauserakenteet ovat kehittyneet omalla tavallaan. Kieli on saanut tietyn kirjoitustavan vallitsevan kulttuurin kehittämänä ja kielen sanoista on tulkittavissa asioita niiden menneisyydestä, joskaan näiden asioiden lukeminen ei ole itsestään selvää. Ihmiset eivät usein edes huomaa oman äidinkieltensä sanojen kulttuurista alkuperää. (Kaikkonen 2004, 104.)

### 3.5 Eurooppalainen monikielisyys

Eurooppa on monikielinen ja monikulttuurinen todellisuus. Se on maantieteellinen ja kulttuurinen asia, jonka rajaaminen ei ole aivan yksiselitteistä. Euroopan valtioiden rajat ovat muuttuneet, valtioiden määrä on vaihdellut ja Euroopan unionin syntymisen myötä myös poliittisesti Eurooppa on omanlaisensa. Tehdäänpä Euroopan rajaaminen miten tahansa siihen liittyy sekä kulttuurien että kielten monipuolisuus ja -lukuisuus. Kieltä pidetään usein osana jotain valtiota. Kaikkonen (2004, 109) arvelee, että on juuri eurooppalainen näkökulma, että kielen ja kansallisvaltion ajatellaan kuuluvan kiinteästi yhteen. Useimmissa maailman maissa vallitsee kuitenkin kielellinen pluralismi, joka vaihtelee yleensä 10–100 kielen välillä.

Puhuttaessa kielen pienuudesta tai suuruudesta joudutaan määrittelemään lähtökohdaksi esimerkiksi äidinkielenään tiettyä kieltä puhuvien määrä tai kielen merkitys maailmanlaajuisesti. Suuria kieliä äidinkielisten puhujien määrä huomioiden ovat esimerkiksi kiina, englanti, hindi, espanja ja venäjä. Suurten kielten lukumäärä kapenee kuitenkin melkoisesti kun kriteeriksi otetaan maailman talous tai politiikka. Englanti saavuttaa tällä tavalla määritellen suuren kielen aseman – suorastaan globaalisen ylivallan. (Kaikkonen 2004, 111.)

Useimmat Euroopan 86 kielestä ovat pieniä kieliä ja englanti on ehdottomasti Euroopan pääkieli. Näin on vaikka esimerkiksi saksan kielen äidinkielistä puhujia on enemmän kuin englantia äidinkielenään puhuvia. Myös ranskan kielellä on vahva ja virallinen asema Euroopan yhteisön elimissä ja puhutaanhan sitä paljon erityisesti Ranskan entisissä siirtomaissa Euroopan ulkopuolella. (Kaikkonen 2004, 111.)

Euroopan kulttuuriyhteistyön neuvosto esitteli 1980-luvun lopulla vuosille 1989–1995 modernien kielten oppimista ja opetusta käsittelevän ohjelman: Modernit kielet ja eurooppalainen kansalaisuus (Modern languages for European citizenship). Vuonna 1991 tuon ohjelman tavoitteina oli:

- parantaa eri kielelliset taustat omaavien eurooppalaisten välistä kommunikatiota,
- lisätä eurooppalaista liikkuvuutta ammatillisissa tarkoituksissa,
- rikastuttaa yksilöiden välistä yhteydenpitoa kansainvälisten vierailujen, vaihtojen ja vapaa-ajan matkustamisen myötä,
- ymmärtää ja hyväksyä eurooppalainen kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus,
- edistää yhteisen päämäärän ja Euroopan kansalaisuuden tunnetta pohjaksi vakaalle ja samalla dynaamisen osallistuvalla demokratialle kaikkialla Euroopassa. (Hughes 1991, ii.)

Vuonna 1995 ohjelman uusiksi teemoiksi nimettiin:

- mallin määriteltyjen tavoitteiden rikastaminen (erityisesti kunnioittaen sosio-kulttuurisia tavoitteita),
- informaatioteknologian käyttäminen,
- 'oppimaan oppiminen',
- *vieraskielinen opetus: tarkoittaen sekä kielen oppimista vieraskielisessä kontekstissa että kohdekielen käyttämistä opetussuunnitelman sisältöjen opetuksessa,*
- vaihdot ja meneillään olevat kouluyhteydet mukaan koulun opetussuunnitelmaan ja uudet arviointimallit ja -metodit (Trim 1995, 26).

Euroopan komissio julkaisi vuonna 1996 Valkoisen kirjansa (White Paper. Teaching and learning: towards the learning society), jossa esitettiin erääksi eurooppalaisen koulutuksen tavoitteeksi se, että jokaisella olisi tulevaisuudessa koulutuksensa päättyessä kolmen Euroopan yhteisön kielen taito (MT+2). Kahden muun kielen osaamista oman äidinkielen lisäksi pidettiin tärkeänä, jotta yksilöiden hyötyminen vapaasta liikkuvuudesta Euroopan sisällä toteutuisi. Kielten osaamista pidettiin myös avaimena parempaan ihmisten ja kulttuurien väliseen tuntemiseen. Valkoisen kirjan otsikon 'innovatiivisten metodien edis-

täminen kouluissa' alla on erityisesti mainittu keinot opettaa vieraalla kiellä eri oppiaineita, muita kuin vain kohdekieltä itseään. Valkoinen kirja kannusti siis koulutusjärjestelmiä selkeästi CLIL-opetukseen.

Euroopassa vieraiden kielten oppimista, opettamista ja arviointia koskeva prosessi on ollut aktiivisesti käynnissä jo reilun 30 vuoden ajan. Euroopan komission julkaisema eurooppalaisen viitekehyksen laitos (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) vuodelta 2001 on viimeisin vaihe tässä työssä. Tämä teos syntyi monien kieltenopetuksen eurooppalaisten ja Euroopan ulkopuolisten asiantuntijoiden yhteistyönä. Viitekehys on käsikirja, joka tarjoaa lukijoilleen pohdittavaksi erilaisia kielten opetukseen, opiskeluun, oppimiseen ja arviointiin liittyviä aiheita. Teos edustaa näkökulmaa, jossa painottuvat oppijalähtöinen opiskelu, kieliohjelmien ja tutkintojen vertailtavuus sekä useiden kielten muodostama yksilön ns. plurilingvaalinen kielenkäyttötaito. (Huttunen ja Jaakkola 2004, 8.) Viitekehyksen kirjoittajilla on ollut kaksi päätavoitetta:

1. Kannustaa kaikkia kielten parissa toimivia henkilöitä pohtimaan seuraavia kysymyksiä:
  - Mitä puhuttaessa tai kirjoittaessa toisille oikeastaan tehdään?
  - Mikä mahdollistaa tämän tekemisen?
  - Mitä kaikkea täytyy oppia yritettäessä oppia uutta kieltä?
  - Kuinka kieltä opiskellessa tavoitteet asetetaan ja edistymistä seurataan?
  - Kuinka kieltä opitaan?
  - Mitä voidaan tehdä kielen oppimisen helpottamiseksi?
2. Tehdä käytännön työssä toimiville helpommaksi kuvata, miten he haullaavat auttaa oppijoita oppimaan ja kuinka se tapahtuu. (Viitekehys 2004, 10.)

Viitekehys-teoksen henki on kannustava ja ohjaava, ei kuitenkaan toimintoja sitova. Euroopan kielellistä ja kulttuurillista moninaisuutta Viitekehys pitää suuressa arvossa ja yhtenäisen Euroopan toimimisen kannalta on tärkeää tarjota kansalaisille mahdollisuudet ja tavat oppia välineitä – kieliä, joilla erilaiset Euroopan kulttuurit voidaan tehdä ymmärrettäviksi.

### 3.6 Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen

Ihminen voi oppia uutta kieltä kolmevuotiaana tai 80-vuotiaana. Toisinaan uutta kieltä opitaan spontaanisti äidinkielen rinnalla, mutta on myös tilanteita, joissa ihminen joutuu tai saa opetella uutta kieltä. Tilanteet, joissa uutta kieltä opitaan, saattavat olla hyvin erilaisia ja oppijat kovin eri-ikäisiä. Kysymykseen, millaisin strategioin ihminen oppii kieltä parhaiten, on mahdotonta antaa suoraa vastausta. Ensin on kysyttävä kuka, mitä, missä, milloin ja minkä vuoksi. (Dufva 1999, 36.)

Kielen oppimisesta käytetyssä käsitteistössä on häilyvyyttä. Sajavaaran (1999, 75) mukaan toisinaan Suomessa käytetään termejä omaksuminen ja oppiminen vaihtoehtoisina yleiskäsitteinä sille, että ihmiselle kehittyy kieli. Toisinaan taas omaksuminen-käsitteen määritellään tarkoittavan luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä tapahtuvaa kielenoppimista, kun taas oppiminen-käsitteen nähdään edellyttävän jonkin verran muodollisempaa ohjausta. Sajavaaran mukaan teoreettisestikaan muodollisen ja luonnostaan tapahtuvan oppimisen välillä ei ole kovin tarkkaa rajaa. Luonnollisessakin ympäristössä tapahtuu runsaasti opetusta ja ohjantaa ja myös hyvin muodollisissakin luokkatilanteissa voi olla paljon mahdollisuuksia kielen omaksumiseen luonnollisesti.

Kysymys, opitaanko toinen kieli samalla tavoin kuin ensimmäinen kieli on usein pohdinnan alla. 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa kielentutkimuksessa on uskottu, että aiemmin opitut kielet vaikuttavat myöhemmin opittaviin. Seitsemänkymmenluvun lopulla toisen kielen oppimisen tutkimus kuitenkin otti tavaksi kieltää äidinkielen vaikutuksen olemassaolo lähes täysin. Tuolloin tutkimuksissa käytettiin hyväksi ajatusta morfeemien omaksumisjärjestyksestä. Morfeemien omaksumisen nähtiin tapahtuvan tietyssä järjestyksessä, jota alettiin kutsua 'luonnolliseksi'. Tutkimuksissa toisen kielen oppijoilla kuitenkin huomattiin joitakin eroja morfeemijärjestyksessä äidinkielisiin verrattuna, joten kielen oppimisen prosessien samankaltaisuudesta vallalla ollutta oletusta ei voitukaan vahvistaa. Äidinkielen ja toisen kielen välisestä suhteesta käytyyn keskusteluun vaikutti alkuvaiheessa behavioristisesta ajattelusta peräisin oleva siirtovaikutuksen (transferenssi) käsite. Kun behaviorismi menetti 1960-luvulla keskeisen oppimisteorian asemansa, ajatus siitä, että käyttäytymisen muodot olisivat siirrettävissä kielestä toiseen, sai väistyä. Nykynäkökulmasta käsin on ilmeistä, että on mielekäästä selvittää missä olosuhteissa ja minkälaisissa ympäristöissä ensimmäisellä kielellä näyttäisi olevan taipumusta vaikuttaa opittavaan kieleen (Sajavaara 1999, 76–81.)

Englannin kielen oppimista tutkineen Järvisen (1999, 9) mukaan toisin kuin äidinkielen omaksuminen vieraan kielen omaksuminen voidaan nähdä syvästi tiedostettuna, työläänä ja aikaa vievänä prosessina, joka harvoin johtaa omakielitasoiseen (natiivin) kielen taitamiseen. Hänen mukaansa tutkijoiden ajatukset vaihtelevat koskien sitä, eroavatko äidinkielen ja vieraan kielen oppiminen toisistaan. Joidenkin näkemysten mielestä kielen oppiminen on kaikissa tapauksissa periaatteessa samanlainen sisäsyntyinen prosessi, toisissa näkemyksissä taasen painottuvat kielellisen syötteen (input) rooli sekä sosiaalinen vuorovaikutus. Kielen oppimisen taitoa pidetään joidenkin näkemysten mukaan minkä tahansa taidon oppimiseen verrattavana asiana. Jotkut tutkijat väittävät, että kieltä opitaan kahdella tavalla, implisiittisesti ja eksplisiittisesti. Implisiittisellä tarkoitetaan tässä tiedostamatonta kielen omaksumista ja eksplisiittisellä tiedostettua sääntöjen oppimista, joka on tyypillistä formaalille vieraiden kielten oppimiselle.

Kaikkosen (1994, 79) mukaan vieraan kielen oppimisessa on kenties merkityksellisintä, minkälaiden kokemusten tekoon oppijalla on mahdollisuus. Jos kokemukset ovat vain välillisiä, on todennäköistä ettei aitoa merkityksen tul-

kinnan ja todentamisen prosessia pääse syntymään. Muutamat tutkimukset ovat myös osoittaneet, etteivät harjoittelun määrä, harjoitteluun käytetty aika eikä tehtävän vaikeuskaan ole sellaisenaan ratkaisevia tekijöitä oppimisessa (Ellis 1994; Kristiansen 1992).

"Olin tänään haastattelemassa opettajaksi opiskelevaa naista. Oli kyllä mahtavaa kuunnella ihmistä, joka niin innoissaan kertoi omasta suhteestaan ja suhtautumisestaan vieraisiin kieliin ja erityisesti englannin kieleen. Hänen ilonsa omasta englannin kielen taidostaan oli selvästi aistittavissa. Hän kertoi nauttivansa erityisesti englannin kielen lausumisesta ja brittienglannin kuuntelemisesta. Ensimmäisen englannin opettajan vaikutus kielestä viehättymiseen tuli hänen puheestaan myös hämmästyttävän selvästi esille." (ote tutkimuspäiväkirjasta 15.5.2000)

On olemassa merkittävä joukko tekijöitä, jotka tuodaan esille kun pohditaan sitä, miksi kielenoppimisen edistyminen vaihtelee oppijoittain kovinkin paljon. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi ikä, älykkyys, kielellinen lahjakkuus, motivoituminen tai orientoituminen, asenteet, oppimisstrategiat ja ihmisen persoonallisuuteen liittyvät tekijät (esim. ekstroverttiys). Oma tärkeä merkityksensä on myös ympäristöllä, jossa kielenoppiminen tapahtuu. Rinnakkain asettelu luonnollisessa ympäristössä ja muodollisessa opetuksessa tapahtuvan kielenoppimisen välillä ei ole kuitenkaan yksioikoista. Luokkatilanne ei ole luonnolliseen ympäristöön nähden oppimisen kannalta lainkaan heikompi, jos tietyt perusedellytykset voivat toteutua. (Sajavaara 1999, 89–94.)

Van Lier (1996, 5) nimeää kolme peruseriaatetta, jotka toteutuessaan edistävät kielenoppimista: tietoisuus, autonomisuus ja autenttisuus. Tietoisuuden kautta oppija keskittyy olennaisiin asioihin ja määrittää paikkansa ja toimintansa kielen käyttöä vaativissa tilanteissa. Autonomisuus liittyy oppijan oman toiminnan hallintaan ja motivoitumiseen. Oppija ottaa vastuun oppimisestaan. Autenttisuus lähentää opetettavaa ainesta ja ulkopuolisen maailman todellista kielen käyttöä. Kielen tulisi olla relevanttia ympäröivän maailman asioiden kannalta ja myös viestinnän yleisiä periaatteita tulisi voida kunnioittaa. Jos autenttisuus toteutuu siten, että oppijoilta edellytetty toiminta on vapaaehtoista ja he voivat ilmaista todellisia tunteitaan, niin oppijat on mahdollista saada sitoutumaan oppimistehtäviinsä paremmin (van Lier 1996, 13).

Kielenoppimisesta on esitetty lukuisia jyrkästikin toisistaan poikkeavia malleja. Valittaessa sopivaa mallia vieraskielisessä opetuksessa tapahtuvaan kielenoppimiseen on huomioitava joitakin erityispiirteitä. (Järvinen 2000, 110.) Vieraskielisessä opetuksessa kieli on merkityksen tuottamisen väline ja merkitys on ensisijainen oppimisen kohde (Nikula & Marsh 1997). Järvisen mukaan vieraskielisessä opetuksessa sekä sisällönopetuksen että kielenopetuksen tulee tukea käsitteiden oppimista ja kehittää oppiaineelle ominaista ajattelua. Toiseksi kielellisellä ympäristöllä ja kielen vastaanottamisen taidoilla on suuri merkitys. Vieraskielisessä opetuksessa kielellinen syöte eli input on määrällisesti runsasta ja laadultaan usein oppilaille haastavaa. (Järvinen 2000, 110.)

Implisiittinen oppiminen voidaan määritellä prosessiksi, jossa monimutkaista tietoa omaksutaan runsasvirikkeisestä ja kompleksista ympäristöstä. Implisiittinen oppiminen on luonnollista, automaattista, yksinkertaista, tiedos-

tamatonta ja kokemuksellista. (Ellis 1994.) Äidinkielen omaksumisessa implisiittisellä oppimisella on suuri merkitys ja tutkijat olettavat, että sitä tapahtuu myöhemmässäkin kielenoppimisessa (Winter & Reber 1994). Vieraskielisen opetukseen optimistisesti suhtautuvat opettajat ja vanhemmat pitänevät implisiittistä kielenoppimista ihanteellisena ja juuri vieraskielisessä opetuksessa toteutuvana. Eksplisiittinen oppiminen puolestaan on oppijan tietoista toimintaa, jossa hän tarkoituksellisesti suuntaa huomionsa ärsykkeeseen, muodostaa hy-poteeseja ja pyrkii löytämään rakenteita.

Krashen (1981) pitää implisiittistä 'acquisition' ja eksplisiittistä 'learning' oppimista erilaatuisina eikä katso niiden voivan muuttua toisikseen. Tästä poikkeava näkemys on, että eksplisiittinen tieto voi vaikuttaa implisiittisen tiedon omaksumiseen. Tämän näkemyksen mukaan eksplisiittinen kielenopetus voi vaikuttaa omaksumiseen eli implisiittiseen tietoon. Kielenoppimisen tutkijat hyväksyvät nykyään yleisesti tämän näkemyksen. (Bialystok 1994; Ellis 1994.) Järvinen (2000, 111) olettaa, että näin tapahtuu myös vieraskielisessä opetuksessa.

Kielenoppiminen on monitahoinen prosessi, joka koostuu suuresta joukosta erilaisia ja jopa eri suuntiin vaikuttavia tekijöitä. Oppiminen ei ole vain yksityiskohtien ja pysyvien rakenteiden omaksumista, vaan paljon enemmän. Se on jatkuvasti elävä ja kehittyvä prosessi, jonka tarkkaa alkua ja loppua ei voida määrittää. Yksi asia onnistuneessa kielenoppimisen prosessissa on kuitenkin erityisen tärkeä: kiinteä suhde opittavaan kieleen.

### 3.7 Kieli identiteettini rakentajana

Jokaisen kielenopettajan tulisi määrittää itselleen käsityksensä kielestä ja viestinnästä, sillä niillä on vaikutus hänen suhtautumisessaan kieleen ja näin ollen ainakin välillisesti hänen tapaansa opettaa sitä (Kaikkonen 2000, 51).

Minulle kieli, niin oma äidinkieli kuin vieraat kieletkin, ovat lapsesta saakka olleet merkityksellisessä asemassa. Olen ihailnut sujuvia suomen kielen käyttäjiä, värikkäitä puhujia ja taitavia kirjailijoita. Minuun tekee aina vaikutuksen kun joku käyttää taitavaa verbaliikkaa aivan arkipäivän puhetilanteissa.

Vieraista kielistä olen ensimmäisenä tutustunut englannin kieleen. Minulla oli ihastuttava opettaja, joka innosti meidät kolmasluokkalaiset englannin kielen opiskeluun aivan upealla tavalla. Varhaisesta lapsuudesta alkanut lauluharrastus johdatti erikielisen musiikin maailmaan: unkarin, latinan, italian, espanjan, viro, ranska, saksa ja englantia tulivat laulujen kielenä tutuiksi unkarilaissyntyisen kuoronjohtajan ja sittemmin useiden muiden kuoronjohtajien ansiosta. Sittemmin ruotsi, saksa ja ranska kuuluivat englannin kielen lisäksi opiskelemieni kielten joukkoon. Saksan kieli on englannin kielen ohella ollut läheisimmin käytännön elämässäni mukana, sillä veljeni perheen pysyvä asuinsija on jo vuosia ollut Saksassa.

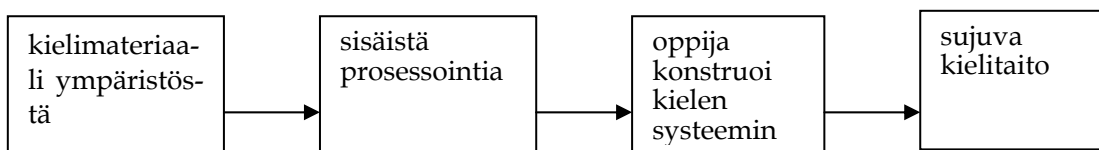
Luokanopettajaopinnoissani erikoistuin englannin kieleen ja olin sitä käytännössä harjoittelemassa opetus- ja ohjaustyössä lasten kesäleireillä Yhdysval-

loissa toisen opiskeluvuoden jälkeen. Pro gradu-työni aiheena oli tutkia kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamista äidinkielen näkökulmasta ja tehostetun kansainvälisyyskasvatuskokonaisuuden vaikutuksista oppilaiden asenteisiin. Näin ollen kieliin orientoituminen tulevassa työssäni näkyi jo opiskeluaikana.

Omat kansainvälisyysasenteeni ja englannin kielen käyttäminen käytännön elämässä joutuivat todelliseen testiin asuessamme perheemme kanssa Sambiassa. Oma toimintani osa-aikaisena opettajana ja poikamme englannin kielisen esikoulun käyminen tutustuttivat minut vieraskieliseen opetukseen sekä vanhemman että opettajan rooleissa. Palattuamme Suomeen aloitin työni tapauskoulun englantipainotteisessa opetuksessa. Poikamme aloitti opiskelun tapauskoulun ykkösluokalla. Työ on innostanut ja opettanut minua paljon. Tämä tutkimustyöni on hyvä jatke vieraalla kielellä opettamisen oppimiselle.

Kieli on ihmisen elämässä erittäin merkittävässä asemassa. Sen asema muuttuu ja vaihtelee ihmisen elämäntilanteiden mukana. Kielet ovat aito ja elävä silta ihmisten välillä tässä hetkessä sekä nykyhetken ja historian välillä.

Vierasta kieltä opettavana opettajana minun on myös täytynyt pohtia suhdettani kielenoppimisen lukuisiin teorioihin. Littlewood (1984, 73) on tiivistänyt kaksi perusnäkemystä vieraan kielen oppimisesta, jotka valottavat sisälämpöpainotteiseen opetukseen liittyvää kielenoppimisen näkökulmaa. Tämä kielen oppimisen malli on esitetty seuraavassa kuviossa.



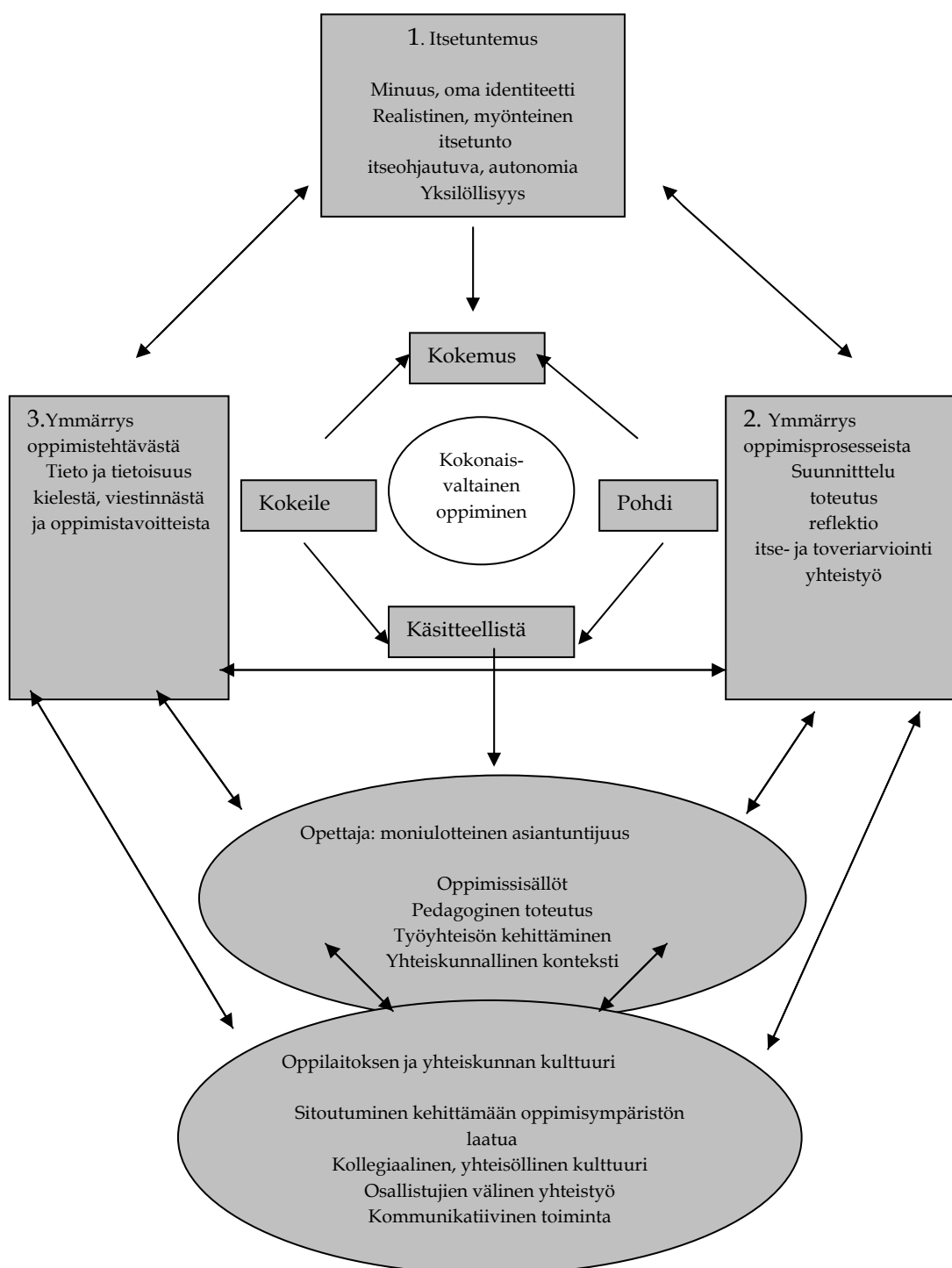
KUVIO 6 Littlewoodin luovan konstruoinnin malli

Littlewoodin mukaan kielenoppiminen on spontaania ja tiedostamatonta toimintaa. Vieras kieli omaksutaan käyttämällä kieltä viestinnän välineenä mielekkäissä tilanteissa. Tämä malli sopii hyvin vieraskielisen opetuksen kielen oppimista koskevaan ajatusmaailmaani.

Ihannetta ja jopa filosofista näkemystä kielenoppimisesta edustaa mielestäni Kohosen (1998, 28; 2001; 2003, 149) määrittelemä 'kielikasvatus'. Kielenoppimisen näkeminen kielikasvatuksena on kokonaisvaltainen ajatus. Oppijan kohtaaminen kokonaisena persoonana ja kokemuksellisen oppimisen korostaminen kuulostavat hyvältä. Kielikasvatus on oppilaalle merkityksellistä, elämyksellistä ja omakohtaiseen kokemukseen pohjaavaa oppimista, jota luonnehtivat seuraavat piirteet:

- oppilaan omat päämäärät ja autonomia,
- oppilaan henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen,
- oppilaan omaehtoisuus, aloitteellisuus ja vastuullisuus,
- omaehtoisen oppimisen mielekkyys, syvyys ja laaja-alaisuus,
- oppilaan itsearvioinnin korostuminen.

Kohonen esittää kokonaisvaltaisen kielikasvatuksen viitekehyksen koko koulun toiminnallisessa kehyksessä seuraavasti (kuvio 7):



KUVIO 7 Kokonaisvaltaisen kielikasvatuksen viitekehys oppilaitoksen kontekstissa (Kohonen 2003, 151)

Kielikasvatus korostaa kielenopetuksen yhteydessä myös elämäntaitojen opiskelua (Lehtovaara 2001) sekä kulttuurienvälistä oppimista (Kaikkonen 1998; 1999; 2001; 2004). Kohosen (2003, 150) määrittelemä kielikasvatus pyrkii yhdistämään



koulun kasvatuksellisia tavoitteita ja kielenoppimisen tavoitteita. Kohonen jäsentää kielikasvatuksen tavoitekokonaisuuden kolmiosaisena seuraavasti:

- 1) Oppilaan itsetuntemuksen ja itseohjautuvuuden edistäminen kielenoppimisen yhteydessä.
- 2) Oppilaan itsearviointin ja oppimaan oppimisen taitojen sekä hänen yhteistyövalmiuksiensa edistäminen.
- 3) Kielitiedon, kielellisen tietoisuuden ja kulttuurien välisen viestinnän taitojen opettaminen.

Tartun seuraavissa huomioissani konkreettisesti käsitteeseen 'kokonaisvaltainen'. Oppijan ja opettajan huomioiminen kokonaisvaltaisina toimijoina ja oman oppilaitoksensa jäsenenä antaa vahvan merkityksen heidän yksilöllisille vahvuuksilleen, erityispiirteilleen ja vaatimuksilleenkin. Korkeatasoisen suomalaisen opettajankoulutuksen saaneilla opettajilla on monipuolista taitoa ja asiantuntijuutta. He eivät ole vain yhden alueen osaajia. Suomalaiskoululaisten tasa-vertainen huomioiminen ja koulutuksen kohdentuminen tasapuolisesti on ollut meillä koko peruskoulun toteuttamisen ajan melko itsestään selvää. Oppilaan kokonaisvaltainen kohtaaminen ja yksilöllinen huomioiminen ovat nykykoulussa kuitenkin melkoisia haasteita, sillä koulutuksen niukkenevat resurssit ja kurjistuvat oppimisympäristöt suurine opetusryhmineen eivät sovi hyvin tähän yhtälöön. Kokonaisvaltaisuuden toteutuminen niin oppimistehtävässä, oppisällöissä, opetuksen toteuttamisessa kuin osallistujien välisessä yhteistyössäkin puolestaan luo pohjan laadukkaalle oppilaitoksen tarjoamalle opetukselle.

CLIL-opetus vaatii onnistuakseen tämän monitahoisen kokonaisvaltaisuuden toteutumista. Toisaalta käänteisesti parhaimmillaan CLIL-opetusta tarjoava oppilaitos luo käytännöllään perustaa kokonaisvaltaiselle kieli- ja muulokin kasvatukselle. Tutkimuksen aineistostakin nousivat teemoina vahvasti esille useat kokonaisvaltaisen kielikasvatuksen osatekijät: oppilaan kokonaisvaltaisuuden ja subjektiivisuuden tärkeänä pitäminen, osallistujien kollegiaalius, koulun yhteisöllinen kulttuuri, kommunikatiivinen toiminta ja sitoutuminen kehittämään oppimisympäristön laatua sekä tietoisuuden lisääminen oppimistehtävästä sekä kielestä.

## 4 OPPILAS – OPETUKSEN OBJEKTI JA OPPIMISEN SUBJEKTI

### 4.1 Oppiminen ja opetus – erottamattomat?

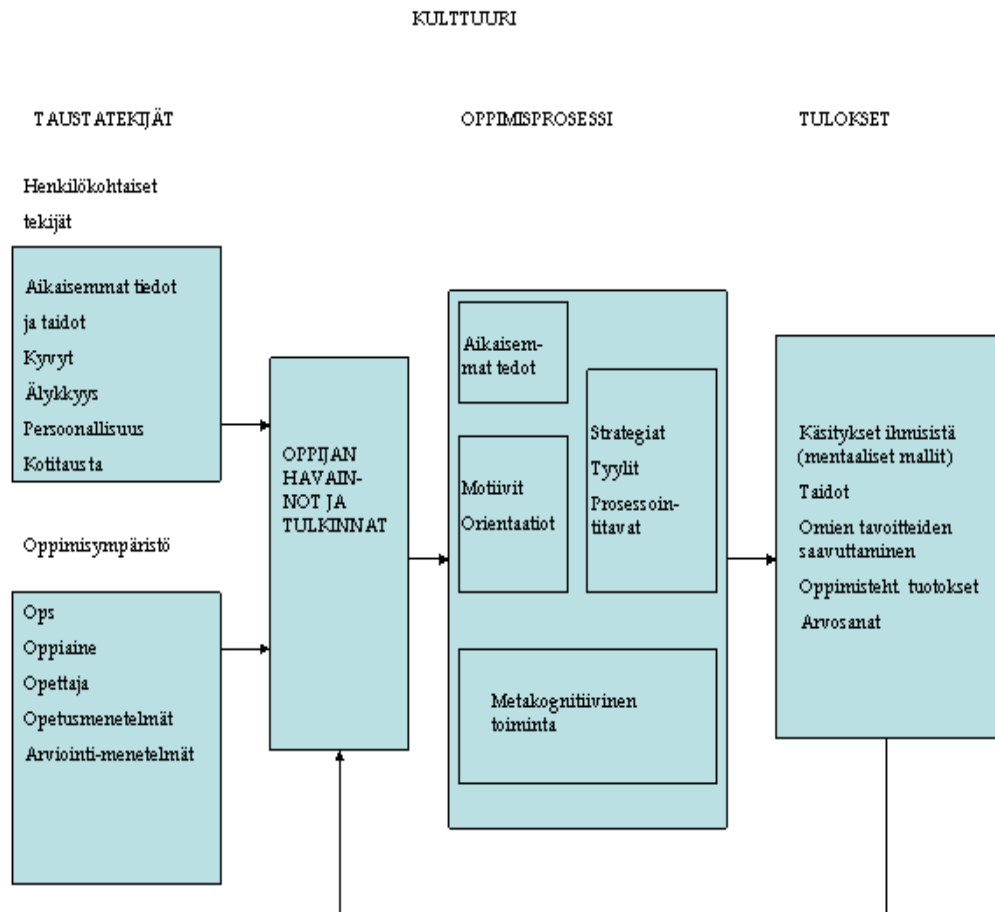
Kaikki oppiminen tapahtuu aikaisemman tiedon perustalta. Tämä tieto taasen on oppijan käytettävissä kielen välityksellä. Perinne ja kieli ohjaavat oppijan esiyymmärrystä. (Puolimatka 2002, 119.) Opetuksen tarkoitus on saada aikaan oppimista. Näin ollen käsityksiä opetuksesta ja oppimisesta onkin vaikea irrottaa toisistaan. Opetus voi itse asiassa tuoda esiin vain virikkeitä, jotka voivat johtaa oppijan sisäiseen ja ulkoiseen toimintaan ja tätä kautta oppimistuloksiin. Oppimisessa muodostuu uusia muistiverkkoja tai aikaisemmat muuntuvat, vahvistuvat tai muuttuvat jotenkin muuten. (Leino & Leino 1997, 23.) Tynjälän (1999, 7–8) mukaan oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa, ei vain passiivista tiedon vastaanottamista. Hänen mukaansa oppiminen on jatkuva prosessi ja ihmiset oppivat paljon myös sellaista, mitä ei välttämättä ole tarkoitettu opittavaksi.

Havaitseminen, muistaminen ja ajatteleminen ovat ihmisen ns. kognitiivisia toimintoja. Nämä toiminnot liittyvät saumattomasti toinen toisiinsa. Tiedon vastaanottaminen, muokkaaminen ja tulkitseminen on ihmiselle ominainen, jatkuva ja kokonaisvaltainen prosessi. Tämä prosessi voi aiheuttaa muutoksia hänen tiedoissaan, käsityksissään, taidoissaan tai tunteissaan. Silloin kun muutos kestää kauemmin kuin hetken sitä kutsutaan oppimiseksi. Oppimiselle on tyypillistä myös informaation aktiivinen konstruointi, ei vaan sen passiivinen rekisteröiminen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 19–20.)

Tarkoituksellisuus on käsite, joka liitetään opetukseen. Kansasen (1993; 2004) mukaan tietty tarkoitus on aina mukana opetuksessa ja tämä ohjaa oppimisprosessia. Yrjönsuuri (1993, 25) pitää intentionaalisuutta olennaisena asiana opetukselle. Hänen mukaansa opetettavalla ja opettavalla on tekojensa lähtökohdana tiettyjä opetettavan oppimiseen tähtäviä intentioita. Yrjönsuuren mukaan opetus voi alkaa yhtä hyvin opetettavan kuin opettavan aloitteesta ja että he kumpikin itsenäisesti päättävät opetukseen osallistumisesta. Moilasen (1998,

62) mukaan opettajan toiminta voi olla intentionaalista, vaikka hän ei asettaisi-kaan sille intentioita. Opettajan intentionaalisuus rakentuu näin ollen koululaitoksen perinteisille toimintatavoille ja yksittäisen koulun opetussuunnitelmalle.

Tynjälä (1999, 17) esittää käsityksensä oppimisesta kokonaisvaltaisena prosessina, jossa taustatekijät, prosessi ja tulokset limittyvät toisiinsa, seuraavassa oppimisen kokonaismallissa.



KUVIO 8 Oppimisen kokonaisvaltainen malli (Tynjälä 1999, 17)

Erilaiset taustatekijät vaikuttavat oppijan oppimisprosessiin, mutta vaikutukset eivät ole suoria, vaan välittyvät havaintojen ja tulkintojen kautta. Vastaavasti oppijan havainnot ja tulkinnat oppimisympäristön vaatimuksista suuntaavat hänen oppimistaan. Metakognitiiviseksi toiminnaksi taasen kutsutaan toimintaa, joka kohdistuu omaan oppimiseen ja sen säätelyyn. Oppiminen on myös osa kulttuuria ja se tapahtuu kulttuurin tuottamilla välineillä ja sen sanelemin ehdoin. (Tynjälä 1999, 18–19.)

Opetuksen teorian kaksi valtasuuntausta ovat Puolimatkan (2002, 13, 26, 44) mukaan realistinen ja konstruktivistinen malli. Hänen mukaansa näitä kahta voidaan pitää opetuksen teorian perusvaihtoehtoina, joihin ovat kiteytyneet

länsimaisen kasvatuksen perusihanteet: yleissivistävän kasvatuksen ihanne (realistinen malli) ja älyllisen vapauden ihanne (konstruktivistinen malli). Puolimatkan mukaan realistisessa lähestymistavassa oppijaa tulisi tukea ja auttaa näkemään todellisuus sellaisena kuin se on ja toimimaan sen pohjalta. Konstruktivistisessa lähestymistavassa taas oppija nähdään aktiivisena rakentajana ja tuottajana, ei tiedonvastaanottajana. Nämä kaksi lähestymistapaa ovat lähtökohtina erilaisille opetus- ja oppimismalleille. Konstruktivistinen opetus painottaa oppilaiden omatoimisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja osallistumista. Realistisessa opetuksessa pyritään määrittelemään todellisuuden rakenne olemassa olevan tiedon pohjalta ja asettamaan rajoja ihmisen käyttäytymiselle. Tyypillisiä konstruktivistisia malleja ovat mm. oppijakeskeinen malli, tutkivan oppimisen malli ja käytännöllisen opetuksen malli. Realistisesta näkökulmasta on kehitetty mm. oivallusmalli, kriittinen malli ja dialogiopetuksen malli. Kultaisen keskitien löytäminen tässä, kuten monessa muussakin, lienee järkevää. Avoin suhtautuminen kumpaankin lähestymistapaan antanee oppijalle parhaat mahdollisuudet kehittyä oman oppimisensa subjektiksi.

Oppimista tapahtuu luonnollisesti hyvin monenlaisissa tilanteissa. Tynjälän (1999, 129) mukaan yksi tilannesidonnaisen oppimisen teorian keskeisistä ajatuksista on, että oppiminen on aina sosiaalistumista johonkin kulttuuriin. Yksilöt omaksuvat kulttuurin jäsenten arvoja, asenteita, uskomuksia, normeja ja toimintatapoja osallistuessaan sen toimintaan. Tynjälän mukaan koulu on eräs tällainen kulttuuri, joka on kuitenkin erillään niistä kulttuureista, joihin oppilaat koulun päättämisen jälkeen osallistuvat. Resnick (1987, 13) on erotellut kouluoppimisen ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen eroja seuraavan taulukon mukaisesti.

TAULUKKO 6 Kouluoppimisen ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen erot Resnickin (1987, 13) mukaan

Kouluoppiminen	Koulun ulkopuolinen oppiminen
Yksilöllinen tieto	Jaettu tieto
Puhdas henkinen toiminta	Välineiden käyttö
Symbolien manipulointi	Kontekstiin sidottu päättely
Yleistetty oppiminen	Tilannesidonnaiset taidot

Jotta kouluoppiminen ja "todellinen elämä" voisivat lähentyä toisiaan, painottavat situationalistit sitä, että koulutehtävien tulisi liittyä autenttiseen toimintaan (Tynjälä 1999, 132). Opiskelun autenttisuus on käsite, jonka Kaikkonen (2004a, 30–32; 2004b, 173–175) tuo esiin pohdinnoissaan kielenopetuksen muuttumisesta kokonaisvaltaisemmaksi kielikasvatukseksi. Autenttisuuden käsitteen määrittely opiskelun ja koulun kontekstissa sopii muuhunkin kuin vain kielenopiskeluun. Lyhykäisyydessään se tarkoittaa Kaikkosen mielestä opiskelutilanteen ja oppimisen merkityksellisyyttä. Autenttinen liittyy oppijan välittömään kokemukseen siitä, että hän itse on oman oppimisensa tekijä ja kokija. Oppijan tulee saada olla opetuksessa kokonaisena ihmisenä, eikä esimerkiksi vain tiedonkäsittelijänä.

## 4.2 Muuttuvat oppimiskäsitykset

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 146–147) mukaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta. Tämä oppimisesta muodostettu skeema säätelee tutkijan ja/ tai kasvattajan toimintaa. Oppimiskäsityksiä luokitellaan niiden perustana olevien ihmiseen liittyvien paradigmaattisten olettamusten pohjalta. Tavallisin luokitus Rauste-von Wrightin ja Wrightin mukaan on jako empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin, mutta niiden rinnalla esiintyy myös muun muassa kokemuksellista oppimista korostava humanistinen oppimiskäsitys ja activity-teoriaan pohjautuva oppimiskäsitys. Oppimiskäsitykset poikkeavat oleellisissa kysymyksissä toisistaan ja näin ollen oppimiskäsityksen valinta merkitsee tärkeää koulutusprosessin kulkua säätelevää päätöstä (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 159).

Tynjälän (1999, 14–15) mukaan oppimiskäsitykset eivät ole aina samallaan henkilöllä samanlaisia pysyviä rakenteita, vaan ne saattavat vaihtua tilanteesta toiseen. Luokanopettajaksi valmistumiseni aikoihin 1980-luvun puolivälissä alkoi oppimis- ja tiedonkäsitykseen liittyvä kriittinen pohdiskelu Suomessa. Keskustelu vilkastui mentäessä kohti uusia peruskoulun opetussuunnitelmia vuonna 1994. Yleisenä suuntana tässä keskustelussa näkyi siirtyminen behavioristisesta käsityksestä kohti konstruktivistista. Konstruktivistinen painotus onkin tuosta saakka hallinnut opetusta koskevaa keskustelua Suomessa. Kaikki on kuitenkin aaltoliikettä. Konstruktivismiin epäkohtiin on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota.

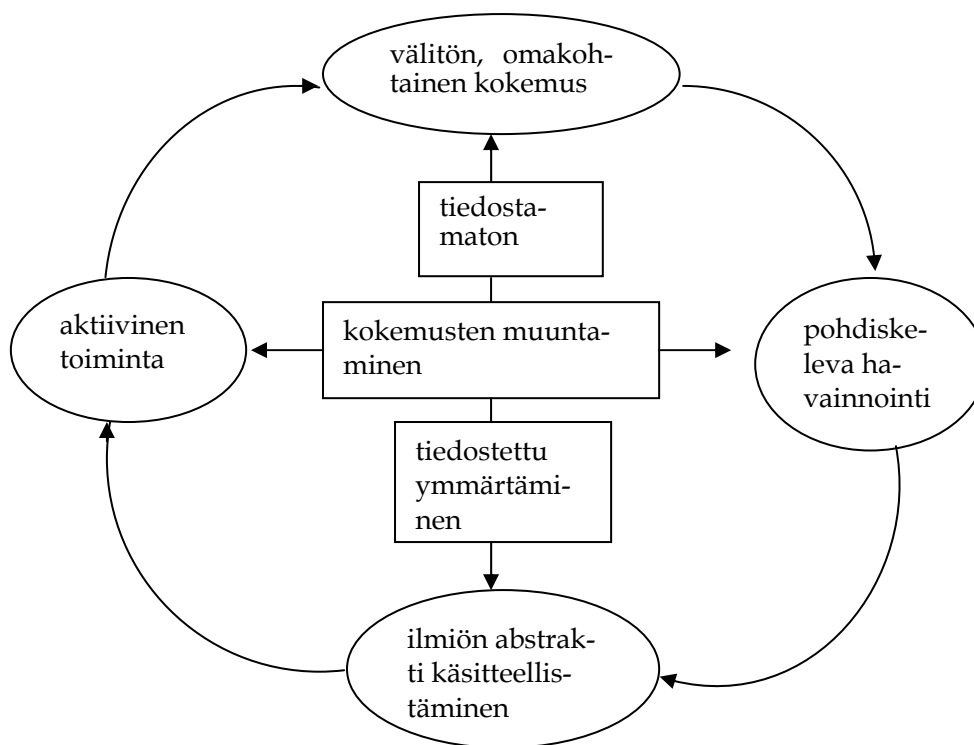
Tynjälän (1999, 37–38) mukaan konstruktivismi ei ole mikään yhtenäinen teoria, vaan se pohjautuu moniin lähteisiin ja sillä on useita eri suuntauksia. Konstruktivismi on tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka on levinnyt laajalti yhteiskunta- ja ihmistieteisiin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tämän tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuoto pedagogiikassa ja oppimisen tutkimuksessa. Tässä oppimiskäsityksessä oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa.

Puolimatkan (2002, 82) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys syntyi kritiikkinä tai rakentui eräiden teorioiden varaan. Konstruktivismi nousi 1900-luvun lopulla kognitiivisen psykologian varassa vastapainoksi vuosisadan alkupuolta hallinneelle behavioristiselle oppimisenäkemykselle. Puolimatkan mukaan konstruktivismiin ja behaviorismiin vastakkainasettelusta saattaa syntyä sellainen väärinkäsitys, että oppimisen teoriassa oli vain nämä kaksi todellista vaihtoehtoa. Hänen mielestään on tarkoituksenmukaista puolustaa näkemystä, jonka mukaan oppimisen psykologian kilpailevat suuntauukset voidaan nähdä toisiaan täydentävinä.

Behavioristinen käsitys oppimisprosessista on selkeä. Yksityiskohtainen suunnitelma on laadittava etukäteen ja siitä tulee ilmetä tavoitteeseen johtavien yksiköiden sarja (tehtävä/ärsyke-toiminto/reaktio). Oppimisprosessia ohjaa

opettaja ja oppilas on hänen toimintansa kohde (Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen haastajaksi nousi aikoinaan progressiivinen pedagogiikka. Tämä John Deweyn (1938) edustama toiminnan pedagogiikka (learning by doing) yhdisti teorian ja käytännön tekemisen kautta. Humanistiseen psykologiaan pohjaavan pedagogiikan keskeinen kehittäjä oli Kurt Lewin. Toiminta, kokemus ja kokemuksen reflektointi korostuivat Lewinin (1951) ajatuksissa. David Kolb (1984) kehitti puolestaan varsinaisen kokemuksellisen oppimisen mallin. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli korostaa itsetuntemusta, itsereflektiota, elämyksellistä oppimista sekä prosessien itseohjautuvuutta. Kokemuksellisessa oppimisessa välitön omakohtainen kokemus on luonnollisesti oppimisen keskiössä. Kolb (1984, 21) toteaaakin, että henkilökohtainen kokemus antaa elämän, taustaa ja subjektiivisen merkityksen abstrakteille käsitteille. Seuraavassa kuviossa esitetään Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoreettinen malli (sykli):



KUVIO 9 Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli

Kohonen (2001, 8–60) on pohdiskellut kokemuksellista oppimista erityisesti kielikasvatuksen yhteydessä. Kokemuksellinen oppiminen luo hänen mukaansa uusia näkökulmia kielikasvatuksen perusteellista uudistamisprosessia varten. Kohonen puhuu suoranaisista paradigmojen muutoksista kasvatuksen alueella koskien opetussuunnitelmaa, opettamista ja oppimista. Kokemuksellisen oppimisen viitoittamat oppimis- ja opettamiskulttuurin muutokset ovat toteutessaan aidosti koulukulttuuria mullistavia asioita.

Inhimillisen oppimisen varhaisimmat muodot sisältyivät puolestaan Engeströmin (1983, 1987) mukaan elimellisesti työprosessiin, joka itsessään on oppimisprosessi. Tällainen oppiminen on kuitenkin tahatonta. Hänen mukaansa toisaalta tarkoituksellinenkin oppiminen liittyy aluksi kiinteästi työhön, josta on esimerkkinä entisajan oppipoikien tietoinen mestareidensa jäljitteleminen.

Säljö (2001, 6, 11) väittää, että inhimillinen oppiminen tulee ymmärtää viestinnällisestä ja sosiohistoriallisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa tieto elää ensin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja sen jälkeen siitä tulee osa yksilöä ja hänen ajatteluaan. Tämän jälkeen tieto palaa uusiin kommunikatiivisiin yhteyksiin. Säljön mukaan oppimista tapahtuu kaikissa inhimillisissä toiminnoissa. Näin ollen arkipäivän keskustelussa, toiminnassa ja tapahtumassa piilee mahdollisuus, että yksilöt tai ryhmät oppivat jotakin, jota he käyttävät hyväkseen tulevilla tilanteilla.

Realistisen todellisuuskäsityksen mukaan suuri osa todellisuudesta on riippumatonta ihmisen todellisuutta koskevista käsityksistä. Realismin mukaan oppiminen on sitä, että ihminen pääsee kosketuksiin todellisuuden kanssa. Olennaisinta realismin mukaan oppimisessa on, että ihminen saa jotain selville. Konstruktivismissa taas olennaisinta oppimisessa on, että ihminen luo itse todellisuutensa. (Puolimatka 2002, 15, 21.) Konstruktivistisen oppimisnäkökuvan ideana on, että tieto ei siirry, vaan oppija rakentaa sen itse valikoimalla ja tulkitsemalla informaatiota, jäsentämällä sitä aiemman tietonsa pohjalta, rakentamalla kokemustensa avulla kuvaa maailmasta, jossa hän elää, sekä itsestään maailman osana (Resnick 1987). Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa myös emootioita erottamattomana osana oppimista. Opetusratkaisuja tehtäessä on huomioitava, että oppijan motivaatio, asenteet, tunteet ja mielikuvat sitoutuvat aina osaksi opittavaa tietoa. (Patrikainen 1997, 81–82.)

Peruskoulun opetussuunnitelmien perustana on myönteinen ihmiskäsitys. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa sanotaan sen hetkisen oppimiskäsityksen korostavan oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä tietoa hän vastaanottaa ja millaisen tulkinnan hän tuolle informaatiolle antaa. Oppijan yksilöllisyyttä oppimisensa aikaansaajana korostetaan.

Viimeisimmät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) on laadittu perustuen sellaiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppimisen ajatellaan tapahtuvan tavoitteellisenä opiskeluna eri tilanteissa itsenäisesti, mutta toisaalta myös vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Oppimis- ja työskentelytapojen opiskelu tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla on arvossa, sillä niitä pidetään elinikäisen oppimisen kannalta tärkeinä. Oppimista pidetään kaikin puolin aktiivisena, päämääräsuuntautuneena ja ongelmanratkaisua vaativana prosessina.

Uusimpiin opetussuunnitelmiin ovat yksilöllisyyden ja aktiivisuuden korostuksen rinnalle nousseet vuorovaikutus vertaisryhmän ja opettajan kanssa

sekä oppimisen pitäminen prosessina. Monipuolisen oppimisympäristön vaatimus nousee myös selkeästi esille.

### 4.3 Elämää tiedon keskellä

Sanaan ”tieto” liittyy monenlaisia merkityksiä. Nyky-yhteiskunnassa tätä käsitettä käytetään jopa ärsyttävän huolettomasti. Tietoyhteiskunnan jäsenenä eläminen ei varmastikaan ole tehnyt meistä viisaampia, tietoisempia syvästä tiedosta. Sen sijaan olemme ainoastaan kyllästetympiä pintatiedolla, joka on kaukana tiedon syvemmästä olemuksesta. Tässä yhteydessä ajatustani johdatti käsite 'tieto' käsitteen yhteiskunta määreenä, ei koko käsite 'tietoyhteiskunta'. Tietoyhteiskunnan määritteen yhteiskunnan katsotaan saavan silloin, jos se on vahva informaatioteknologiassa (Castells & Himanen 2001, 19).

Tiedonsosiologian perinteeseen nojaten Aittola ja Pirttilä (1989, 122–123) korostavat, että tieto on kautta historian koostunut useista alalajeista. Tietyissä historian vaiheissa ihmisen toiminnan päämääriä asettava moraalinen, filosofinen ja uskonnollinen tieto oli tarpeellista. Erilaiset tiedon lajit tulisi ottaa huomioon, jotta voitaisiin ymmärtää tietoa yhteiskunnallisena rakenteena ja rakentajana. Aittola ja Pirttilä kuitenkin näkevät nämä tiedon alalajit pikemminkin erilaisina näkökulmina tiedon yhteiskunnallisen perustan analysoinnissa kuin itsenäisinä tiedon alalajeina. Tiedonsosiologisen tutkimuksen mukaan kaikki tieto todellisuudesta on aina yhteiskunnallisten käytäntöjen toteutusta. Tieto on aina ollut yhteiskunnallinen rakenne ja se on muuttunut historian mukana. Samalla tieto on muuttanut yhteiskuntaa.

Monet tutkijat ovat puhuneet ajasta, jossa teollinen yhteiskuntamme muuttuu tietoyhteiskunnaksi – moderni on muuttumassa postmoderniksi (esim. Bauman 1992 ja 1996; Hargreaves 1994). Baumanin (1996, 284–285) mielestä postmoderni on modernin projektin tulemistä itsestään tietoiseksi ja tuo moderni saavuttaa tietyn ymmärryksen ja hävittää itsensä sisältämän väärän tietoisuuden. Postmoderni on näin ollen yksi modernin yhteiskunnan kehityskäsitteistä. Hargreaves (1994) puolestaan käsittelee muutosta postmoderniin nimenomaan koulutuksessa tapahtuvien muutosten ja opettajan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Hän määrittelee postmodernin laajana yhteiskunnallisena tilana, jolla on vaikutusta moniin ilmiöihin. Hargreaves käyttää metaforaa mosaiikista kuvatessaan postmodernin yhteiskunnan ja organisaatioiden olemusta. Hänen mukaansa niissä korostuu jatkuva muutoksen tila ja uudelleen rakentaminen. Hargreavesin mukaan koulutuksen ja opettajan ammatin muuttumisen peruskäsite on yhteistyö, jota ilman toiminta jatkuvassa muutoksessa on vaikeaa.

Epistemologisesti tieto jaetaan yleensä teoreettiseen ja käytännölliseen tietoon. Erautin (1994, 42–47) määrittelyn mukaan teoria on mitä-tietoa (proposiotionaalinen tieto) ja käytäntö taas miten-tietoa (prosessitieto). Poikela (2003, 84–85) toteaa ongelmaperustaista pedagogiikkaa käsittelevässä väitöskirjas-

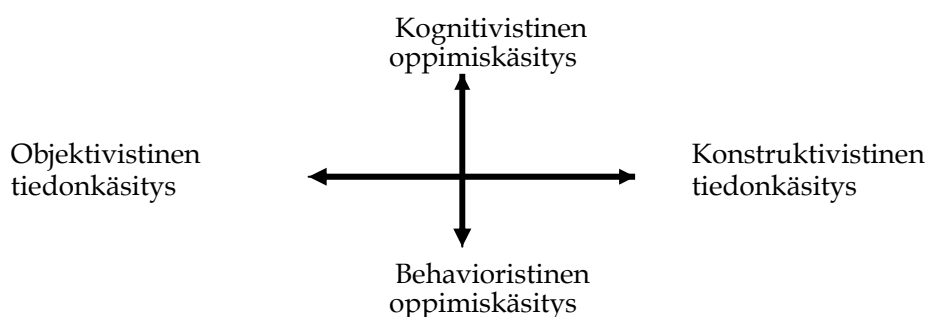


saan, että koulutuksen perustana olevaa tietokäsitystä on leimannut kaksijakoisuus, joka käytännön tasolla on ilmennyt kiistelynä teorian ja käytännön ensisijaisuudesta opetuksessa. Hänen mukaansa tiedon filosofiassa tätä voisi lähestyä pysyvän tiedon (kartesiolainen) ja muuttuvan tiedon (heideggerilainen) välisenä dilemmana. Poikelan mukaan vanhat käsitykset tiedon luonteesta ja tiedon muodostumisesta voivat näkyä koulutuksen toteutuksessa, sillä opettaja on todennäköisesti omaksunut tämäntyyppisiä käsityksiä tiedosta. Kartesiolainen tieto on liitettävissä moderniin ajatteluun ja heideggerilainen tieto puolestaan postmoderniin.

Perinteisen tiedon määritelmän mukaan tieto on hyvin perusteltu, tosi uskomus (Niiniluoto 1988, 17). Erilaisia tiedonkäsityksiä Tynjälän (1999, 23–24) mukaan edustavat mm. objektivismi, empirismi ja rationalismi. Objektivismissa ulkomaailmaa havaitaan ja ymmärretään välittömästi ja juuri sellaisena kuin se on. Empirismi korostaa todellisuuden erillisyyttä havainnon tekijästä sekä kokemuksia ja havaintoja ainoina tiedon lähteinä. Rationalismissa tiedon ensisijainen lähde on järki ja tieto syntyy ajattelun pohjalta. Immanuel Kantin (1724 - 1804) käsitys tiedonmuodostuksesta pyrki sovittamaan empirismin ja rationalismin välisen ristiriidan. Kant korosti, että emme voi sinänsä sanoa ulkomaailman ilmiöistä mitään varmaa, tietomme on aina subjektiivista. Empiirinen tietomme on yhdistelmä siitä, mitä saadaan aistihavainnon kautta sekä siitä, mikä tietokykymme itse lisää. (Tynjälä 1999, 23–24; Rauste-von Wright & Wright 1994, 115.)

Pragmatistisen (pragma = toiminta) tietoteoreettisen näkemyksen mukaan todellisuus ei ole pysyvä tila, vaan jatkuvasti toimiva prosessi. Tynjälän (1999, 25, 37, 56) mukaan tämän näkemyksen ohella konstruktivistinen käsitys on keskeinen epistemologia vallitsevassa tiedonfilosofiassa. Konstruktivismin mukaan tieto on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Sosiaalisessa konstruktionismissa tarkasteltaessa tiedonmuodostusta yhteisö on ensisijainen ja yksilö toissijainen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys taas on tämän tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuoto oppimisen tutkimuksen ja pedagogiikan alueella (Tynjälä 1999, 37).

Patrikainen (1997, 86–87) käyttää luokanopettajien ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksiä tutkivassa väitöskirjatutkimuksessaan seuraavassa esiteltävää nelikenttää tiedon- ja oppimiskäsityksistä. Hän on päätenyt näihin käsitysulottuvuuksiin Jonassenin (1990; 1991) pohjalta. Oppimiskäsityksen dimensionaalisina ääripäinä hän käyttää behaviorismia ja kognitivismia. Vastaavina tiedonkäsityksen dimensionaalisina ääripäinä objektivismia ja konstruktivismia. Objektivismin mukaan maailmaa käsittelevä epistemologinen tieto voidaan opettaa ja oppia täydellisenä. Konstruktivistinen tiedonkäsitys lähtee siitä, että jokainen ihminen tekee omat tulkintansa maailmasta ja näin ollen rakentaa omat tietorakenteensa. Behavioristinen ja kognitivistinen oppimiskäsitys taas kytkeytyvät näihin tiedonkäsityksiin. Behaviorismin mukaan tieto sellaisenaan tai paloitteluna on siirrettävissä oppijaan. Kognitivismin mukaan opetuksessa on tärkeintä auttaa opiskelijaa omien ajatusmalliensä rakentelussa ja uuden tiedon oppimisen strategioissa. (Jonassen 1990; 1991; Patrikainen 1997.)



KUVIO 10 Tiedon- ja oppimiskäsityksen muodostama nelikenttä (Patrikainen 1997, 87).

Tieteellisestä tiedosta on yhteiskuntatieteilijä ja filosofi Jürgen Habermas on esittänyt teoksessaan *Erkenntnis und Interesse* (1968) seuraavan kolmijaon. Hän puhuu teknisestä, hermeneuttisesta ja emansipatorisesta tiedonintressistä. Työ, kieli ja valta ovat välittämässä näiden intressien muotoutumista. Näistä kolmesta välittäjästä nousee kolme tiedonintressiä eli näkökulmaa, joista käsin tieteellistä tietoa yhteiskunnissa muodostetaan. (Aittola & Pirttilä 1989, 12–13.)

Huttusen (1999, 150–153) mukaan Habermasin tiedonintressiteorian tarkoituksena on paljastaa tiedon ja tietämisen yhteiskunnalliset ehdot sekä perustella emansipatorisen (vapauttavan) intressin ja sitä kautta koko kriittisen teorian välttämättömyys. Habermasin mukaan elämismailman kokemukset järjestäytyvät yhteiskunnalliseksi tiedoksi tiettyjen pysyvien intressien kautta. Huolimatta tutkijan henkilökohtaisista intresseistä, tiedonmuodostuksen tulee täyttää tietyt yhteiskunnalliset intressit.

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet muistutti opetussuunnitelman laatijoita siitä, että tiedon määrä lisääntyy nopeasti, joten sen hallitseminen koulun keinoin tulisi olemaan hankalaa. Opiskelun tuli edistää jäsentyneen tietorakenteen kehittymistä. Näin ollen oppilaille tuli kehittyä käsitys tietolähteistä, kyky etsiä ja luoda uutta tietoa ja arvioida tietojen paikkansapitävyyttä. Oppilaiden kriittistä suhtautumista tietoon tuli korostaa. Myös tiedon soveltamista ja ongelmanratkaisua pidettiin ensiarvoisen tärkeänä. Koulun toimintoihin toivottiin yli oppiainerajojen tapahtuvaa opetuksen yhteissuunnittelua, jotta oppilaiden monipuolisen tieto- ja taitorakenteen kehittyminen mahdollistuisi.

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ei selkeästi kerro tiedonkäsitystä, jonka mukaan paikalliset opetussuunnitelmat tulee laatia. Edellisissä opetussuunnitelman perusteissa kirjatus tiedonkäsityksen voi siis ajatella olevan edelleen voimassa. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on rakenteeltaan paljon edeltäjänsä yksityiskohtaisempi ja päämäärähakuisempi. Sieltä löytyvät kirjattuna hyvän osaamisen kriteerit, joista on luettavissa selkeitä määreitä niille tiedoille ja taidoille, joita oppilaan tulee saavuttaa.

Suuri tiedon määrä eri oppiaineiden sisältöjen määrittelyssä on suorastaan läkähdyttävä – niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta. Mielestäni tulevaisuuden perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja paikallisten

opetussuunnitelmien laatijoilla on edessään ensiarvoisen haastava tehtävä. Heidän tulee pystyä tekemään rohkeaa oppiaineiden ydinainesanalyysia sekä opetussisältöjen integroimista yli oppiainerajojen, jotta oppilailta olisi edes jonkinlaiset mahdollisuudet rakentaa tiedoista ja taidoista hallittavia kokonaisuuksia merkityksettömän ja irrallisen tiedonripekokoelman sijaan!

#### 4.4 Opetuksen perustekijöitä

Kaikki sukupolvet siirtävät sivistysperintönsä seuraavalle sukupolvelle ja oikeastaan pyrkivät kasvattamaan seuraavan sukupolven niin taitavaksi, että se pystyy edelleen uudistamaan saamaansa sivistysperintöä. Jokaisessa kehittyneessä yhteiskunnassa tästä sivistyksen siirtämisestä vastaa tietty instituutio. Tällöin puhutaan yhteiskunnan koulutusjärjestelmästä, jossa koulu on keskeinen instituutio. (Kansanen 2004, 7.)

Kun opetusta yritetään selittää mahdollisimman perusteellisesti, luetellaan yleensä kaikki siihen vaikuttavat tekijät. Opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa kuvataan opetusta hämmästyttävän usein seuraavien kuuden peruskäsitteen avulla: opetussuunnitelma, sisältö, metodi, konteksti, oppilas ja opettaja (Kansanen 1992; 2004). Dupuis ja Gordon (1997) kiteyttävät opetuksen perustekijät seuraavina kysymyksinä:

- Mikä on ihminen?
- Kuinka voimme tietää jotakin?
- Mikä on totuus?
- Mitä on hyvä ylipäätään?
- Mikä on koulun tarkoitus?
- Mitä pitäisi opettaa?
- Kuinka pitäisi opettaa?
- Kuinka oppilaita tulisi arvioida?
- Kuinka vapaus ja järjestys tulisi tasapainottaa?

Kaikkia opetuksen osapuolia kiinnostaa tietää, millaista on hyvä opetus. Opetuksen tutkimus on yrittänyt selvittää hyvän opetuksen ongelmaa jopa vuosisatoja. Jo muinaiset filosofit kuten Sokrates, Quintilianus, Comenius, Rousseau ja Locke pohdiskelivat tätä. (Kansanen 2004, 19.) He kuin myös muut opetusta pohtineet ja empiirisesti tutkineet ovat voineet kuitenkin tehdä johtopäätöksensä oman aikansa yhteiskunnallisen elämän taustaa vasten. Näin ollen hyvän opetuksen tekijät ovat aina oman aikakautensa tuotoksia.

##### 4.4.1 Opetussuunnitelma on kaiken perusta

Opetussuunnitelma on perinteisesti ollut opetusopillisen perinteen avainkäsite. Opetussuunnitelman määrittely on kuitenkin monitahoinen tehtävä. Yleispätevän määrittelyn tekeminen on osoittautunut hankalaksi (Rauste-von Wright &

Wright 1996, 147; Atjonen 1993, 68; Malinen 1992, 28). Historiallisesti opetus-suunnitelma -käsitteen takaa löytyy kaksi kansainväliseen kielenkäyttöön levinnyttä käsitettä. Termi 'curriculum' on yleisempi, oppilaan kokonaisvaltaista oppimisen suunnittelua kuvaava käsite. Termi 'lehrplan' taas on eriytyneempi, oppisisältöihin suuntautuneempi sekä sitoutuneempi opetuksen päämääriin. (Malinen 1992; Atjonen 1993; Rasinen 2000.) Rauste-von Wright & Wright (1996, 147) pitävät opetussuunnitelman historiallista kehitystä jakautuneena kahteen perinteeseen: ainekeskeiseen ja oppilaskeskeiseen. Hekin katsovat ainekeskeisen perinteen nivoutuvan lehrplan -käsitteeseen, jossa etualalla oli opetussuunnitelmiin laadinta oppiaineiden ja oppiaineiden esittämisen pohjalta. Oppilaskeskeisen opetussuunnitelman käsite on peräisin Deweyn (1859–1952) ajatuksista, jossa tuli kehittää lasten omaan toimintaan perustuvaa opetusta "curriculumia".

Malisen (1977; 1985) mukaan curriculum -ajattelun toi Suomen opettajakoulutukseen erityisesti Koskenniemen "Kansakoulun opetusoppi" (1944). Peruskoulun opetussuunnitelmiin siirryttäessä kuitenkin todelliseksi malliksi tuli oppikouluille ominaisena pysynyt lehrplan -ajattelu, mikä eriytti formaalin ja informaalin kasvatuksen toisistaan myös opetuksen varhaisasteella.

Viimeisimmistä opetussuunnitelman perusteista vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet lähentyi mielestäni curriculum -tyyppistä opetussuunnitelma-ajattelua, kun taas voimassa olevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 palaa takaisin lehrplan -tyyppiseen opetussuunnitelmaan. Tämä on nähtävissä jopa fyysisesti kyseisten asiakirjojen sivumäärissä.

Asiakirjana opetussuunnitelma on kuitenkin se, jossa esitetään opetuksen tarkoitus. Se on myös aikansa yhteiskuntaa heijastava asiakirja. Opetussuunnitelma on monin tavoin sidoksissa etiikkaan ja arvoihin. Opetussuunnitelmassa ilmaistaan sosiaalisesti muodostettu normi mallikansalaisuudesta. (Launonen 2000, 56–57.)

Oppivelvollisuuden tultua voimaan vuonna 1921 Suomessa on toteutettu kuusi valtakunnallista opetussuunnitelmauudistusta. Tällä hetkellä Opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan. Opetuksen järjestäjällä on vastuu opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä. Opetussuunnitelmassa päätetään kasvatusta ja opetustyöstä ja täsmennetään perusteissa määritellyjä tavoitteita ja sisältöjä sekä muita opetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 8.)

Suomalainen yhteiskunta on muuttunut vanhan kansakoulun ajoista melkoisesti. Yhteiskunnan muutosten mukana myös koulu opetussuunnitelmien kehittyy ja muokkaa kasvatustavoitteitaan. Saukkosen (2003, 25) mielestä opetussuunnitelmista luettava koulutusideologian suuri linja on ollut siirtyminen kansallisista ja kollektiivisista arvoista kohti kansainvälisyyttä ja yksilöllisyyttä korostavia arvoja. Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma POPS 1970 otti selkeän suunnan kohti yksilöllistä koulukulttuuria. Tätä linjaa jatkoivat Saukkosen mielestä vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien perusteet. Eettistä kasvatusta ajattelu tutkineen Launosenkin (2000, 289–293) mukaan 1990-luvun

opetussuunnitelmissa korostuu vahvasti yksilöllisyyden merkitys. Opetussuunnitelmien eettisessä sisällössä näkyivät voimakkaimmin yleinen vastuullisuus, vahvan yksilöllisyyden ja minuuden rakentaminen sekä sosiaalisuus. Vastuullisuudella ja yhteistyötaidoilla on kuitenkin 1990-luvun opetussuunnitelmissa erilainen painotus kuin varhaisemmissa, vuosisadan alkukymmenien näkemyksissä. Suomalaisen koulun kasvatusihanteiden muuttuminen on luettavissa seuraavassa taulukossa, jonka Launonen (2000, 307) esittää tutkittuaan pedagogisia tekstejä 1860-luvulta 1990-luvulle.

TAULUKKO 7 Kasvatusihanteiden muutos koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle (Launonen 2000, 307)

POIS KADONNEET IHANTEET:	UUSINA TULLEET IHANTEET:	KOKO AJAN SÄILYNEET IHANTEET:
<p><b>1920-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• usko siveelliseen maailmanjärjestykseen</li> <li>• pidättyvyys</li> <li>• hiljaisuus</li> </ul> <p><b>1950-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kohtuullisuus</li> <li>• vaatimattomuus</li> <li>• kuuliaisuus</li> <li>• häveliäisyys</li> <li>• siveellinen puhtaus</li> <li>• (elämäntapojen) säännöllisyys</li> <li>• yksilöidyt velvollisuudet</li> <li>• kärsivällisyys</li> <li>• kristillinen etiikka koulukasvatuksen yleisenä lähtökohtana</li> </ul> <p><b>1970-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kiitollisuus</li> <li>• epäitsekkyyys</li> <li>• uhrautuvaisuus</li> <li>• altruistinen asenne toisten ihmisten ja yhteisön hyväksi</li> <li>• säästäväisyys</li> <li>• kestävyys</li> <li>• raittius</li> <li>• isänmaallisuus</li> <li>• uskollisuus</li> </ul> <p><b>1980-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• itsekuri, itsehillintä</li> </ul>	<p><b>1900-luvun alussa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hyvä itsetunto ja itseluottamus</li> </ul> <p><b>1950-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• demokraattisuus</li> <li>• tasa-arvoisuus</li> <li>• solidaarisuus</li> <li>• suvaitsevaisuus</li> </ul> <p><b>1970-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• globaali yhteiskuntaeettinen vastuu</li> <li>• kansainvälinen oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeuksien noudattaminen</li> <li>• ekologinen tietoisuus ja elämäntapa</li> <li>• kestävän kehityksen edistäminen</li> </ul> <p><b>1980-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rauhantahtoisuus</li> <li>• yhteistyökykyisyys</li> <li>• itsenäisyys</li> <li>• vastuuntuntoisuus</li> </ul> <p><b>1990-luvulla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• avoimuus, itseilmaisuu</li> <li>• sosiaaliset taidot</li> <li>• elämänhallinta</li> <li>• kriittinen ja aktiivinen kansalaisuus sekä siihen liittyvä vastuullisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• totuudellisuus</li> <li>• rehellisyys</li> <li>• lainkuuliaisuus</li> <li>• ahkeruus</li> <li>• yritteliäisyys</li> <li>• työnteon arvostaminen</li> <li>• vastuu terveistä elämäntavoista</li> <li>• oikeudenmukaisuus</li> <li>• ystävällisyys</li> <li>• huomaavaisuus</li> <li>• kohteliaisuus</li> <li>• auttavuus</li> </ul>

Opetuksen perustekijöistä opetusmetodi on se tapa, jolla opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus järjestetään. Laajimmillaan ajateltuna koko opetussuunnitelmaa voi pitää metodina, jolla tietynlainen koulukasvatus toteutetaan. Tavallisimmin kuitenkin tarkoitetaan sitä konkreettista tapaa, jonka mukaan opiskellaan. (Kansanen 2004, 32.) Opetusmetodiin liittyy perustavaa laatua oleva kysymys, mikä olisi paras mahdollinen opetustapa. Vastauksia lienee kuitenkin yhtä monta kuin kysyjäkin. Välillä vastaus varmasti löytyy – muutukseen kuitenkin jälleen tilanteiden, olosuhteiden ja painotusten myötä.

#### 4.4.2 Opetustapahtuman päänäyttämönä koulu

Opetustapahtuma on aina osa laajempaa kontekstia. Yhteiskunnan koulutusjärjestelmässä keskeisin instituutio on koulu. Suomessa koko ikäluokan yhteinen koulu on kaikkien oikeus. Sen historia ei ole pitkä, sillä vasta vuonna 1921 meillä säädettiin yleinen oppivelvollisuus. Koululaitoksen yleisenä tarkoituksena on aikaansaada kansalaisten riittävä yleissivistys yhteiskunnan kehittämiseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 12–13) mukaan perusopetus on osa koulutuksen perusturvaa ja se on opetussuunnitelmallisesti yhtenäinen kokonaisuus. Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa.

Kouluissa on paljon yhteneviä piirteitä, mutta ne ovat kaikki toisiinsa nähden kuitenkin omanlaisiaan. Asiat, joista koulu tunnetaan ja tiedetään, vaihtelevat. Joku koulu on arkkitehtonisesti kuuluisa tai jo arvokkaaseen ikään ehtinyt. Toiset koulut taasen tunnetaan oman erikoistumisensa perusteella. Joissakin kouluissa on kehitelty toimintatapoja ja traditioita, joista koulu on tullut tunnetuksi. Julkisuutta ja tunnettavuutta voi siis saada sekä ulkoisilla että sisäisillä ominaisuuksilla. Viime vuosien lisääntyneet koulurakennuksiin liittyvät sisäilma- ja kosteusvaurio-ongelmat ovat myös tehneet kouluja tunnetuksi – kuitenkin sangen ikävällä ja kuluttavalla tavalla.

"Koulu ei muutu, ellei opettajien ammatillisuudessa tapahdu muutosta", toteavat Rasku-Puttonen ja Rönkä (2004, 175). Tähdättäessä koulukulttuurissa tapahtuviin muutoksiin ovat opettajat ja opettajankoulutus heidän mukaansa tärkeässä asemassa. Rasku-Puttonen ja Rönkä nostavat avainkysymykseksi vuorovaikutusosaamisen opettajankoulutuksessa, sillä yksi keskustelua herättäneimmistä opettajan työn haasteista liittyy ihmisten kohtaamiseen. Myös Niemi (1998, 7) kirjoitti Suomen Akatemian Opettajankoulutuksen vaikuttavuus-projektin johtajana, että opettajankoulutuksella ja koulujen toiminnalla on voimakas toisiaan vahvistava suhde. "Jos toinen ei muutu – ei toinenkaan. Jos vain toinen muuttuu – se syö usein myös toisen vaikuttavuuden."

#### 4.4.3 Opetustapahtuman päärooleissa oppilas ja opettaja

Opetus on jatkuva prosessi, opetustapahtuma, jossa kaikki siinä vaikuttavat tekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään kaiken aikaa. Interaktio on opetusta-

pahtuman keskeisin käsite ja olennaisinta siinä on vähintään kahden ihmisen yhteistoiminta. Interaktio käännetään ja ymmärretään tavallisesti käsitteeksi vuorovaikutus – vuorotellen vaikuttaminen, mutta Kansanen (2004, 37) mielestä vaikutusyritys saattaisi olla osuvampi ilmaus.

Kaiken kasvatus- ja opetustoiminnan keskushenkilö on opiskelija, oppilas. Yhteiskunnan koulutusjärjestelmä suunnitellaan lähinnä lasten ja nuorten monipuoliseksi kehittämiseksi. Nykyään kuitenkin elinikäisen oppimisen ajattelu on vahva, joten koulutusta ja koulutusjärjestelmää kehitetään eri-ikäisten oppijoiden vaatimusten mukaiseksi. Jotta lasten ja nuorten opettaminen tulevaan yhteiskuntaan ja sen kehittämiseen onnistuisi, on opetuksen päähenkilö tunnettava perusteellisesti. Tällä tarkoitetaan opiskelijan edellytysten tuntemista, jotta toiminta voidaan järjestää oppimista edistävällä tavalla. (Kansanen 2004, 33–34.)

Opetustapahtuman toinen osapuoli on opettaja, joka ohjaa ja opettaa opiskelijaa oman asiantuntemuksensa perusteella. Ohjauksen tarve ei vähene oppijoiden iän myötä, vaan kaikenlaisessa opiskelussa tarvitaan ohjaajaa. Opettaja tekee työtä yhdessä opiskelijoidensa kanssa ja hänen on hallittava opetustapahtuman kokonaisuus kaiken aikaa.

#### 4.4.3.1 Oppijan rooli oppimistilanteessa

Erilaiset oppimiskäsitykset paikantavat oppijan oppimistilanteissa erilaisiin asemiin ja rooleihin. Oppija on oppimistilanteessa pääroolissa, sillä oppiminen tapahtuu hänessä. Moilasen (1998, 62) mukaan oppilas on oppimisensa subjekti paitsi oppimispsykologisista myös eettisistä syistä, sillä vain oppilas itse voi saada aikaan oppimisensa. Hänellä tulisi olla oikeus myös itse määrittää oppimisensa tavoitteet.

Oppijan rooli on muuttunut luonnollisesti kovasti sitten empirismin edustajan Jan Comeniuksen (1592–1670), joka ensimmäisenä uudella ajalla toi esiin oppivelvollisuusajatuksen. Hänen edustamassaan oppimiskäsityksessä tietoa siirrettiin oppijaan kuin "painotyötä paperille". Hän hahmotti oppimisen havaitsemisen, muistamisen ja aistien välityksellä saadun tiedon ymmärtämiseksi. Behaviorismissa oppimisen periaatteiden katsottiin olevan samat eläimillä ja ihmisillä: kaikki käyttäytyminen voidaan ymmärtää muodostuvan osista kokonaisuuksiksi ja oppimista säätelee vahvistaminen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 107–111.) Vähitellen behavioristiset mallit saivat väistyä konstruktivistisen oppimiskäsityksen tieltä, jossa oppijan rooli on aivan toisenlainen.

Tynjälän (1999, 37–38) mukaan konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppimista ei nähdä passiivisena tiedon vastaanottamisena, vaan oppijan aktiivisena kognitiivisena toimintana. Toiminnassaan oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa väistämättä oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen. Opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. Tämän varassa oppija rakentaa opetuksen sisällöt. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121.) Puolimatkan

(2002, 238) mukaan konstruktivistisen opetuksen tarkoituksena on tukea oppijan aktiivista pyrkimystä rakentaa tiedollisia käsityksiään ja mallejaan.

Muuttuneet oppimiskäsitykset ja niiden myönteiset vaikutukset pedagogiikassa ja oppijan roolissa näkyvät kuitenkin tuskallisen hitaasti oppimisen eräällä päänäyttämöllä – koulussa. Syrjäläinen (1990) luokkahuonetutkimuksessaan teki johtopäätöksen kilteistä, mukautuvista ja jopa passiivisista neljäs-luokkalaisista. Syrjäläinen selittää tätä roolikäyttäytymisen avulla eli oppilaat ovat omaksuneet roolinsa koulussa: hiljaisina, joukossa toimivina odottajina. Kymmenisen vuotta myöhemmin taas Saukkonen (2003) koulun joukkomaisuutta suhteessa yksilöllisyyteen käsittelevässä väitöskirjassaan kertoo kohdanneensa koulussa yhä enemmän itsekkäitä, toisia heikosti huomioivia oppilaita. Vaikkakin suuri osa alakoululaisista näyttää edelleen sopeutuvan koulun ryhmäyttäviin käytäntöihin, osa protestoi yhteisiä sääntöjä ja käytäntöjä vastaan näkyvästikin. Koulu on siis vaativan tehtävän edessä yrittäessään suhteuttaa toisaalta yksilön vapautta ja yksilöllistä huomioimista opetustyössään, mutta toisaalta opetuksen tapahtuessa yhä suuremmissa joukoissa – suurentuvissa opetusryhmissä.

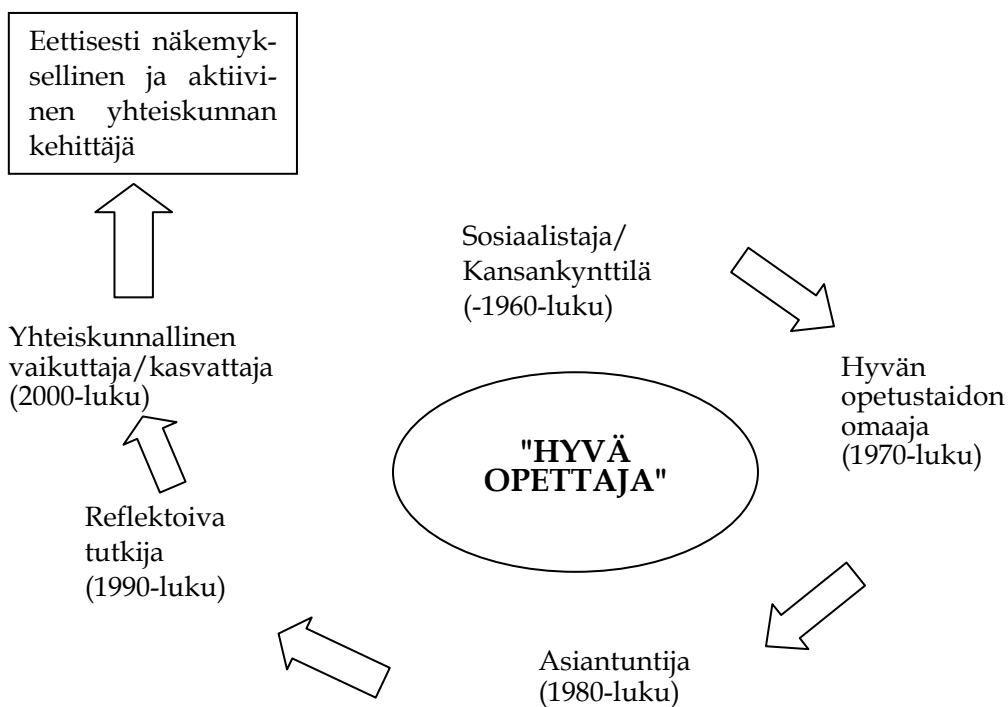
#### 4.4.3.2 Onko opettajan rooli muuttunut?

Opetustapahtuman toinen osapuoli – opettaja – on yleensä se yksinäisempi osapuoli, kun ajatellaan tyypillisiä muodollisia opetustilanteita. Yhdellä opettajalla on opetustilanteessa tavallisesti opetettavanaan useita oppilaita. Vaikka opettajat ovat päivittäin tekemisissä kymmenien ihmisten kanssa, niin tästä huolimatta opettajien sanotaan olevan kouluissaan eristäytyneitä, ammatillisesti yksinäisiä ja tekevän vähän työhön liittyviä asioita yhdessä (Little 1990; Syrjäläinen 1994; 2002). Erityisesti kouluissa tapahtuvalla opetustyöllä on ollut vahva yksin tekemisen ja yksinäisyyden leima. Opettajalla on viime kädessä päätösvalta toiminnan organisoinnista omassa luokkassaan. (Huberman 1993, 14–22; Luukkainen 2004, 194)

Sahlberg (1996, 211–214) toteaa väitöskirjatutkimuksessaan, että kouluja ja niissä tapahtuvaa opetusta on yleensä pyritty muuttamaan henkilöstöä kouluttamalla ja tuomalla kouluun erilaisia innovaatioita. Edellisten vuosikymmenten kokemusten pohjalta voidaan Sahlbergin mukaan päätyä kuitenkin sellaiseen johtopäätökseen, että pelkästään opettajia kouluttamalla ja resursseja lisäämällä ei koulun toiminnassa näyttäisi tapahtuvan suuria muutoksia. Varsin hitaasti nimittäin näyttävät muuttuvan opettajien ja oppilaiden väliset valta- ja vuorovaikutussuhteet. Opetusmenetelmien monipuolistamisen yhteydessä Sahlbergin tutkimuksessa kuitenkin ilmenee, että opettajat kokivat epistemologisen orientaationsa muuttuvan: suhde tietoon muuttui, opettajan rooli monipuolistui sekä vastuu oppimisesta ja toiminnasta jakaantui laajemmalle. Opettajien mielestä tiedolla sinänsä ei ollut enää itseisarvoa, vaan tietämisen ja ymmärtämisen taito oli tärkeämpää. Opettajan roolin nähtiin yleisesti muuttuneen tiedon jakajasta kannustajaksi ja ohjaajaksi. Opettajat myös kokivat, että oppilailta itsellään oli vastuu oppimisestaan, opettajalla taasen opetuksesta.



Luukkainen (2004, 5) pitää opettajia henkilöinä, joilla on työssään ja työnsä kautta paljon valtaa. Hän toteaa myös niin koulun kuin opettajienkin olevan omansa aikansa tulkkeja, joten yhteiskunnan muuttuessa koulunkin tulee muuttua. Koulu ei kuitenkaan muutu ilman opettajuuden muuttumista. Näin ollen koulutuksen kehittämisen kannalta on keskeistä tarkastella opettajuutta koulun tärkeimpänä muutosta toteuttavana tekijänä. Luukkainen kuvaa väitöskirjatutkimuksessaan opettajuuden kehittymistä 1960-luvulta kohti 2010-lukua seuraavan kuvion osoittamalla tavalla.



KUVIO 11 Opettajuuden kehittyminen kohti vuotta 2010 (Luukkainen 2004, 303)

Elämme yhä kiihkeämpitahtisessa korkean tekniikan yhteiskunnassa, jossa tietojärjestelmät kehittyvät ja tiedonhankinta nopeutuu entisestään. Ihmisiä kannustetaan yhä enemmän elinikäiseen oppimiseen. Tässä prosessissa Helakorpi ym. (1996, 41–42) näkivät opettajan roolin muuttuvan luokkatyöskentelijästä valmentajaksi ja kehittäjäksi. Opettajat vapautuvat luennoitsijan tehtävästään yksilön oppimista ja kehittymistä ohjaaviksi mentoreiksi. Opettajia tullaan kyllä tarvitsemaan, mutta heille asetettavat tiedolliset ja taidolliset vaatimukset tulevat merkittävästi kasvamaan.

Opetus ja sen laatu rakentuvat monitahoisesta kokonaisuudesta, johon kuuluvat opettajan lisäksi kodit, oppilaat, opetuksen tavoitteet, opetussisällöt, yhteistyötahot ja monet kehitystekijät. Tulevaisuudessa opettajuuden muutostarve kohti avointa opettajuutta lisääntyy, johon liittyy avoimuus kohdata ja työskennellä erilaisten ihmisten ja tahojen kanssa. (Luukkainen 2004, 289–290.)

Tulevaisuuden opettajan työssä yhteistyötaidot ja opettajan persoona tulevat olemaan yhä selkeämmin esillä. Yhteistyöhakuisuus, asiantuntijuuden etsi-

minen eri tahoilta sekä oppijan ohjaaminen sopivien asiantuntijoiden luokse nousevat tulevaisuudessa välttämättömiksi opettajan taidoiksi. Opettajan ja koulun suhde ympäristöönsä muuttuu dialogiseksi (Ropo & Huopainen 2000, 117)

Kahdenkymmenen vuoden työssäoloaikani peruskoulussa olen aika ajoin miettinyt sitä, mikä opettajan roolissa ja asemassa on tuona aikana säilynyt ja toisaalta muuttunut. Opettaja on edelleen luokkahuoneessaan lukumääräisesti vähemmistössä eli yleensä ainut aikuinen. Hänellä on edelleen luokan toteutuvassa toiminnassa paljon valtaa ja vastuuta. Roolit opettajan ja oppilaan välillä ovat kuitenkin lähentyneet. Opettaja on harvoin ylivertainen asiantuntija tai ainakaan sitä asemaa ei korosteta. Opettaja on nykyään yhä valmiimpi oppimaan oppilailtaan sekä myöntää, että valtavan tietomäärän hallinta ei yksinkertaisesti enää ole mahdollista. Opettaja ei käytä oppitunneista niin paljon aikaa enää varsinaiseen opettamiseen, vaan oppilailla on enemmän aikaa toimia, keskustella ja harjoitella opiskelemiaan asioita. Suurin muutos on vahvassa verkottumisessa ja yhteistyövaatimusten kasvamisessa. Opettajan odotetaan olevan yhteistyökykyinen ja -haluinen lukuisiin eri suuntiin. Yhteistyön lisääntyminen on antoisaa, mutta vie toisaalta myös voimia ja aikaa. Opettaja ei työskentele enää pelkästään luokkansa edessä, vaan monien ryhmien ja ihmisten rinnalla – koulussa ja koulun ulkopuolella.

#### 4.4.3.3 Opettajan pedagoginen ajattelu ohjaa toteutuvaa opetusta

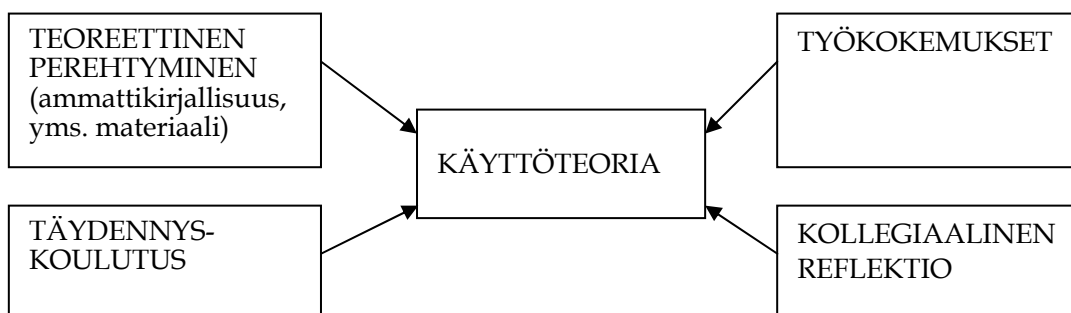
Pedagoginen ajattelu kohdistuu nimenomaan opetustapahtuman aihepiiriin, sillä on pedagoginen tarkoitus. Opettajan muusta ajattelusta pedagogisen ajattelun erottaa siis opetuksen konteksti. Opetussuunnitelma säätelee opetuksen henkisiä rajoja, ja yksinkertaistetusti määritellen se opettajan ajattelu, joka sijoittuu opetussuunnitelman piiriin, on opettajan pedagogista ajattelua. (Kansanen 2004, 87–88.)

Tutkiessaan opettajuuden laatua Patrikainen (1997, 17) piti opettajan pedagogista ajattelua vuorovaikutteisen opetus-oppimis-prosessin keskeisenä elementtinä. Pedagogisen ajattelun sisällöllä Patrikainen tarkoittaa kaikkea opettajan omaan pedagogiikkaan liittyvää ajattelua, jota hän ilmaisee puhuesaan työhönsä liittyvistä asioista ja näkemyksistään.

Kosunen (1994, 30) mukaan opettajan työssään hyödyntämä pedagoginen käyttötieto, opettajan uskomukset, uskomusjärjestelmä ja käyttöteoriat nivoutuvat läheisesti toisiinsa ja kyse onkin hänen mukaansa aika lailla saman ilmiön tarkastelusta.

Opettajan pedagoginen ajattelu on päätöksien tekemistä, niin pienten kuin myös mittavien. Opettaja tekee päätöksiä pitämänsä oppitunnin aikana, hän voi suunnitella oman luokkansa toimintaa pidemmällä aikavälillä, hän voi suunnitella kouluttautumistaan tietyllä saralla tai hän voi olla mukana opetussuunnitelmallisessa päätöksenteossa. Opettajalla on oma sisäinen ymmärryksensä ja usko tekemisiinsä (Fullan & Hargreaves 1992, 30–31). Opettajan uskomusjärjestelmän osana puhutaan Luukkaisen (2004, 156) mukaan myös opettajan käyttöteoriasta, joka ohjaa ammatillisia valintoja ja toimintaa ja on luonteeltaan vähitellen kehittyvää esitietoa. Väisänen ja Silkelä (2000, 138) määrittelevät käyttö-

teorian uskomuksiksi, joiden varassa opettaja ohjaa omaa työtään. Aaltonen ja Pitkäniemi (2002, 182) taasen toteavat, että käyttöteoria on henkilökohtaista tietämystä ja uskomuksia sisältävä järjestelmä laadukkaasta opetuksesta. Luukkainen kuvaa opettajan käyttöteorian rakentumista seuraavan kuvion avulla:



KUVIO 12 Opettajan käyttöteorian rakentuminen (Luukkainen 2004, 156)

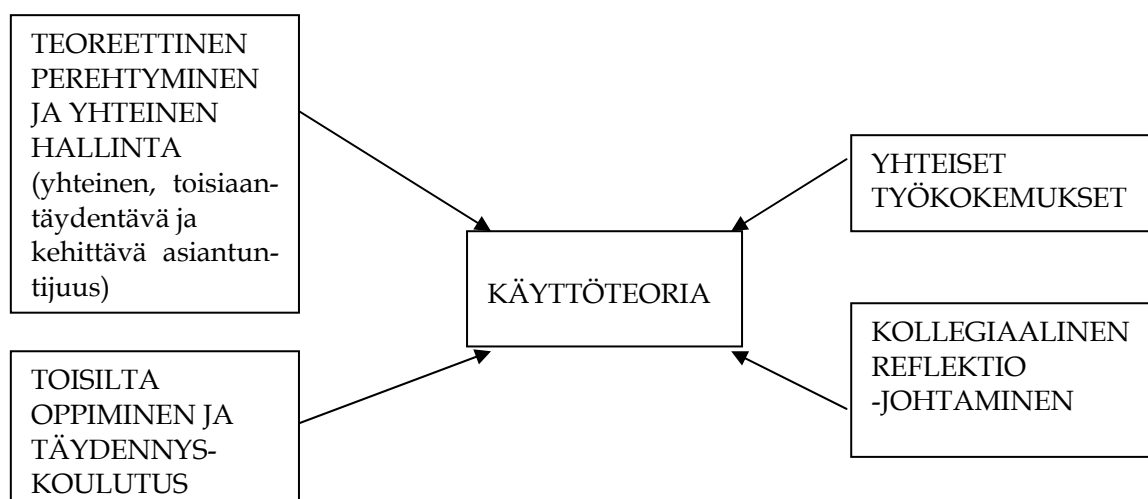
Luukkainen esittää kuviossa vasemmalla olevien asioiden luovan perustaa professionaaliselle opettajan työn ja opettajuuden analyysille. Käyttöteoria kehittyi kuitenkin hänen mielestään keskeisesti työkokemusten ja kollegiaalisen reflektion kautta. Tuolloin ns. hiljainen tieto tulee osaksi ammatillista kehittymistä.

Oma käyttöteoriani rakentuu melko tavalla edellä esittämäni Luukkaisen mallin mukaan. Lisäisin siihen kuitenkin tärkeänä elementtinä vielä henkilökohtaisen elämäntietoni opiskelu- ja oppimiskokemukset, jotka ovat tapahtuneet informaaleissa oppimistilanteissa.

Millainen käyttöteoria minun opettajan työtäni sitten ohjaa? Edustan mielestäni humanistis-kognitiivis-konstruktivistista opettajaa (ks. Patrikainen 1997, 240–241). Toisin sanoen uskon, että oppiminen on tiedon konstruointia ja nimenomaan oppijalle merkityksellisen tiedon arvo on suuri. CLIL-opetusta toteuttavana opettajana ajatus siitä, että kieltä opitaan merkityksellisissä, autenttisisissa tilanteissa, sopii omalta osaltaan näihin käsityksiin. Uskon myös, että kaikki voivat oppia ja (melkein) kaikkea voidaan oppia – jos innostutaan ja kiinnostutaan. Olen jatko-opintojeni myötä työni ohessa opiskellut opetuksen ja oppimisen teoriaa ja pidänkin sitä oman käyttöteoriani ehdottomana perustana. Koen, että merkittävä osa käyttöteoriassani on ns. hiljaista tietoa eli sitä on vaikea selittää, "sen vaan tietää". Koska minulla on viime vuosina ollut orientaatio opettajien edunvalvonnallisiin asioihin, en voi olla lisäämättä vielä viimeistä elementtiä käyttöteoriassani. Omiin työtehtäviin ja työympäristöön vaikuttaminen on tärkeää. Opettajien jaksamisesta ja työtehtävien rajaamisesta tulee huolehtia, sillä jos opettajat väsähtävät ja muuttuvat välinpitämättömiksi koulu muuttuu heidän mukanaan ei-toivottuun suuntaan.

"On se hieno tunne kun on jotenkin vahva olo siitä, että homma hoituu ja tietää kuinka tietyt asiat on järkevä hoidella. Vuosien kokemus ja sellainen hiljainen tieto kouluun liittyvistä asioista tekee tästä työstä nyt monessa suhteessa paljon siedettävämmän kuin opettajuuteni alkuaikoina. Siperia on opettanut! Vaikka tuntuu pa ne jotkut tutut asiat kuitenkin aina yhtä hankalilta, vaikka "sen kuinka tietää..." (ote tutkimuspäiväkirjastani 15.3. 2005)

Olen nykyisessä työyhteisössäni, tämän tutkimuksen tapauskoulussa, kokenut kuinka tärkeää niin opettajien kuin oppilaidenkin kannalta on se, että myös koululla on oma käyttöteoriaansa. On äärimmäisen kuluttavaa työskennellä ja opiskella koulussa, joka toimii kahden tai jopa useamman käyttöteorian varassa. Toisaalta on hyvin voimauttavaa, jos koko koulu tuntee, hyväksyy ja toimii saman käyttöteorian varassa. Luukkainen (2005, 211) esittelee oppilaitoksen käyttöteorian rakentumisen oheisen kuvion avulla.



KUVIO 13 Oppilaitoksen käyttöteorian rakentuminen (Luukkainen 2005, 211)

#### 4.4.3.4 Oppijan ja opettajan välinen suhde

Opetustapahtuman onnistumisen kannalta olisi ihanteellista, jos opettaja ja oppilas erikseen tuntisivat opetuksen tavoitteet, hyväksyisivät ne sekä lisäksi vielä tahtoisivat toimia yhdessä niiden saavuttamiseksi. Tällöin voisi toteutua ns. mentio eli opettajalla ja oppilailla olisi yhteiset tavoitteet. Kouluopetuksessa yhteistavoitteista interaktiota voidaan tavoitella, mutta se on käytännössä hyvin harvinaista johtuen monista seikoista muun muassa oppilaiden nuoresta iästä, kiinnostuksen puutteesta sekä oppilaiden lukumäärästä.

Onko kasvatus kommunikatiivista toimintaa, pohtii Moilanen (1998, 62–69) väitöskirjatutkimuksessaan opettajan toiminnan perusteiden tulkitsemisestä ja niiden totuudellisuudesta. Hän löytää perusteita kasvatuksen kommunikatiivisuudelle oletuksista, että oppilaat ovat oman oppimisensa subjekteja ja siitä, että opettajan on pakko olla yhteistoiminnassa oppilaidensa kanssa, sillä opettajan toiminta on suhteessa oppilaiden pyrkimykseen saavuttaa päämääränsä. Oppilaidensa motivoimiseksi opettajan tulee antautua keskusteluun oppilaidensa kanssa ja perustella, miksi hänen käsityksensä opiskelusta päämäärineen on järkevä. Mikä tahansa kasvatusta palveleva dialogi ei kuitenkaan tee kasvatuksesta kommunikatiivista toimintaa. Yhteinen päämäärän asettelu on oleellista kommunikatiivisuuden kannalta.

Puolimatka toteaa opettajan auktoriteetin perustuvan siihen, että hän on avoimessa dialogissa sekä vallitsevien tiedollisten auktoriteettien että oppilaidensa kanssa ja pystyy jäsentämään ja suhteuttamaan niitä toisiinsa (Puoli-

matka 2002, 338). Jos oppilaan asema oppimistilanteessa on sellainen, että häntä omana itsenään aidosti kunnioitetaan dialogin toisena osapuolena ja hän saa tilaisuuden harjaantua oppimistilanteen toiminnoissa edellytystensä mukaan, voidaan tilanteen vuorovaikutusta pitää ihanteellisena.

Vieraan kielen oppimistilanteesta Kaikkonen (1994, 31) toteaa, että koulussa opettaja on oppilaiden vieraan kielen oppimisprosessin ohjaaja. Opettajan tiedostettu ohjaustyö ei onnistu kuitenkaan ilman oppilaiden apua. Oppilaiden osuus onkin mielekkään oppimisprosessin kehittämisessä yhtä olennainen kuin opettajankin.

Opettajan ja oppilaan kohtaamista Kaikkonen (2004a; 2004b) tarkastelee opiskelun ja oppimisen autenttisuutta määritellessään. Ei ole hänen mukaansa yhdentekevää, miten opettaja toimii ohjatessaan oppilaitaan ja kuinka hän oppilaansa kohtaa niin emotionaalisena kuin sosiaalisenakin olentona. Se, millaisen vuorovaikutuksen hän luokassaan sallii syntyvän, on myös merkityksellistä. Ihmisen emotionaalinen olemus näytetään kuitenkin suljettavan opetuksen ja oppimisen ulkopuolelle, vaikka Kaikkosen mukaan on osoituksia siitä, että tunteiden mukana olo opetustapahtumassa johtaa tehokkaampaan oppimiseen.

## 5 NÄKÖKULMIEN RAKENTUMINEN

### 5.1 Kuusi kokemusta vieraskielisestä opetuksesta

Tutkimukseni tarkoitus on löytää näkökulmia vieraskieliseen opetukseen, jota annetaan kunnallisessa perusopetuksessa Suomessa. Haastateltavat ovat kohdanneet ja kokeneet vieraskielisen opetuksen kukin omassa roolissaan samassa perusopetusta 1.–6. luokilla antavassa koulussa. Haastattelin tutkimuksessani kahdenkeskisessä tilanteessa kuutta henkilöä touko–kesäkuussa vuonna 2000. He kaikki edustavat omassa roolissaan jotakin ryhmää tutkimani ilmiön ympäriltä. Heidät on valittu tietoisesti tähän tutkimukseen kertomaan ja kuvaamaan kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tapauksessa voisi puhua kenties tapaustriangulaatiosta (Pauli Kaikkosen ilmaisu 25.6.2003).

Tutkimuksessa haastateltavina olivat seuraavanlaiset henkilöt:

1. Vanhempi, jonka lapsi on käynyt 1.–6. luokat tapauskoulussa. Hän työskentelee itse korkeakoulutuksen parissa ja joutuu työnsä puolesta pohdiskelemaan koulutukseen, oppimiseen ja opiskeluun liittyviä asioita. Hän on kohdannut tutkittavan ilmiön, vieraskielisen opetuksen vanhemman roolissa.
2. Tapauskoulun entinen oppilas (poika). Hän kävi kyseistä koulua koko alasteen ajan ja hänellä on kokemus tutkittavasta ilmiöstä osallistujan näkökulmasta.
3. Pitkän kokemuksen omaava luokanopettaja, joka on ollut mukana tapauskoulun vieraskielisen opetuksen alkutaipaleelta lähtien. Hänellä on näkökulma tutkittavaan ilmiöön lähes kymmenen vuoden ajalta vieraskielisen opetuksen suunnitteluvaiheista kielipainotteisesti opiskelevien luokkien opettamiseen haastatteluhetkeen saakka.
4. Tapauskoulun entinen oppilas (tyttö). Hän kävi kyseistä koulua koko alasteen ajan ja hänellä on kokemus tutkittavasta ilmiöstä osallistujan näkökulmasta.
5. Luokanopettajaksi opiskeleva nainen, joka opintojensa aikana erikoistuu vieraalla kielellä opettamiseen. Hän on ennen opiskeluaikaansa toiminut

tapauskoulussa kouluavustajana sekä suorittanut siellä opettajaharjoittelun. Lisäksi hän on toiminut kyseisessä koulussa opettajan viransijaisena. Hänellä on näkökulma tutkittavaan ilmiöön opintojensa pohjalta sekä tapauksena olevaan kouluun liittyvien kokemustensa kautta.

6. Aineenopettaja, joka opettaa eri ryhmille lähinnä omaa oppiainettaan vieraalla kielellä. Hänellä on kokemus tutkittavasta ilmiöstä noin viiden vuoden ajalta.

Haastateltavat on valikoitu tutkimukseen edustamaan erilaisia rooleja tapaukseen eli 1.-6. luokilla perusopetusta antavan koulun vieraskieliseen opetukseen nähden.

TAULUKKO 8 Tutkimuksen haastateltavat

1 Oppilaan äiti	2 Oppilas (poika)	3 Luokanopettaja (nainen)	4 Oppilas (tyttö)	5 Luokanopettaja-opiskelija (nainen)	6 Aineenopettaja (nainen)
--------------------	----------------------	------------------------------	----------------------	---	------------------------------

Myöhemmin tämän tutkimusraportin tekstissä käytetään edellä esitettyä numerointia 1–6 kertomaan kenen haastateltavan puheesta tai kokemuksien tavoittamisesta on kysymys.

## 5.2 Kokemuksien kuvauksista syntyi kuusi näkökulmaa

Haastatteluaineiston analyysivaiheessa 3c tein tulkintojeni perusteella näkökulmakonstruktion. Esitän seuraavassa nämä analyysini ja tulkintani perusteella syntyneet näkökulmat, jotka ovat tässä tutkimuksessa yksittäisten henkilöiden kokemusten pohjalta syntyneitä, mutta joiden sisällöistä voinee löytää piirteitä, jotka olisivat löydettävissä vastaavien kokemusten omaavilta henkilöiltä.

### 5.2.1 Huoltajan näkökulma

TAULUKKO 9 Huoltajan (1) näkökulman tiivistys

Alkuteema: Huoltaja toivoo lapsensa pääsevän kielipainotteiseen opetukseen

<b>Oppilas kielenoppijana</b>	<b>Kieli osana maailmankuvaa</b>	<b>Laatua perusopetukseen</b>
Oppilaan kokonaisvaltainen kohtaaminen	Mielekäs kielen oppiminen ja opetus	Pienet opetusryhmät edistävät oppimista
Vieraskielisen opetuksen soveltuminen oppilaalle	Monikielisyys on perinne Suomessa	Tasapuolinen oikeus hyvään perusopetukseen
Lapsen kehityksen huomioiminen opetuksessa	Monimuotoisuutta kieliin tutustumiseen	Vieraskielisen opetuksen järjestelyistä
Oppilaan suhtautuminen vieraalla kielellä oppimiseen	Oma suhde vieraisiin kieliin ja kielen opiskeluun	Opettajan ammattitaito ja sen kehittyminen
Oppilaan kielen oppimista edistäviä ominaisuuksia	Suomi – pieni kielialue	Painoalueiden merkitys perusopetuksessa

Lopputeema: Oman lapsen vieraskielisestä opiskelusta saama hyöty

## **Oppilas kielenoppijana**

### **Oppilaan kokonaisvaltainen kohtaaminen**

Koulun ei tulisi keskittyä ainoastaan oppilaan osaamisen yksityiskohtaiseen arvioimiseen, vaan sen tulisi ottaa oppilaat huomioon kokonaisvaltaisemmin. Oppilaan tuntemus on tärkeää. Sen avulla oppilaiden suuntautuneisuuden ja vahvuuksien tukeminen yhteistyössä kodin kanssa helpottuisi. Hyvä oppilaan tuntemus auttaisi myös oppilaiden erityistuen tarpeen määrittelyssä.

### **Vieraskielisen opetuksen soveltuminen oppilaalle**

Kaikkia oppilaita voitaisiin opettaa suomen kielen lisäksi vieraalla kielellä, jos se tapahtuisi joustavasti ja oppilaiden yksilölliset valmiudet huomioiden. Erittäin pienten oppilaiden leikinomaisen opetuksen kautta tapahtuvaa oppimista tulisi kouluopetuksessa hyödyntää nykyistä enemmän. Leikinomainen sisältöjen opiskelu vieraalla kielellä edistäisi vieraan kielen oppimista luontevalla tavalla.

### **Lapsen kehityksen huomioiminen opetuksessa**

Lapsen ajattelutaitojen kehittymistä tulisi huomioida koulujen opetuksen suunnittelussa nykyistä syvemmin. Perusopetuksessa tulisi suhtautua kriittisesti oppilaille opettavien käsitteiden suureen määrään. Toisaalta lapsen käsittellistä ajattelua ei tule aliarvioida, sillä jo pienilläkin lapsilla voi olla syvälinen näkemys häntä ympäröivän maailman asioista. Lasten asioiden ilmaisemiskyky ei vain vielä riitä pukemaan niitä sanoiksi.

### **Oppilaan suhtautuminen vieraalla kielellä oppimiseen**

Oman lapsensa kohdalla tapauskoulun opetuksessa käytetty vieras kieli ei ole vaikeuttanut eri aineiden sisältöjen oppimista. Vieraan kielen ymmärtämisen vaikeus saattaa hämmentää kuitenkin joitakin oppilaita ja saada heissä aikaan ristiriitaisia tunteita, kun he eivät ymmärräkään kaikkea vieraalla kielellä opiskelemaansa.

### **Oppilaan kielen oppimista edistäviä ominaisuuksia**

Kielen kuuleminen eri tilanteissa ja luonnollisesti lapsen oma verbaalinen taito edesauttavat häntä vieraskielisissä toiminnoissa. Äänteiden ja sanojen erotteleminen kuulemalla liittyy vahvasti kaikkeen kielen oppimiseen. Tätä herkkyyttä tulisi pienten lasten opettamisessa hyödyntää enemmän. Useiden eri kielten kuuleminen esimerkiksi lauluissa ja loruissa ei olisi pahasta – päinvastoin.

### **Kieli osana maailmankuvaa**

### **Mielekäs kielen oppiminen ja opetus**

Kielen opiskelun koulussa tulisi tapahtua luonnollisesti ja tekemisen kautta. Natiiviopettajien mukana oleminen sisältöjen opetuksessa tukisi sitä, että vie-



rasta kieltä opittaisiin ikään kuin sivutuotteena eikä vain ainoastaan muodollisessa kielenopiskelussa.

### **Monikielisyys on perinne Suomessa**

Monikielisyyden ilmentyminen maassamme ei suinkaan ole uusi ilmiö. Historiamme tuntee monikielisyyden vuosikymmenten takaa – jo Viipuri aikanaan eli hyvin monikielistä arkipäivää. Toimiminen eri kielillä ei saisi olla vain businessmaailman ihmisten etuoikeus. Kouluissa tulisi käyttää kulttuurin ja sivistyksen oppimisen välineenä useita kieliä. Vieraita kieliä voisi käyttää myös ylioppilaskirjoitusten reaaliaineiden kokeissa. Esimerkiksi historiasta voisi ylioppilaskirjoituksissa mainiosti kirjoittaa vaikka englannin kielellä.

### **Monimuotoisuutta kieliin tutustumiseen**

Koulujen vieraskielistä opetusta ei tule pitää minään erikoisuutena, vaan pikemminkin perusasiatana, jonka soisi kuuluvan yhä useampien koulujen toimintaan. Laadukkaiden opetusmenetelmien avulla voitaisiin vieraskielisiä opetussisältöjä kouluissa jopa lisätä. Koulujen tulisi hyödyntää opetuksessaan entistä tehokkaammin omia maahanmuuttajaoppilaitaan ja koulussa vierailevia vierasmaalaisia kulttuuriensa ja kieliensä välittäjinä. Tällä tavoin vieraat kulttuurit saataisiin aidosti oppilaita lähelle.

### **Oma suhde vieraisiin kieliin ja kielen opiskeluun**

Huoltaja ei koe olevansa kieliin orientoitunut ihminen. Hän toivoisi ihmisten kielen oppimisen tapahtuvan jo varhaisista vuosista alkaen luontevasti ja kiinnostavasti. Vieraskielinen opetus on ehdottomasti se suunta, johon kouluissa tulisi kulkea. Kielitaito nykyhetkessä on tärkeää ja ihmisiltä vaaditaan sitä nykymaailmassa yhä enemmän.

### **Suomi – pieni kielialue**

Suomen kieli muuttuu jatkuvasti ja lainasanojen tarttumisen kieleemme ei liene edes estettävissä. Toivottavasti pieni kielialueemme ei jäisi kuitenkaan vahvempien kielten jalkoihin. Oma kieli on ihmiselle tärkeä. Suomalaisten tulee pitää omaa kieltään arvossa, vaikka siitä ei kansainväliseksi kommunikointikieliksi olekaan.

### **Laatua perusopetukseen**

#### **Pienet opetusryhmät edistävät oppimista**

Kaikilla oppilailla tulee olla tasavertaiset mahdollisuudet saada perusopetusta tarpeeksi pienissä opetusryhmissä, jottei motivaatio, innostus ja oppiminen tukahtuisi. Ylisuurissa perusopetuksen ryhmissä tulee varmasti näin tapahtumaan. Koulujen jokapäiväistä perusopetusta ei saa kurjistaa valinnaisuuden ja opetushallinnon paisumisen kustannuksella. Pakollisten oppiaineiden ja kurssien opiskelu jättimäisissä ryhmissä valinnaisten opintojen toteuttamisen mahdollistamiseksi ei ole järkevää.

### **Tasapuolinen oikeus hyvään perusopetukseen**

"Oppimisen oikea järjestys" on tärkeää eli se, että perusasiat tulisi voida laadukkaasti opettaa kaikille oppilaille. Oppilaiden asuinpaikka ei saisi vaikuttaa tähän. Päättäjien ja vanhempien tulisi pohtia, mistä perusopetuksen asioista he olisivat valmiita tinkimään. Tuolloin vaakakupissa saattaisivat olla esimerkiksi oma kyläkoulu tai kunnan tarjoama monipuolinen kielivalikoima. Mikä on oppilaan edun mukaista?

### **Vieraskielisen opetuksen järjestelyistä**

Suomen kielen ja vieraan kielen käyttäminen opetuskielinä rinnakkain lienee oppilaiden kannalta edullisinta. Oppilaan ikätason huomioiminen, turvallinen ja luottamuksellinen oppimisilmapiiri sekä sisältöjen opettaminen kokonaisuuksina helpottavat oppimista. Opettajien yhteistyötä kouluissa yli aine- ja aiterajojen tulee tukea. Integroituminen olisi oppilaille eduksi. Opettajien välisen kilpailemisen tulisi muuttua mieluummin opettajien keskinäiseksi kunnioitukseksi. Kilpailu oman aineen suosiosta toisten aineiden kustannuksella ei ole oppilaiden edun mukaista. Vieraskielisessäkin opetuksessa sisältö on aina välinettä tärkeämpää eli opetuksen tulee rakentua sisällön, ei kielen pohjalta. Sisältöjä hallitsevien natiiviopettajien saaminen mukaan opetukseen olisi mielenkiintoista. Kouluilla on halutessaan paljon mahdollisuuksia muunnella antamaansa opetusta – myös vieraalla kielellä annettavan opetuksen järjestämiseksi.

### **Opettajan ammattitaito ja sen kehittyminen**

Kokenut työpäri tai toimiva yhteistyö kehittävät vastavalmistuneita, uusia opettajia merkittävästi. Opettajankoulutus yksinään ei valmista hyvää opettajaa. Kärsivällisyys, suvaitsevaisuus sekä taito huomioida oppilas kokonaisvaltaisesti ovat tärkeitä opettajan ominaisuuksiksi. Vieraskielisessä opetuksessa opettajilta vaaditaan edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi taitavuutta toimia sujuvasti kahdella kielellä ja erilaiset oppilaan oppimiseen liittyvät asiat huomioiden. Useiden opettajien eri vahvuuksien yhdistäminen varsinkin vieraskielisessä opetuksessa olisi huoltajan mielestä olennaisen tärkeää. Opettajilla tulisi olla taitoa ohjata oppimista toiminnan avulla.

### **Painoalueiden (painotusten) merkitys perusopetuksessa**

Oppilailla tulisi olla enemmän mahdollisuuksia valita omaa vahvuusalueuttaan vastaava koulun painotus. Lähikoulun tulisi pystyä tarjoamaan erilaisia painoalueita ja ne eivät saisi olla lahjakkuuskoulutusta. Koulujen painotukset voisivat olla jopa luokkakohtaisia siten, että ne antaisivat kullekin luokalle oman yksilöllisen leimansa. Näin ollen kaikilla luokilla olisi oma suuntautuneisuutensa, johon panostettaisiin ja josta muodostuisi kyseisen luokan oppilaiden "oma juttu". Luokkien erilaiset painotteisuudet hyödyttäisivät myös toinen toistaan ja opiskelu yli ryhmärajojen tulisi olla mahdollista. Oppilaiden tasapainoinen kehittyminen on kuitenkin tärkeintä ja esimerkiksi kielipainotteisuudessa vieras kieli ei saisi ylikorostua. Tapauskoulun kielipainotteisuus on ollut hyvä asia ja perusopetuksen soisi kehittyvän laajemminkin siihen suuntaan. Toivottavasti

nykyajan oppilaat saavat paremmat kielelliset valmiudet kuin itse sai omana kouluaihanaan.

## 5.2.2 Poikaoppilaan näkökulma

TAULUKKO 10 Poikaoppilaan (2) näkökulman tiivistys

Alkuteema: Varhaiset kokemukset englannin kielestä

Minä oppilaana	Kielitaito osana ihmistä	Perusopetuksen arkipäivää
Harrastukset ja kiinnostuksen kohteet	Englannin kielellä kirjoittaminen sujuvaa	Yläasteen arkea
Opiskelu sujuu	Englannin kielen ymmärtäminen ei tuota vaikeuksia	Oppiaineiden kiinnostavuus
Näitä taitojani arvostan	Englannin kieli on helppoa	Kokemukset vieraskielisestä opetuksesta
	Suullinen englannin taitaminen	Opettajan osuus oppimistapahtumassa
	Kielitaidon merkitys ihmiselle	Oppikirjat oppimisen osatekijänä

Lopputeema: Tulevaisuuden suunnitelmat ulkomailla

### Minä oppilaana

#### Harrastukset ja kiinnostuksen kohteet

Poikaoppilas kertoo harrastuksistaan ja kiinnostuksen kohteistaan avoimesti. Sarjakuvien piirtely on pitkäaikainen harrastus, mutta juuri haastatteluhetkellä se on jäänyt uusien kiinnostuksen kohteiden jalkoihin. Uudet kiinnostuksen kohteet ovat pehmoniekkailu ja kuula-asetustelu. Näihin harrastuksiin liittyy olennaisesti tietty toverijoukko, joka kokoontuu yhteen harrastamaan. Internetissä tapahtuva roolipelien pelaaminen on ollut pojan elämässä merkittävää, mutta haastatteluhetkellä myös se oli jäänyt hieman vähemmälle harrastamiselle. Kiinnostuksen kohteet olivat siis melko kaukana koulun tarjoamista kiinnostuksen herättäjistä.

#### Opiskelu sujuu

Opiskelu koulussa sujuu helposti, vaikkakin erityisesti ruotsin ja saksan kielet ovat työläitä. Omalla innostuksella on suuri merkitys oppimiselle. Innostuksen puutteen tunnistaa siitä, että asiat eivät tunnu jäävän mieleen.

#### Näitä taitojani arvostan

Englannin kielen taidot sekä piirtäminen ovat hyvin hallussa. Piirtämistä tulee harrastettua koulussa kaikissa mahdollisissa tilanteissa, joissa tuntuu ettei ole muuta tekemistä. On vaikea nimetä mitään sellaista uutta taitoa, jonka erityisesti toivoisi omaavansa.

## **Kielitaito osana ihmistä**

### **Englannin kielellä kirjoittaminen sujuvaa**

Poikaoppilas kertoo kirjoittavansa omaksi ilokseen englanninkielisiä tarinoita. Viimeisin kymmensivuinen tarina syntyi yön tunteina, netissä pelaamishetkien jälkeen. Kirjoittaminen sujuu juoheammin englannin kielellä kuin suomen kielellä. Englanninkieliset sanat tarttuvat kuin itsestään ympäröivästä maailmasta. Erityisesti elokuvista jää paljon sanontoja mieleen.

### **Englannin kielen ymmärtäminen ei tuota vaikeuksia**

Laajojen, vaativalla englannin kielellä kirjoitettujen teosten lukeminen ei tuota ongelmia. Vaikka tekstit joskus tuntuisivatkin vaikeilta, englanninkielisten kirjojen lukeminen ei jää kesken. Elokuvien, tv-sarjojen ja erilaisten ohjekäsikirjojen suomennoksia tulee tarkkailtua ahkerasti. Niiden keho käännöstaso on usein pettymys. Suomentajat tekevät pojan mielestä paljon virheitä. Sisällöt saattavat saada jopa täysin vääriä merkityksiä. Elokuvien ja TV-sarjojen latteat käännökset pilaavat tarinasta nauttimista. Se harmittaa. Kuunnellessaan englanninkielistä musiikkia poika kertoo keskittyvänsä sanoituksiin melko tarkasti.

### **Englannin kieli on helppoa**

Englannin kieli on helppoa ja selitys lienee se, että sitä kuulee ja näkee kirjoitettuna ympärillään enemmän kuin muita vieraita kieliä. Englannin kieli lienee yleensä ihmisille helppoa, jos he siitä vain ylipäätään ovat kiinnostuneita.

### **Suullinen englannin taitaminen**

Englannin kielellä puhuminen onnistuu hyvin, vaikka tätä taitoa ei ole tullut kovasti harjaannutettua. Poika pitää itseään ujona, mutta toteaa sen olevan omaan kielitaitoonsa nähden aivan turhaa. Oli mukavaa, jos yläasteella harjoitettaisiin suullisia tilanteita yhtä paljon kuin ala-asteella.

### **Kielitaidon merkitys ihmiselle**

Suomalaisten on tärkeä osata vieraita kieliä etenkin silloin jos pääsee töihin Norkian tapaiseen isoon yritykseen. Nykyajan Suomessa ei pärjää ilman kielitaitoa tai elämä on tuolloin ainakin ongelmallista. Jo useat arkipäivän tilanteetkin edellyttävät ihmisiltä kielitaitoa, esimerkiksi monien laitteiden ja ohjeiden käyttäminen ja asentaminen ei onnistu ilman vieraan kielen taitoja.

### **Perusopetuksen arkipäivää**

#### **Yläasteen arkea**

Yläasteen kouluarki on aika erilaista kuin ala-asteen. Ainejakoisuuteen liittyvä luokkatilojen vaihtaminen eri oppiaineiden tunteja varten tulee päällimmäisenä mieleen. Kaksoistunnit ovat hyvä ratkaisu, sillä silloin tuntuu kuin saisi enemmän asioita aikaan. Välituntien viettäminen ulkona ei kiinnosta ja poika monien muiden oppilaiden tapaan suuntaakin kulkunsa välitunneilla mieluusti tietokonealuokkaan.

### **Oppiaineiden kiinnostavuus**

Oppiaineista uskonto, jossa käsiteltiin maailman uskontoja, kiinnosti erityisesti seitsämännellä luokalla. Ruotsin opiskelu sujui ihan hyvin, vaikka se ei lainkaan kiinnostanutkaan. Eri kielten sanastot menevät keskenään sekaisin. Kiinnostus eri kouluaineita kohtaan on säilynyt kutakuinkin samanlaisena. Oppituntien sijoittumisella (ajankohdalla) on melko suuri merkitys eri oppiaineista innostumiseen. Keskipäivän tunnit ovat parhaimpia aikoja oppimisen kannalta. Oppitunnilla tulisi olla jonkin verran kirjallisia, oppikirjaan suoritettavia tehtäviä työlään vihkotyön sijasta. Vieraiden kielten kuuntelu- ja suulliset harjoitukset ovat tärkeitä ja niitä onkin koulussa melko paljon.

### **Kokemukset vieraskielisestä opetuksesta**

Perusopetuksen ensimmäisen luokan alkaessa poika ei tiennyt, että opetuksessa käytetään englannin kieltä. Muutamien viikkojen kuluessa se tosin tuli hyvin selväksi. Sekä ala- että yläasteella on opiskeltu useimpien oppiaineiden sisältöjä sekä suomen kielellä että englannin kielellä. Opettajatilanteet lienevät vaikuttaneet siihen, onko opetusta annettu koulussa englannin kielellä. Opiskelu englannin kielellä ei ole yleisesti ottaen ollut hankalaa, vaikka jotkut oppisisällöt esimerkiksi biologiassa ovat tuntuneet vaikeilta. Ala-asteella luokissa oli käytössä runsaasti sanakirjoja, mutta yläasteella näin ei ole ollut. Ensimmäisten kouluvuosien toiminnallisuus ja erityisesti englanninkieliset laululeikit ovat jääneet mieleen. Leikinomaisuus on hyvä keino opettaa asioita. Englanninkielisiä oppilaan kirjoja ei ole tullut kaivattua, mutta erityisesti yläasteella niistä olisi varmasti hyötyä.

### **Opettajan osuus oppimistapahtumassa**

Opettajalla on merkittävä vaikutus oppilaan innostukseen. Haastatteluhetkellä ei ole oikein toimiva suhde erään kielenopettajan kanssa, joten kiinnostus oppiaineeseenkin on heikkoa. On vaikea selittää, miksi joku opettajapersoona ei innosta. Oppilaille lienee helpompaa, kun sama opettaja opettaa useita aineita, vaikka opettajan ei ole tuolloin helppoa specialisoitua erityisesti johonkin. Sekä ala- että yläasteen opettajien kielitaito on ollut riittävä englanninkielisen opetuksen toteuttamiseen.

**Oppikirjat oppimisen osatekijänä.** Oppikirjalla on merkittävä osuus oppiaineen mielenkiinnon herättämisessä. Kierrätetyt, resuiset kirjat eivät innosta, mutta luonnollisesti myös kirjan sisällöllä on merkitystä. Esimerkiksi kielten oppikirjojen ajastaan jäljessä olevat kehystarinat ärsyttävät. Oppikirjan kuvituskellakin on merkitystä – räikeä väritys ei miellytä. Poika arvioi ala-asteen kirjojen laadun ja kunnan olleen yläasteen kirjoja parempi.

### 5.2.3 Luokanopettajan näkökulma

TAULUKKO 11 Luokanopettajan (3) näkökulman tiivistys.

Alkuteema: Takana on pitkä työ- ja koulutushistoria

Oppilaasta vieraan kielen taitaja	Vieraan kielen ja äidinkielen taitaminen	Vieraskielinen opetus osaperusopetusta
Kokemukset vieraalla kielellä opiskelevista oppilaista	Suomen kielen asema vieraskielisessä opetuksessa	Omassa koulussa käynnistyy vieraskielinen opetus
Vieraskielisen opetuksen soveltuminen erilaisille oppijoille	Vieraan kielen taitojen kehittyminen vieraskielisessä opetuksessa	Vieraskielisessä opetuksessa käytettävät opetusmateriaalit
		Eri oppisisältöjen soveltuminen vieraskieliseen opetukseen
		Opettajien kouluttaminen vieraalla kielellä opettamiseen
		Kodin ja koulun välinen yhteistyö
		Vieraskielisen opetuksen kyseenalaistaminen
		Koulun sisäinen ilmapiiri opetuskulttuurin muutoksessa
		Profiloituminen vieraskieliseen opetukseen
		Vieraskielinen opetus verrattuna suomenkieliseen opetukseen

Lopputeema: Vieraskielisen opetuksen järjestämisen tulevaisuus omassa koulussa

#### Oppilaasta vieraan kielen taitaja

##### Kokemukset vieraalla kielellä opiskelevista oppilaista

Oma ensimmäinen englantipainotteinen ryhmä on jäänyt erityisesti mieleen. Tuon ryhmän oppilaat olivat alusta lähtien innokkaita ja ennakkoluulottomia englannin kielellä tehtäviä asioita kohtaan. Tälle ryhmälle kehittyi hyvin myönteinen me-henki ja tunne, että "tämä kieli on meidän juttu". Mitä pidemmälle yhteistä englanninkielistä koulutyötä tehtiin, sitä enemmän siitä pitivät sekä oppilaat että luokanopettaja. Myöhemmässä opettamassaan opetusryhmässä ei ollut aivan yhtä positiivista henkeä englanninkielistä opiskelua kohtaan. Olipa

mukana jopa pelokkaita ja englannin kieleen negatiivisen varauksen omaavia oppilaita. Oppilaat, opetusryhmän koostumus sekä oppilaiden kotoa saamiseksi eivät ole luonnollisestikaan samanlaisia.

### **Vieraskielisen opetuksen soveltuminen erilaisille oppijoille**

Vieraskielinen opetus näyttää sopivan hyvin suullisesta ilmaisusta pitäville ja sosiaalisille oppilaille. Toisaalta myös pidättyväisemmät oppilaat, jotka eivät aktiivisesti tuo esille omaa, hyvääkin kielitaitoaan, hyötyvät vieraskielisestä opiskelusta. Perusopetuksen kuudesluokkalaiset pojat eivät ole enää kovin innokkaita vieraalla kielellä opiskelijoita, sillä he tietävät, että suomenkielisessä opetuksessa pääsisi vähemmällä työllä. On vaikea määrittää mitään erityistä oppilastyyppejä, jolle vieraskielinen opetus ei soveltuisi.

### **Vieraan kielen ja äidinkielen taitaminen**

#### **Suomen kielen asema vieraskielisessä opetuksessa**

Tapauskoulun englanninkielisen opetuksen kokeilun alusta saakka opettajat hyvin tiedostivat, että oppilaiden suomen kielen taidoista huolehtiminen on tärkeää. Tuntui selkeältä, kun osa oppisisällöistä sovittiin opetettavan ainoastaan suomeksi ja äidinkielen tunnit pidettiin aina suomen kielellä. Koulussa yritettiin pitää kiinni periaatteesta, että suomen kieltä ja englannin kieltä ei käytetä samassa opetustilanteessa. Tapauskoulun oppilaita ei ole totutettu siihen, että englanninkieliset asiat käännettäisiin suomen kielelle. Vaikeiden asiasisältöjen opettamisessa ovat olleet apuna monenlaiset ilmaisulliset keinot suomenkielisten käännösten sijasta.

#### **Vieraan kielen taitojen kehittyminen vieraskielisessä opetuksessa**

Tapauskoulun oppilaille kehittyy taito ilmaista asioita kiertoilmaisuilla eli oppilaat kykenevät rohkeasti kommunikoidaan, vaikka eivät tuntisi tarkkaa englanninkielistä ilmaisua. Englannin kielen kuuntelemiseen tapauskoulun englantipainotteiset luokat suhtautuvat rentoutuneesti ja jännittämättä. Tapauskoulun oppilailla englannin kielen ymmärtämisen taso on korkea. Myös oppilaiden englanninkielisen puheen tuottaminen on vapautunutta. Hämmästyttävää on se, kuinka oudonkin englanninkielisen tekstin lukeminen sujuu oppilailta arkailmalla ja hyvin ääntäen. Tapauskoulun oppilaille näyttää ikäänkuin kehittyvän kielentaju, joka ohjaa oikeaan kielen käyttämiseen. Ero englannin kielen taidoissa pelkällä suomen kielellä opiskeleviin oppilaisiin on huomattava.

### **Vieraskielinen opetus osaksi perusopetusta**

#### **Omassa koulussa käynnistyy vieraskielinen opetus**

Tapauskoulun vieraskielisen opetuksen kokeilu sai alkunsa oppilaiden vanhempien aloitteesta. Ne opettajat, jotka asiasta ensimmäisinä kuuluivat, suhtautuivat vieraskielisen opetuksen toteutumiseen epäillen. Vähitellen kuitenkin tapauskoulun opettajille alkoi selvitä, että koulu todella aikoo vieraskielisen opetuksen kokeiluun ryhtyä. Se tuntui aluksi jännittävältä, sillä alkuun ei oikein

edes tiennyt mistä asiassa oli kysymys. Tapauskoulun opettajat pääsivät mukaan opettajien täydennyskoulutusohjelmaan, jonka myötä selkeni, että vieraskielinen opetus oli Suomessa uusi asia niin koulutettaville kuin täydennyskoulutusta antaville kouluttajillekin. Kouluttajina toimivat asiantuntijat paneutuivat kuitenkin tehtäväänsä hyvin ja tutustuttivat koulutettaviaan laajasti muunmuassa kielikylpyä ja vieraskielistä opetusta käsittelevään tutkimustietoon. Vieraskielisen opetuksen käynnistyminen vaati opettajilta paljon suunnittelu- ja valmistelutyötä. Tämä tiimityöskentely oli antoisaa ja mukavaa, vaikka se vaatikin paljon ylimääräisiä työtunteja.

### **Vieraskielisessä opetuksessa käytettävät opetusmateriaalit**

Erityisesti vieraskielisen opetuksen kokeilun alkuvaiheessa tapauskoulun opettajat joutuivat valmistamaan opetusmateriaalit itse, sillä käytännössä ei ollut saatavilla ala-asteen opetukseen soveltuvaa opetusmateriaalia. Sellaisenaan, ilman muokkausta ulkomaisia oppikirjoja ei voi suomalaisessa koulussa käyttää. Tapauskoulun oppilaat eivät ole yleensä valittaneet sitä, ettei tapauskoulussa ole käytössä englanninkielisiä oppikirjoja, mutta opettajien työtä valmiit oppimateriaalit helpottaisivat suuresti. Tapauskoululle on vuosien varrella hankittu englanninkielistä lähdemateriaalia koulun opettajien ja oppilaiden vanhempien toimesta. Tuo hankintatyö on vaatinut paljon työtä ja rahaa.

### **Eri oppisisältöjen soveltuminen vieraskieliseen opetukseen**

Historian oppisisältöjen opettaminen englannin kielellä on ollut erityisen mieluista. Siihen lienee vaikuttanut osaltaan varmasti se, että koulussa on käytettävissä siihen soveltuvia, hyviä lähdemateriaaleja. Myös ympäristö- ja luonnontieteestä löytyy runsaasti sopivia sisältöjä englannin kielellä opetettavaksi. Kuvataiteessa on myös sopivia aihepiirejä englannin kielellä opetettavaksi. Uskonnon sisältöjen opettaminen on vaikeaa, sillä eettisten asioiden pohdiskelu, omien mielipiteiden ja tunteiden ilmaiseminen vieraalla kielellä on oppilaille vaativaa. Keskustelu saattaa jäädä hyvin pintapuoliseksi. Oppiaineiden sisältöihin liittyvä konkreettisuus, opetuksessa toteutettavissa oleva toiminnallisuus sekä saatavilla olevat oppimateriaalit helpottavat vieraskielistä opetusta. Opettajien tulee tarkkaan harkita, mitä oppisisältöjä valitaan opetettavaksi vieraalla kielellä. Se on vaativa tehtävä.

### **Opettajien kouluttaminen vieraalla kielellä opettamiseen**

Vieraskieliseen opetukseen liittyvä täydennyskoulutus oli arvokasta. TCE/TCFL-koulutusohjelmaan eri puolilta Suomea koulutettavaksi saapuneet opettajat verkostoituivat keskenään ja vaihtoivat ajatuksiaan uudenlaisesta opettamisen tavasta. Koulutuksen avulla tunsivat kuuluvansa ryhmään, jonka jäsenistä kukin teki vastaavanlaista työtä omalla paikkakunnallaan. Mikä tahansa uusi asia – tässä tapauksessa vieraalla kielellä opettaminen – vaatii ehdottomasti kouluttamista. Nykyinen luokanopettajakoulutus, jossa on mahdollisuus erikoistua vieraalla kielellä opettamiseen, on hieno asia. Tällaisen koulutuksen saaneilla luokanopettajilla on tyystin erilaiset lähtökohdat aloittaa työnsä vieraalla kielellä opettavana opettajana kuin aikaisemmin valmistuneilla on ollut.



### **Kodin ja koulun välinen yhteistyö**

Tapauskoulun ensimmäisen englantipainotteisen luokan oppilaiden vanhemmat olivat erittäin aktiivisesti lastensa koulunkäynnissä mukana. Opettajauran hienoimpia kokemuksia oli, kun sai tuntea, että koulu ja koti toimivat voimakkaan samansuuntaisesti. Huoltajien innostus, kannustus ja tuki välittyivät vahvasti kouluun. Kaikki kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole kuitenkaan näin toimivaa, mutta toisaalta se ei ole aina tarpeenkaan. Vanhempainjoukon koostumus ja opettaja yhdessä antavat kodin ja koulun yhteistyölle sen muodon ja laajuuden, jolla yhteistyö toteutuu.

### **Vieraskielisen opetuksen kyseenalaistaminen**

Tapauskoulun oppilaiden vanhemmat eivät ole yleensä ainakaan ääneen sanoen kyseenalaistaneet vieraskielistä opetusta. Koulun ulkopuolelta esitettiin vieraskielisen opetuksen kokeilun alkuaikoina paljon kysymyksiä siitä, kuinka järkevää on opettaa suomalaisia lapsia Suomessa englannin kielellä. Sekä oma että oppilaiden vanhempien ja oppilaiden kokemus kertovat, että on hieno asia saada opiskella vieraalla kielellä.

### **Koulun sisäinen ilmapiiri opetuskulttuurin muutoksessa**

Tapauskoulun sisäisessä ilmapiirissä on tapahtunut vieraskielisen opetuksen olemassaolon aikana aaltoliikettä. Englantipainotteiseen opetukseen on aika ajoin kohdistunut kritiikkiä muun muassa siitä, että se on saanut tapauskoulussa turhan suuren huomion ja arvon. Välillä taas on ollut tasaisempaa ja vieraskieliseen opetukseen liittyvistä asioista on keskusteltu avoimesti. Vieraskielisen opetuksen kokeilun alkuaika ei ollut koulun ilmapiirin suhteen hankalinta aikaa tai sitten se jäi omassa alkuinnostuksessa huomaamatta. Kunnan kouluvirasto ja tapauskoulun rehtori antoivat englantipainotteiselle opetukselle voimakkaan tuen. Siinä mukana olevista opettajista itsestäänkin alkoi tuntua, että "tämähän on mainio juttu". Tuolloin kenties jäi huomaamatta, että kaikista koulun opettajista ei tuntunutkaan samalta. Englantipainotteisten opettajien työ saattoi näyttää muiden silmissä jopa hauskan pidolta. Vieraskielinen opetustyö oli palkitsevaa, mutta samalla myös vaativaa. Kouluun tutustumassa käyneiden vierailijoiden mielenkiinto kohdistui vieraskieliseen opetukseen ja näin ollen sekään ei parantanut koulun ilmapiiriä. Jälkikäteen ajatellen olisi ollut järkevä muistaa pitää koko koulu yhteisöä ajan tasalla siitä, mitä ollaan tekemässä, ei ainoastaan niitä, jotka olivat intensiivisesti vieraskielisessä opetuksessa mukana.

### **Profiloituminen vieraskieliseen opetukseen**

Koulun ulkopuolisista lienee näyttänyt siltä, että koko tapauskoulu profiloitui vieraskieliseen opetukseen. Koulun sisällä ei kuitenkaan koettu näin – profiloituminen ei ollut koko koulun yhteinen asia. Koulu alkoi ikään kuin jakaantua kahteen leiriin. Toimiminen opetuksen osalta yhtenevällä tavalla olisi opettajille ja oppilaille helpompaa kuin nykyinen tapa toimia.

### Vieraskielinen opetus verrattuna suomenkieliseen opetukseen

Opettamisessa sinänsä ei ole mitään mainittavaa eroa, olipa opetuskielenä suomi tai englanti. Opettajilta vieraskielinen opetus vaatii kuitenkin huomattavasti enemmän suunnittelu- ja valmistelutyötä kuin äidinkielellä tapahtuva opettaminen.

#### 5.2.4 Tyttöoppilaan näkökulma

TAULUKKO 12 Tyttöoppilaan (4) näkökulman tiivistys

Alkuteema: "No musta vaan on kiva oppia uutta kieltä ja sitten jos mä aikuisena haluan varmaan muuttaa jonnekin ulkomaille."

Oppilas oman tulevaisuutensa rakentajana	Kieli osana ihmistä	Vieraskielinen opetus osa perusopetusta
Minä oppijana	Varhainen tutustuminen vieraaseen kieleen	Sisällönopiskelu vieraalla kielellä
Vieraskielisen opetuksen soveltuminen oppilaille	Englannin kielen käyttäminen	Opetuskielinä englanti ja suomi
Tulevaisuuden suunnitelmat	Kielitaidon merkitys ihmiselle	Vieraskielisen opetuksen opetusmateriaaleista ja -menetelmistä
		Vieraskielisen opetuksen asema suomalaisessa perusopetuksessa

Lopputeema: "Joo, siinä on niin kuin kaks karpästä yhdellä iskulla." (sivu 83)

#### Oppilas oman tulevaisuutensa rakentajana

##### Minä oppijana

Oma koulumenestys tyydyttää. Yläasteella koulu on sujunut jopa paremmin kuin ala-asteella. Yläasteella opiskellaan vähemmän englannin kielellä. Olisi mukavaa, jos englanninkielistä opiskelua olisi enemmän. Yläasteelle siirryttäessä kansainväliselle luokalle pyrkimistä tuli harkittua. Aikanaan tullessaan ensimmäiselle luokalle halusi itse englantipainotteiselle luokalle. Jo ekaluokkalaisena oli voimakas halu puhua englantia. Vieraat kielet ovat hauskoja ja niiden opiskelu sujuu hyvin. Kieliopin oppiminen nyt vanhempana oppilaana on helppompaa, koska on tullut opittua oikea opiskelustrategia. Kielten lisäksi historia on kiinnostavaa ja oikeastaan ei ole mielessä lainkaan sellaista oppiainetta, mikä ei olisi mieluisaa opiskeltavaa. Omaan innokkuuteen vaikuttavat oppisisällöt, oppiaineen opettaja ja oppimateriaalit. Käsityö ja kuvataide eivät suju kovin hyvin. Periaatteessa kaikki uudet asiat herättävät kiinnostusta. Annetut ohjeet ja opetus yleensä tulee kuunnella tarkasti. Halu oppia uutta on vahva ja sen vuoksi oppii paljon asioita.

### **Vieraskielisen opetuksen soveltuminen oppilaille**

Vieraskielinen opiskelu on hankalaa sellaisille oppilaille, joiden kouluun lähtemistä jo on lykätty koulukypsyyssyistä. Vieraskielinen opiskelu on vaikeaa myös niille oppilaille, jotka eivät ole tottuneita lukemaan eivätkä ilmaisemaan itseään puhumalla. Suurimmalle osalle omista luokkatovereistaan vieraskielinen opiskelu sopii. Muutamilla on hankaluuksia yleisesti ottaen kaikessa opiskelussa.

### **Tulevaisuuden suunnitelmat**

Haaveilee tanssijan tai tanssinopettajan urasta. Ammattiin opiskelun jälkeen lähtisi mielellään pidemmäksi aikaa ulkomaille töihin, mutta suunnittelee tulevana aina välillä käymään Suomessa. Toivoisi pääsevänsä kokemaan ”suurempia ympyröitä” ja enemmän kulttuuria tarjoavia maita kuin Suomi. Jos hänellä on aikanaan omia lapsia, niin hän soisi heidän kasvavan kaksikielisiksi ja saavan omakseen näin myös kaksi kulttuuria.

### **Kieli osana ihmistä**

#### **Varhainen tutustuminen vieraaseen kieleen**

Aikanaan käymässään päiväkodissa oli englannin kielen kerho, jota piti englantilainen opettaja. Hänellä oli apunaan suomalainen avustaja. Siitä oli hyötyä, että kieleen tutustuminen ja kielenopiskelu alkoi jo ennen kolmatta luokkaa, jolloin muodollinen kielenopetus yleensä alkaa. Varhaisesta kieleen tutustumisesta on selvästi hyötyä.

#### **Englannin kielen käyttäminen**

Lukee aika paljon englanninkielistä kirjallisuutta eikä koe hankalaksi, vaikka joskus joutuukin vain päättelemään, mitä jotkut englanninkieliset ilmaisut tarkoittavat. Ulkomaisten kirjeenvaihtokavereiden kanssa sekä päiväkirjaa kirjoittaessa käyttää englantia. Se sujuu ihan hyvin. Kotona puhuu joskus englantia äidin kanssa ja erityisesti nuoremman sisaren kanssa, joka on tällä hetkellä tapauskoulun englantipainotteisella luokalla. Kiertoilmaisujen käytöstä oli hyötyä erityisesti silloin, kun koulussa oli ulkomaalaisia vieraita, joille joutui kertoamaan monia asioita. Virheelliset ilmaisut eivät estä kommunikointia – sanoja menee kuitenkin yleensä perille. Kavereiden kanssakin puhutaan silloin tällöin hovin vuoksi englantia. Internetin englanninkieliset sivut ovat myös ahkerassa käytössä. Englanninkieliset musiikkisanoitukset ovat helposti ymmärrettävissä.

#### **Kielitaidon merkitys ihmisille**

Vieraan kielen oppiminen on kivaa ja siitä on itselle tulevaisuudessa hyötyä. Onhan haaveena muutto ulkomaille. Kielitaito on työssäkäyville ja nuorille ihmisille tärkeää, sillä monet ihmiset muuttavat nykyisin ulkomaille tai käyvät siellä. Vanhoille ihmisille kielitaito ei ole niin tärkeää, sillä he pysyttelevät useimmiten kotimaassa eivätkä ole enää mukana työelämässä, jossa kieliä tarvitaan. Erityisesti kaupallisella, hotellipalvelu- ja tietotekniikka-alalla tarvitaan

kielitaitoa. Ihmiset kyllä selviytyvät ilman kielitaitoakin, mutta tuolloin ihmiset jäivät kenties paitsi matkailusta ja näin ollen uusiin ihmisiin tutustumisesta. Arvostaisi sitä, jos oppisi englannin kielen tapaan hyvin muitakin vieraita kieliä. Toivoisi englannin kielen taitonsa kehittyvän äidinkielen taidon kaltaiseksi.

## **Vieraskielinen opetus osa perusopetusta**

### **Sisällönopiskelu vieraalla kielellä**

Alkuvuosien opiskelusta ovat jääneet mielen luokan seinällä näkyneet lorut ja useat laululeikit. Myös värien nimien opiskelu on jäänyt mieleen. Englanninkielisiä asioita kirjattiin ja piirrettiin ensimmäisinä vuosina niille tarkoitettuun vihkoon. Englannin kielellä opiskelluista oppiaineista liikunta on jäänyt erityisesti mieleen, samoin historia ja ympäristö- ja luonnontieto. Matematiikkaa opetettiin ala-asteella hyvin vähän englanniksi. Opettajan vaihtuminen lienee vaikuttanut siihen, että kuvataidetta ei opetettu englanniksi enää kuudennella luokalla. Matematiikkaa olisi pitänyt opiskella ala-asteella englanniksi enemmän, sillä nyt yläasteella on opiskeltava useimmat asiat englanninkielisinä uudelleen. Historiaa ja luonnontieteitä on edelleen mukavaa opiskella englannin kielellä. Opiskelu englannin kielellä näissä oppiaineissa ei ole helpompaa kuin suomeksi. Historiassa ja luonnontieteissä on ehkä saatavilla paljon lähdemateriaalia ja opettajien on näin ollen helppo valmistaa oppilaille monisteita yms. Niiden avulla opiskelu englannin kielellä onnistuukin hyvin. Liikunta sopii hyvin opiskeltavaksi englannin kielellä. Kun ala-asteella oma luokka oli joskus yhdessä liikuntatunnilla, niin silloin toimittiin kokonaan englanniksi ja se oli hänen mielestään hyvä asia.

### **Opetuskielinen englantia ja suomi**

On hyvä, jos samassa koulussa tarjotaan sekä englanninkielistä että suomenkielistä opetusta. Tällöin kenenkään oppilaan ei tarvitse miettiä koulun vaihtamista opetuskielen vuoksi. Ei ole ollut erityisen ongelmallista, että koulussa toimitaan kahdella kielellä. Ainoastaan kokemukset liikuntaryhmässä, jossa jouduttiin antamaan ohjeet englanniksi englantipainotteisesti opiskelleille ja suomeksi muille, oli aikaa vievää. Toisaalta olisi ihan hyvä, jos kaikki opiskelisivat englannin kielellä. Kaikkien oppilaiden vanhemmat eivät kuitenkaan ehkä halua näin, sillä heidän lapsellaan saattaa olla esimerkiksi jokin oppimisvaikeus. Englannin kieli opetuksen välineenä ei ole ollut itselle esteenä sisältöjen oppimisessa.

### **Vieraskielisen opetuksen opetusmateriaaleista ja -menetelmistä**

Englanninkielisten oppikirjojen käyttö olisi ollut mieluisaa. Kirjojen puuttuessa opiskelussa joudutaan käyttämään paljon opettajien valmistamia monisteita. Sisältöjen opiskelussa pelkästään englanninkielisillä oppikirjoilla kyllä pärjäisi. Hankalimmat asiat voisi tarvittaessa selittää suomeksi. Se, että koulussa käytetään kierrätettyjä oppikirjoja, ei vaikuta opiskeluinnokkuteen millään tavalla. Opettajajohtoinen opetus ei erityisesti miellytä, vaan toiminnallisuus ja ryhmä-

työskentely ovat mieluisampia työtapoja. Myös se, että opetustilanteessa on hauskaa, auttaa asioiden jäämisessä mieleen.

### **Vieraskielisen opetuksen asema suomalaisessa perusopetuksessa**

On järkevää opettaa suomalaislapsia englanniksi, sillä se auttaa oppilaita oppimaan kieltä. Se on siis hyvä asia oppilaiden kannalta. Vieraskielisessä opetuksessa opitaan kaksi asiaa samalla kertaa – opeteltava sisältö ja kieli.

### **5.2.5 Luokanopettajaksi opiskelevan näkökulma**

TAULUKKO 13 Luokanopettajaksi opiskelevan (5) näkökulman tiivistys

Alkuteema: Toiveena englannin opettajan työ jo lapsena

<b>Oppilas vieraskielisessä opetuksessa</b>	<b>Kiehtova englannin kieli</b>	<b>Perusopetus vieraalla kielellä</b>
Oppilaiden valikoituminen vieraskieliseen opetukseen	Isona englannin kielen opettajaksi	Vieraskielisen opetuksen olemus
Vieraskielistä opetusta kaikille oppilaille?	Kiinnostus englannin kieleen	Vieraskieliseen opetukseen soveltuvat oppisisällöt
Oppilaiden kielen omaksumisesta ja oppimisesta	Opiskelu vieraalla kielellä opettavaksi luokanopettajaksi	Vieraskielisen opetuksen opetusmenetelmistä
		Vieraskielisen opetuksen oppimateriaaleista
		Opettajien yhteistyö
		Vieraskielisen ja suomenkielisen opetuksen vertailua
		Vieraalla kielellä opettamisen valmiudet
		Vieraskielisen opetuksen merkitys suomalaisessa perusopetuksessa

Lopputeema: Ura opettajana on alkamassa

### **Oppilas vieraskielisessä opetuksessa**

#### **Oppilaiden valikoituminen vieraskieliseen opetukseen**

Oppilaiden valikoituminen vieraskieliseen opetukseen on monitahoinen ja vaikea kysymys. Tiettyjen valintakriteerien käyttäminen on jossain määrin järkevää. Näissä kriteereissä halu oppia vierasta kieltä eli motivaation osuuden määrittäminen on tärkeä. Toisaalta voi olla vaikea erottaa, mikä on vanhemman ja mikä lapsen oma tahto. Lapsen kokemukset vieraasta kielestä esimerkiksi päiväkodista vaikuttanevat motivaation syntymiseen. Oppilaiden valikoituminen vieraskieliseen

opetukseen ensimmäisten kouluvuosien jälkeenkin lienee vaikeaa, vaikka opettajilla saattaisi olla näkemystä, kenelle vieraskielisestä opiskelusta olisi eniten hyötyä.

### **Vieraskielistä opetusta kaikille oppilaille?**

Vieraalla kielellä opettavan koulun koko opettajakunnan tulisi olla valveutunut ja kouluttautunut vieraalla kielellä opettamiseen, jos kaikkia koulun oppilaita aiotaan opettaa vieraalla kielellä. Oppilaiden oppimisvaikeudet ja keskittymishäiriöt mietityttävät eli olisiko kuitenkin järkevämpää järjestää opetus suomeksi osalle oppilaista, jotta perusasiat opittaisiin.

### **Oppilaiden kielen omaksumisesta ja oppimisesta**

Vieraskielinen opetus on sellainen opetustapa, joka tarjoaa mahdollisuuden omaksua vierasta kieltä ja oppia samalla asiasisältöjä. Opettajan vaikutus vieraan kielen oppimiseen on vahva. Hänen laaja ja monipuolinen kielen käyttämisensä auttaa oppilasta omaksumaan vierasta kieltä.

### **Kiehtova englannin kieli**

#### **Isona englannin kielen opettajaksi**

Innostava opettaja sai kiinnostumaan englannista jo ala-asteella. Jo silloin tiesi, että haluaa aikuisena englannin opettajaksi ala-asteelle. Lukionjälkeinen aika au-pairina Englannissa ja harjoittelu päiväkodissa vahvistivat tunnetta siitä, että lapsien kanssa toimiminen kiinnosti. Englannin kielen laitokselle pyrkiminen ei onnistunut, mutta opiskelupaikan saaminen muutaman välivuoden jälkeen opettajankoulutuslaitoksessa puolestaan kyllä. Työharjoittelu aika tapauskoulussa oli avannut vieraalla kielellä opettamisen maailmaa, joten pyrki mukaan opettajakoulutuslaitoksen JULIET-ohjelmaan.

#### **Kiinnostus englannin kieleen**

Englannin kielessä on aina kiehtonut sen käyttäminen kommunikointivälineenä erityisesti puhuessa. Englannin kielen kuuleminen ja aktiivinen kuunteleminen on ollut kiehtovaa. Englanniksi puhuminen ja ääntäminen on erityisesti viehättänyt jo pienestä lapsesta saakka. Myös englanninkielisen tekstin lukeminen on kiehtovaa. Kielitieteellinen puoli ei erikoisemmin ole ollut kiinnostuksen kohteena. Arvioi itse oppivansa englantia "korvakuulolta", ikään kuin luonnostaan. Kokee englannin kielen ääntämisen vahvaksi alueekseen.

#### **Opiskelu vieraalla kielellä opettavaksi luokanopettajaksi**

Luokanopettajakoulutuksen ja englannin kielen yhdistelmä kuulosti alusta lähtien mielenkiintoiselta. Oppiaineiden opiskelu englanniksi tuntui mielekkäältä ja kansainvälisyyskasvatusnäkökulmakin lisäsi opiskelun kiinnostavuutta. JULIET-ohjelman pääsykoe tuntui helpolta ja se painotti englannin kieltä kommunikoinnin välineenä. Ei ole kokenut opiskelua tavanomaisesta poikkeavaksi muutoin kuin, että erikoistumisen suunta on selvillä jo opiskelun alkuvaiheesta lähtien.

## **Perusopetus vieraalla kielellä**

### **Vieraskielisen opetuksen olemus**

Vieras kieli on jatkuvasti läsnä oppilaiden koulutyössä eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien käsittelyssä sekä koulupäivän rutiineissa. On kuitenkin tärkeää pohtia opetuksessa käytetyn vieraan kielen ja suomen kielen suhdetta. Toivookin, että aikanaan tulevaisuuden työkokemus tuo jonkinlaisen käsityksen kultaisesta keskitiestä tässä asiassa. Opettajan tehtävä vieraskielisessä opetuksessa on varmistaa, että oppilas saa monipuolisen ja kielen kannalta rikkaan opetuksen.

### **Vieraskieliseen opetukseen soveltuvat oppisisällöt**

Opettajan tulee tarkkaan pohtia, mitkä ainesisällöt opetetaan vieraalla kiellä. Käsitteiden ymmärtäminen vieraalla kielellä opiskellen kääntämättä niitä suomeksi on vieraskielisen opetuksen tavoite. Aiheisällöissä oleva tuttuus auttaa oppilaan oppimista. Aivan uuden asiasisällön opettaminen vieraalla kiellä on vaativaa. Opettajalta vaaditaan vahvaa ammattitaitoa vieraalla kiellä opettavien sisältöjen valinnassa. Opettajan tulee myös pystyä asettumaan oppilaan kehitystasolle opiskeltavassa asiassa. Opettajan tulee niin ikään miettiä lähes aihe aiheelta sen soveltuvuus vieraalla kielellä opetettavaksi.

### **Vieraskielisen opetuksen opetusmenetelmistä**

Havainnollistaminen monipuolisesti kielen, kuvien, eleiden ja ilmeiden avulla tukee vieraskielistä opettamista. Myös käännösten ja sanakirjojen käyttäminen sopivassa suhteessa parantaa oppilaiden oppimista. Kielen käyttämisen kanssa tulee kuitenkin olla johdonmukainen, eli periaatteessa yhdessä opetustilanteessa toimitaan yhdellä kielellä. Se lienee opettajalle hyvin vaativaa. Vieraskielisessä opiskelussa oppilaiden vieraan kielen ymmärtäminen on ensisijainen taito. Vasta sen jälkeen tulee vieraalla kielellä tuottamisen taito. Oppilaiden rohkaiseminen vieraalla kielellä ilmaisuun on hyvin tärkeää.

### **Vieraskielisen opetuksen oppimateriaaleista**

Opettajalle on luonnollisesti helpotus, mikäli opetuksessa on käytettävissä valmiita materiaaleja. Valmista materiaalia vieraskieliseen opetukseen lienee edelleen niukasti saatavilla, joten opettajan täytyy käyttää luovuuttaan oppimateriaalin kehittämisessä. Opetusmateriaalin kehittämistyötä olisi järkevä ja hauska tehdä yhteistyössä jonkun toisen opettajan kanssa. Omaan opetukseen muunneltavissa olevan materiaalipaketin olemassa olo olisi hänen mielestään ihanne-tilanne.

### **Opettajien välinen yhteistyö**

Toivoo pääsevänsä työyhteisöön, jossa olisi helppo verkostoitua. Olisi hyvä, jos olisi vähintään yksi kollega, jonka kanssa vaihtaa näkökulmia ja tehdä yhteistyötä vieraalla kielellä opettamisessa. Arvelee vertaiskollegatuen vähentävän epävarmuuden tunnetta opettajan työssä.

### Vieraskielisen ja suomenkielisen opetuksen vertailua

Vieraskielisessä opetuksessa opettavat asiat eivät saa välttämättä yhtä syvällistä käsittelyä kuin suomenkielisessä, sillä oppilaiden hallitsema sanavarasto on niukempi. Opettajalle vieraskielinen opetus on äidinkielistä vaativampaa, sillä viestintä ei ole automaattista. Hän joutuu vieraskielisessä opetuksessaan havainnollistamaan asioita enemmän. Opettajalla tulee myös tällöin olla enemmän kykyä havainnoida oppilaitaan annettujen ohjeiden ja asioiden ymmärtämisessä. Suomenkielisessä opetuksessa valmista opetusmateriaalia on käytettävissä runsaammin kuin vieraskielisessä opetuksessa. Toimiiko opettaja vieraskielisessä opetuksessa ikään kuin lähempänä oppilasta varmistaessaan yksilöllisesti oppilaidensa työskentelyä? Vieraskielisessä opetuksessa opettajan oppilaitaan tekemät havainnot saattavat tästä syystä olla tarkempia.

### Vieraalla kielellä opettamisen valmiudet

Opettajan oma innostus ja kiinnostus asiasta lienevät kaikista tärkeimpiä ominaisuuksia vieraskielisessä opetuksessa. Hänen aktiivisuutensa toimia opetuksessaan monipuolisin opetustavoin ja materiaalin tuottamisen suhteen on myös tärkeää. Opettajan oma kielitaito eli sujuvan kielen tuottaminen on luonnollisesti tärkeää, sillä se toimii hyvänä mallina oppilaille. Hänen tulee myös kyetä tunnistamaan ne rajat, joissa vieraskielistä opetusta toteutetaan. Opettajan oman motiivitunteisuuden näkyminen opetettavaa asiaa kohtaan innostaa oppilaitakin.

### Vieraskielisen opetuksen merkitys suomalaisessa perusopetuksessa

Vieraskielisessä opetuksessa madalletaan kynnyksiä vieraan kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen. Oppilaat rohkaistuvat käyttämään vierasta kieltä arkipäivän viestinnässä. Vieraskielisessä opetuksessa vieraasta kielestä tulee jokapäiväinen asia oppilaiden koulutyöhön ja kielen oppiminen tapahtuu pakottamatta – spontaanisti.

## 5.2.6 Aineenopettajan näkökulma

TAULUKKO 14 Aineenopettajan (6) näkökulma tiivistys

Alkuteema: Työ kehittyvässä ja kehittävässä koulussa

Oppilaat koulunsa rakentajina	Kieli on vuorovaikutuksen ja opetuksen väline	Vieraskielinen aineenopetus on mielekästä perusopetusta
Oppilaiden vanhempien aktiivisuus koulun toiminnassa	Koulun kehittäminen kielipainotteisuuteen	Koulun profiloituminen – yhteinen asia?
Oppilaiden suhtautuminen vieraskieliseen aineenopetukseen	Vieraan kielen käyttäminen oman aineen opetuksessa	Oman aineen sisältöjen soveltuminen vieraskieliseen opetukseen
Vieraskielistä opetusta tulisi tarjota kaikille koulun oppilaille	Omassa opettajuudessa kieli vahva alue	Oppiaineiden välinen integraatio

Lopputeema: Tulevaisuuden haasteet kehittämistyössä



## **Oppilaat koulunsa rakentajina**

### **Oppilaiden vanhempien aktiivisuus koulun toiminnassa**

Kodin ja tapauskoulun väliseen yhteistyöhön ei saada riittävästi aktivoitua sellaisia vanhempia, joiden juuri olisi tärkeää olla siinä mukana. Toisaalta on olemassa joukko vanhempia, jotka toivoisivat entistäkin syvempää yhteistyötä kodin ja koulun välille. Tapauskoulu ei ole vielä ehkä löytänyt niitä keinoja, joilla saataisiin kaikkia tyydyttävä vuorovaikutus aikaan. Opettaja saa omasta työstään kodeista harvoin mitään palautetta.

### **Oppilaiden suhtautuminen vieraskieliseen aineenopetukseen**

Oppilaiden suhtautuminen vieraskieliseen aineenopetukseen vaihtelee jossain määrin esimerkiksi vuosiluokkien mukaan. Eri opetusryhmien kyvyssä ottaa vastaan vastaan englanninkielisiä ohjeita on eroja. Kaiken kaikkiaan kokemus vieraskielisestä opetuksesta on ollut myönteistä. Nuorempien oppilaiden myönteinen suhtautuminen on helpommin havaittavissa. Tapauskoulun oppilaat ovat luontevasti tottuneet siihen, että koulussa käytetään kahta opetuskieltä. Koulun ensimmäinen englantipainotteinen luokka esitti joskus toivomuksen, ettei tätä ainetta opetettaisi englannin kielellä. Ryhmä ilmeisesti koki, että heillä oli niin paljon opetusta englanniksi muissa aineissa. Vanhemmat oppilaat pysyvät ja rohkenevat ilmaista, jos jokin asia vieraalla kielellä opettaessa on jäänyt epäselväksi.

### **Vieraskielistä opetusta tulisi tarjota kaikille koulun oppilaille**

Yhteisön (tapauskoulun) kannalta olisi tärkeä ja paras ratkaisu, jos kaikkia koulun oppilaita opetettaisiin englantipainotteisesti. On vakava asia, jos tapauskoulu edelleen pysyisi jakautuneena kahteen osaan. Kielen oppiminen ei ole niin tärkeä arvo maailmassa, että sen varjolla saatetaan tapauskoulun lapset eriarvoiseen asemaan toisiinsa nähden. Nimenomaan heikot oppilaat tarvitsisivat lisäapua kielen oppimisessa. Näin ollen ei ole oikein, jos vain kielellisesti lahjakkaat saavat vieraskielistä opetusta. Vieraskielistä opetusta pitäisi tarjota tapauskoulun kaikille oppilaille, vaikka sitten pienemmässä laajuudessa kuin aikaisemmin. Yleisopetuksen erityisoppilaillakin tulee olla tasa-arvoinen mahdollisuus saada kielipainotteista opetusta.

## **Kieli on vuorovaikutuksen ja opetuksen väline**

### **Koulun kehittäminen kielipainotteisuuteen**

Tapauskoulua on kehitetty dynaamisesti useilla projekteilla. Näistä englantipainotteisen opetuksen kehittäminen on ollut merkittävin kehittämishanke. Kouluun on toivottu hakeutuvan sellaisia opettajia, jotka ovat kyvykkäitä ja halukkaita kehittämään opetusta. Aineenopettaja on voinut tuntea itsensä yhteisössään muiden joukossa yksinäiseksi, sillä hänellä ei ole vertaiskollegaa. Tapauskoulussa oli englantipainotteista opetusta kehittävä tiimi, johon hän itse kuului. Työjärjestykselliset asiat olivat esteenä yhteisen suunnittelu- ja kehittäjän toteutumiselle. Tapauskoulussa opetuskokeiluna alkanut englantipai-

notteinen opetus olisi aineenopettajan mielestä vaatinut enemmän avointa keskustelua ja koulun sisäistä arviointia opetuskokeilun tuloksista ja tulevista tavoitteista.

### **Vieraan kielen käyttäminen oman aineen opetuksessa**

Oppilaille tutujen opettavien asioiden yhteydessä on helppo käyttää vierasta kieltä. Tutut fraasit, demonstroiminen ja asioita oivaltavien oppilaiden toiminta auttavat ymmärtämään vieraalla kielellä annettua opetusta. Oppimistilanteessa voi oppilastovereita seuraamalla syntyä ryhmäprosessi, jossa tapahtuu ”kollektiivista ymmärtämistä”. Englanninkielisen kulttuuriin ja erityisesti amerikkalaiseen kulttuuriin kuuluvat myönteisen palautteen ilmaisut saavat opettajankin käyttämään niitä enemmän kuin kenties suomenkielisessä opetuksessa tulisi tehtyä.

### **Periaatteena on pitäytyä yhdessä kielessä yhdessä opetustilanteessa**

Omaa mielestään hyvän englanninkielisen opettamansa aineen käsitteistön. Toteaa kuitenkin, että organisointiin liittyvät oman alan termit sekä tiettyjen osalueiden erityisterminologia vaativat jatkuvasti lisätyötä. Opettamassaan aineessa kertoo käyttävänsä vain vähän kirjoitettua kieltä.

### **Omassa opettajuudessa kieli on vahva alue**

Kokee itsensä innovatiiviseksi ja kokeilunhaluiseksi opettajaksi. Vieraskielisessä opetuksessa opettajalta vaaditaan rohkeutta panna itsensä likoon ja täysin tietoisesti asettua suomenkielistä opetustilannetta vaativampaan tilanteeseen. Vieraan kielen käyttäminen vaatii opettajalta hyvää itsetuntoa ja rohkeutta esimerkiksi puhetilanteissa. Arvelee, että ulkomailla asuminen on kohentanut omaa kielitaitoaan ja laajentanut erityisesti sanavarastoa. Pohjoisamerikkalainen kulttuuri, joka korostaa oppilaan vahvuuksien löytämistä, on vaikuttanut omaan opettajuuteen. Kokee olevansa opettaja, joka antaa herkästi myönteistä palautetta oppilaalle. Sydän sykkiikin erityisesti heikoille ja kannustusta vaativille oppilaille. Englannin kielellä oppilaille annetut positiiviset palauteilmaisut ovat voimakkaampia kuin suomenkieliset.

### **Vieraskielinen aineenopetus on mielekästä perusopetusta**

#### **Koulun profiloituminen – yhteinen asia?**

Tapauskouluun muodostui rakenne, jossa osa oppilaista opiskeli englantipainotteisesti ja osa suomenkielellä. Tapauskoulussa kielipainotteisuuden panostettiin paljon. Toinen puoli koulusta puolestaan vastaavasti jäi ilman panostusta. Tapauskoulun oppilailta tullut palaute oli se asia, joka sai ensimmäiseksi huomaamaan epäsuhtaisen ja oppilaiden epäoikeudenmukaiseksi kokeman tilanteen. Tapauskoulun profiloituminen oli vain osan kouluyhteisöä asia – ei yhteisesti koko koulun. Omaa vieraskieliseen opetukseen liittyvää kehittämistyötä tilanne ei haitannut, mutta yhteisöllisenä epäkohtana se alkoi vaivata mieltä yhä enemmän.

**Oman aineen sisältöjen soveltuminen vieraskieliseen opetukseen**

Valikoi tarkkaan, mitä opettaa vieraalla kielellä. Turvallisuusriskin omaavia oppisisältöjä ei ole opettanut vieraalla kielellä. Opettamassaan aineessa on paljon organisointivaiheita, joissa vieraan kielen käyttämistä täytyy harkita. Oppilaille tutut aihepiirit sopivat hyvin vieraalla kielellä opetettavaksi. On yrittänyt huomioida vieraskielisessä sisältöjen opetuksessa sosiaalisuuden ja yhteistoiminnallisuuden toteutumista. Näissä kieli on tärkeässä osassa. Ilo ja vauhti eivät saisi kadota oppiaineen opetuksesta sen kustannuksella, että oppilaat eivät ymmärrä annettuja vieraskielisiä ohjeita. Erilaiset leikit soveltuvat hyvin vieraalla kielellä opetettavaksi. Yhdessä oivaltaminen, kollektiivinen ymmärtäminen, edesauttaa oppilaita ymmärtämään opettajan tarkoittamia asioita. Opettamassaan oppiaineessa monet asiat voidaan demonstroida ja se auttaakin niin oppilaita vieraalla kielellä opiskelussa kuin opettajaa opettaessa. Opettajan tulee ensisijaisesti hallita oman aineensa sisällölliset ydinasiat. Ryhmän hallinta on myös hänen opettamassaan aineessa tärkeää. Vasta näiden jälkeen tulee opettajan opetuskielen hallinta.

**Oppiaineiden välinen integraatio**

Olisi järkevää tehdä opettajien välistä yhteistyötä yli oppiainerajojen. Yhdessä suunnittelu ja pohtiminen on mielekäästä, sillä näin saadaan koottua eri ihmisten ideoita yhteen. Opetussuunnitelmatyössäkin voisi olla enemmän kokonaisopetuksellista näkemystä. Näin tehden eri oppiaineiden väliset yhteydet konkretisoituisivat.

## 6 VIERASKIELINEN PERUSOPETUS TÄHTÄÄ HYVÄÄN OPPIMISEEN

Teoksessaan Opetuksen käsitemaailma (2004, 7) Pertti Kansanen toteaa, että jokaisella meistä on useiden vuosien kouluaikainen kokemus opetuksesta. Totta onkin, että peruskoulun päätyttyä kaikilla on takanaan lähes 10 000 oppituntia. Kansanen mukaan useimmilla meistä on myös käsitys siitä, millaista hyvä opetus on ja kuinka se tulisi järjestää. Vaikka ihmisillä tällainen arkitieto opetuksesta onkin, niin sen kattava määrittäminen onkin jo vaikeaa, sillä niin lukuisten osatekijöiden summa se on.

Mitä sitten ovat opetuksen perustekijät? Kansanen (2004) mukaan opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa painottuu kuusi peruskäsitettä, jotka voidaan esittää myös kysymyksinä seuraavasti: miksi (opetussuunnitelma), mitä (sisältö), miten (metodi), missä (konteksti), kuka (opettaja) ja kenelle (oppilas, opiskelija, oppija). Opetuksen perustekijöiden joukko on kuitenkin huomattavasti laajempi, jos kysymysten määrää lisätään (Uljens 1997, 24). Näistä opetusta määrittelevistä tekijöistä tutkimuksen haastateltavatkin käyttävät puheenvuorojaan. Kaikilla haastateltavilla on omat kokemuksensa perusopetuksesta yleensä ja tarkennettuna tutkimuksen näkökulmasta: vieraalla kielellä annettua ja suomenkielisestä perusopetuksesta. Perusopetuksen olemus on pitkälti sama, olipa käytetty opetuskieli suomi tai vieras kieli. Tämän tutkimuksen haastateltavien näkökulma opetukseen on kuitenkin orientaatioltaan sellainen, että vieraan kielen läsnäolo on näkyvissä.

Tutkimuksen tuloksia esittelevissä luvuissa 6.1–6.8 esittelen tässä tutkimuksessa perusopetuksesta esiin tulleita kokemuksia ja näkemyksiä. Joitakin osioita kaikki haastateltavat ovat haastattelussaan käsitelleet. Jotkut perusopetukseen liittyvät aiheet tulevat esille vain yksittäisten haastateltavien puheessa. Otsikoiden alla sekä tekstissä sulkujen sisällä oleva numerointi viittaavat haastateltaviin. Jos otsakkeen alla on numero (1–6) näkyvissä, niin kyseinen haastateltava on käsitellyt aihetta puheessaan. Se, että haastateltava ei ole ottanut jotain aihetta esille, ei kerro siitä, että hänellä ei olisi kokemusta tai näkemystä kyseisestä asiasta. Asia ei ole vain tullut esille juuri tässä haastattelutilanteessa.

## 6.1 Oppilaan innostuminen ja kiinnostuminen opetustapahtumassa selittyy monilla asioilla

Poikaoppilaan (2) haastattelun katkelmat toimikoot johdantona asioihin, jotka vaikuttavat oppilaiden opiskelusta innostukseen tai innostumattomuuteen. Kyseisiä aiheita käsitellään alaluvuissa 6.1.1–6.1.6

H: Kuinka paljon sä ajattelet, että innostuneisuus vaikuttaa siihen oppimiseen ja sellaiseen, että onko sillä suuri vaikutus?

Poikaoppilas(2): On sillä.

....

H: Liittyykö se johonkin asiaan tai siihen aiheeseen?

Poikaoppilas (2): No yleensä se on opettaja.

H: Niin, silläkö on merkitystä?

Poikaoppilas (2): Mmm. Meidän ruotsin opettaja on jo mummoiässä.

H: Onko se ainut syy?

Poikaoppilas (2): No on se sillai ja sitten kun meillä ei kauheasti synkkaa sen opettajan kanssa.

H: Onko se sinun tunne vai onko se yleisempikin tunne siitä asiasta näin, osaatko sanoa sellaista?

Poikaoppilas (2): No mä en pidä siitä opettajasta, mutta ei kyllä paljon muutkaan.

H: Osaatko ajatella, että mikä on se asia, että miksi et?

Poikaoppilas (2): En itse asiassa kauheasti.

....

H: Onko se oppikirja (ruotsi) mielenkiintoinen?

Poikaoppilas (2): Kirja on just se "mielenkiinto"! Se on nimittäin hankittu joskus kahdeksankytluvulla suunnilleen.

H: Mikä siinä on mielenkiinnotonta?

Poikaoppilas (2): No se on ihan hajalla, se on piirretty täyteen ja se on ihan sillei tekohaуска ja ei sitä oikein jaksaa. Siinä on mielenkiinnottomia juttuja.

H: Minkälainen ois sellainen ihanteellinen oppikirja, jos ajattelet esimerkiksi kieliä?

Poikaoppilas (2): No saksassa meillä on hyvä kirja. Se on ihan suunnilleen uusi ja siellä ei ole mitään sellaisia tyhmiä juttuja niinkun meidän ruotsinkirjassa.

H: Sanotko jonkun esimerkin?

Poikaoppilas (2): No siinä siis ei ole mitään ideaa siinä systeemissä, että neljä nuorta menee jollekin kurssille ja sitten ne tapailee toisiaan, kun se on toteutettu niinkun liian vanhanaikaisesti.

H: Eli sen pitäisi olla semmoinen ajan tasalla oleva.

....

H: ... niin onko sillä merkitystä mihin aikaan ne tunnit on?

Poikaoppilas (2): On aika paljoltikin, että niitten pitäisi olla siinä niinkun siinä saisi olla yks tai kaks tuntia ennen niitä tunteja. Se ei saisi olla ihan viimeisenä. Kun ihan lopussa on aina levotonta, kun on semmonen, et jes me päästään kohta kotiin. Niin se jää aina vähän sitten ja aamulla on ihan liian unessa.

H: Niin et semmonen vireystila olis keskellä päivää.

Poikaoppilas (2): Meillä nyt ei oo itse asiassa mitään muuta kun, että ruotsia torstaina ekan, niin se on ainut tunti sillei, et sitä ei oikein jaksaisi.

### 6.1.1 Opettajan vaikutus innostukseen ja tätä kautta oppimiseen on merkityksellinen

1, 2, 3, 4, 5, 6

Opettajan merkitys oppilaan innostumisen ja kiinnostumisen lienee kiistaton. Hänen osuuttaan ei opetustapahtumassa voi sivuuttaa (Leino & Leino 1997, 12). Oppiminen on toimintaa, joka ei ole jaettavissa. Se on paljolti oppijan vastuulla,

mutta opettajan vastuulla on etsiä hyvä merkitysten neuvottelutilanne ja tunneilmasto, jotta mielekäs oppiminen mahdollistuu. (Novak 2002, 141.) Opettajan vaativa tehtävä on ymmärtää, mitä vaatimuksia eri sisällöt asettavat opetuksessa käytettäville työmuodoille (Marton ym. 1989, 129). Opettajan rooli opetustilanteessa vaihtelee kovasti. Hän voi olla tietäjä, oppimiskokemusten järjestäjä tai kanssaosallistuja (Käpylä 1995, 37). Patrikainen (1997) tavoitti väitöskirjatutkimuksessaan neljä erilaista opettajuutta: opetuksen suorittajan, tiedonsiirtäjän ja oppimisen kontrolloijan, oppimaan ja kasvamaan saattajan ja kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajan. Edustaapa opettaja mitä roolia tai opettajuutta tahansa, hänellä on ainakin jossain määrin vaikutusmahdollisuutensa oppimiseen innoittajana. Kaikki tämän tutkimuksen haastateltavat mainitsevat tai kertovat tästä.

Opettajan vaikutus oppilaan innostumiseen oppimistapahtumassa on selkeä kaikkien haastateltavien mielestä. Huoltajan (1) mukaan opettajilla tulisi olla taitoa ohjata oppimista toiminnan välityksellä ja oppilaan omalla innostuksella on vaikutus oppimiseen. Myös poikaoppilas (2) kuvaa opettajan vaikutusta innostukseen tai oikeammin sen puutteeseen. Jos opettajan kanssa ei vuorovaikutus ole kohdallaan, niin kiinnostus oppiaineeseen on heikkoa. Hänen mukaansa oppilaille on helpompaa, kun sama opettaja opettaa eri aineita, vaikka opettaja ei hänen mukaansa tuolloin voikaan olla kaikkien aineiden spesialisti. Liekö kyse siitä, että oppimista helpottaisi, kun ei tarvitsisi opetella tuntemaan useiden opettajien opetustyyliä? Luokanopettaja (3) korostaa sitä, että kun oppilaiden ja opettajan innostus suuntautuu samaan asiaan, se vaikuttaa opiskeltavaan asiaan myönteisesti. Asiastaan innostunut opettaja saa varmasti oppilaansakin innostumaan. Tyttöoppilaan (4) mukaan opettajalla on merkittävä osansa oppilaan oppimisinnostuksen syntymisessä. Kuitenkaan yksin opettaja ei hänen mielestään luo innostusta. Tyttöoppilas (4) kokee itsensä sellaiseksi, että hän innostuu yleensä kaikista uusista asioista. Hän tietää kuitenkin, että kaikkien oppilaiden asenne uuden oppimiseen ei ole tällainen. Luokanopettaja-opiskelijan (5) mukaan opettajan innostunut toiminta ja hänen antamansa malli ohjaavat oppimaan. Opetustilanteissa innostava opettaja saa aineenopettajankin (6) mielestä oppilaansa kiinnostumaan opetettavasta asiasta.

Opettajan rooliin ja osuuteen oppilaan motivoimisessa ja opiskeluun innostamisessa kohdistuu yhä edelleen suuria odotuksia. Vaikka nykyopetuksessa opettajan omalla esityksellä on pienempi osuus, niin kyllä hänen kaikki opetuksen järjestämiseen liittyvät toimintonsa ja innostuneisuutensa opettamassaan aineessa ovat sekä oppilaiden että huoltajiensa arvioinnin kohteena. Aidosti ja avoimesti oppilaansa kohtaava opettaja on varmasti usein se ”hyvä opettaja, joka saa oppilaat innostumaan”.

Opettajana kuitenkin tiedän, että tässä opettaja-oppilas-innostuskolmiossa ei ole yhtä yli muiden, vaan tasapaino ja innostuksen läsnäolo niin oppilaassa kuin opettajassakin pitää yllä ja saa aikaan - innostuksen.

## 6.1.2 Oikein valitut työmuodot innostavat oppilaita ja edistävät oppimista

1, 2, 3, 4, 5, 6

Se, miten opettamisella parhaiten edistetään oppimista, lienee ikuisuuskysymys. Erisisältöistä opetusta annetaan eri-ikäisille ja erilaiset perustiedot omaaville oppijoille, joten on mahdotonta määritellä kaikkeen sopivaa yleisesti toimivaa opetusmenetelmää. Opetuksessa käytettyjen työmuotojen tulisi olla kuitenkin sellaisia, että ne eivät pelkästään saa oppilaita hankkimaan tietoa, vaan nimenomaan käyttämään sitä. Tämän lisäksi opetuksen tulisi sisältää erilaisia työmuotoja vastaamaan erilaisiin koulutustavoitteiden sisältämiin tiedonlajeihin. (Marton ym. 1989, 125, 129.) Vieraskieliseen opetukseen kuuluvia didaktisia piirteitä ovat mm. havainnollisuus, toiminnallisuus, leikinomaisuus, oppijakeskeisyys ja holistisuus (Lauren 1991; 2000; Järvinen 1996; Seppälä 1996.) Nämä piirteet sopivat luonnollisesti muuhunkin kuin vain vieraskieliseen opetukseen. Kaikki tutkimuksen haastateltavat kertovat tai kuvaavat työmuotojen ja opetusmenetelmien vaikutusta opiskeluinnotukseen.

Huoltajan (1) mielestä leikinomaisuus opetustilanteissa edistää oppimista. Taitava opettaja tekee opetuksesta toiminnallista ja se innostaa oppilaita. Huoltaja (1) toteaa myös, että oikeilla ja sopivilla metodeilla tulee mahdolliseksi jopa sisältöjen lisääminen koulussa.

Nykyään on aika paljon kaikkea tukimateriaalia ja on näitä menetelmiä. Pystytään helpottamaan oppimista.. Toisaalta kaipaen tällaista asennetta myös kouluun, että niinku kokonaisvaltaisemmin myötäellettäisiin niiden lasten maailmassa ja niiden kanssa. Ettei vaan katsota, että mitä asioita he osaa ja meneekö ne oikein. Sellaista arvostelua.

Meillä olisi varaa mun nähdäkseni koulussa lisätä opetuksen sisältöjä, jos me saadaan käyttöön hyvät menetelmät ja päästään pois kiusaamisesta.  
(Huoltaja)

Poikaoppilasta (2) ja tyttöoppilasta (4) eivät opettajajohtoinen opetus eikä "hiljainen" yksilöllinen työskentely innosta. Toiminnallisuus, ryhmätyöskentely ja dramatisoinnit sen sijaan innostavat kumpaaakin heistä. Luokanopettaja (3) tietää draamallisten keinojen toimivan hyvin erityisesti vieraskielisessä opetuksessa. Eläytyvä opettaja ja vieraskielisten hahmojen käyttäminen opetuksessa saavat oppilaat innostumaan. Hän mainitsee myös konkreettisen oppiaineen helpottavan oppimista.

Molemmat mun luokat on muistelleet sitä asiaa, että "joo, me muistetaan epulta ja topulta kun sä olit Mrs X., joka tuli luokkaan eikä osannut muuta kuin englantia. Se oli kauhean ihanaa kun sulle piti puhua vaan englanniksi. Paitsi sitten kun me kerran välitunnilla kuultiin kun sä puhuit suomea"  
(Luokanopettaja)

Myös luokanopettajaopiskelija (5) ja aineenopettaja (6) toteavat havainnollistamisen, toiminnallisuuden ja leikinomaisuuden edistävän innostumista ja kiinnostumista opetettavasta asiasta. Aineenopettaja (6) kuvaa yhteistoiminnallisuuden sopivan oman aineensa opetukseen.

Vieraskielisen perusopetuksen alemmilla luokilla leikinomaisuus, toiminnallisuus, havainnollistaminen ja opettajan ”heittäytyminen” jopa draaman keinoin opetukseen on tyypillistä. Toki nämä samat pedagogiset erityispiirteet näkyvät vieraskielisessä opetuksessa isompienkin oppilaiden kanssa. Ne ovat tärkeä osa CLIL-opettamisen taitoa, CLIL-pedagogiikkaa.

”Kyllä tänään sai opettaja pistää peliin kaikki näyttelijän kykynsä, kun piti havainnollistaa ensimmäisen luokan oppilaille eläinten talvehtimiseen liittyviä asioita. Kyllä kai se lopulta meni perille, että siili on horroksessa ja karhu vetelee talviunia.” (ote tutkimuspäiväkirjastani 20.11.2001)

### 6.1.3 Tietotulvan keskellä oppisisällöt paisuvat

1, 2, 3, 4, 5, —

Periaatteena opiskeltavien sisältöjen valinnassa on, että valitaan opiskeltavaksi se osa kulttuuriperintöä, joka harkitaan kyllin arvokkaaksi seuraavan sukupolven omaksuttavaksi ja kehitettäväksi. Aiemmat opetussuunnitelmat ovat sisältövalintojen pohjana ja mitään merkittäviä muutoksia ei yleensä tehdä yhdellä kertaa. (Kansanen 2004, 29.) Tiedon määrä sekä uusien hallittavien taitojen määrä lisääntyy koko ajan. Tulevaisuuden suuria haasteita lienee, mitä karsia valtavasti paisuvasta sisältömäärästä. Marton ym. (1989, 126) sanovat viisaasti, että koska koulun tavoitteena pitää olla ymmärtäminen, täytyy opetus keskittää merkittävästi vähempään käsite- ja periaatemäärään kuin kouluissa yleensä tehdään. Näin ollen oppisisältöjen ydinaineuksen määrittelemisen tulee olla mielestäni opettajien, opettajankouluttajien ja koulutuksen suunnittelijoiden keskeinen haaste tulevaisuudessa.

Huoltaja (1) toteaa koulumme oppisisältöjen tulvivan käsitteitä. Hänen mielestään käsitteitä tulee reilusti karsia, jotta sisällöt ovat oppilaiden hallittavissa. Huoltajan (1) mielestä ydinaineuksen löytäminen oppiaineista on opettajille ja erityisesti tuleville opettajille suuri haaste, johon tulee paneutua. Hänen mielestään lapset ovat yleensä kiinnostuneita uusista asioista, joten heillä on luonnollinen halu oppia. Huoltajan (1) mukaan sisällöt ovat innostuneesti opitavissa, kunhan opetus ei ole liian käsitteellisellä tasolla.

Et siinä on tietty semmoinen, että lasten ajattelu ei ole, se niinku etenee toista kautta, että se ei ole niin valmista heti. Että siinä pitää antaa odottaa, et siinä ajattelu valmiudet on niinku selvinnyt. Sitten kyllä yli kymmenenvuotiaalla ne rupeaa jo loksahtelemaan ja siitä vähitellen 12 - 13- ikäisenä. Ei mitään huolta enää. Mut ei pidä ajatella, että niinku kaikkia aikuisten asioita. Matikka on yks' hyvä siitä, et siinä pitää odottaa tiettyjä, se ajattelun valmius tulee näkyviin. Et ei liian aikaisin tupata liian monimutkaisia juttuja.

Samaa mä käsittäisin sitten muissakin aineissa et siinä ne lähtee vähän niinku tämmöisestä. Kyllä ne lapset tajuaa syvällisiä asioita, mutta heidän se sellainen valmiutensa ilmaista sitä ja sen aikuisen logiikan mukaan ei ole vielä kypsä. Että vaikka heillä on niinku syvällinen näkemys siitä, niin he eivät pysty sitä ilmaisemaan. Tässä just ollaan tän oppimisen kanssa näin asian käsittelyn kanssa tekemisissä. Niin mä olen kyllä sitä mieltä, että meidän kouluissa muutenkin tupataan käsitteitä aika paljon, liikaakin.

(Huoltaja)

No minusta se asioitten karsiminen selkeyttää oppimista aika paljon. Tietysti tämä on hyvin sillai opettajakohtaista ja tässä mä olen sitä mieltä, että opettajankoulutuksessa



pitäisi nämä perusasiat ja perusoppiaines tulla selkeäksi. Että mikä kunkin oppiaineen ydin on. Että siitä pidettäisiin kiinni. Että se tulisi selväksi. Tämä koskee kaikkea opetusta.  
(Huoltaja)

Sekä poikaoppilas (2) että tyttöoppilas (4) toteavat, että oppisisällöillä on merkitystä oppilaiden opiskeluinnostukseen. Jotkut oppilaat ovat kiinnostuneita jopa kaikista tai ainakin useimmista oppisisällöistä. Tyttöoppilas (4) toteaa, että hänelle itselleen on ominaista kiinnostus kaikkia uusia asioita kohtaan. Hän tiedostaa kuitenkin, että kaikkien kohdalla tilanne ei ole näin. Luokanopettajan (3) sekä luokanopettajaksi opiskelevan (5) mielestä opettajan oman motivoitumisen näkyminen opetettavaan sisältöön innostaa oppilaitakin sen opiskelussa. Luokanopettajan (3) mukaan opetusryhmissä on aina muutamia sellaisia, joiden perusopetuksen opiskelua varjostaa negatiivinen suhtautuminen kaikkeen sellaiseen, mikä liittyy kouluelämään. Olipa se sitten mitä tahansa.

Eri oppiaineiden sisältöjen hallitseminen on luokanopettajalle suuri haaste. Toisaalta asioiden jäsentäminen ja integroiminen on mahdollista kun saa opettaa useita oppiaineita. Kokonaisuudet hahmottuvat ja asioiden yhteydet on helpompi huomioida opetuksessa, mikä on varmasti oppilaiden etu. Jokaisella opettajalla on varmasti omat suosikkinsa eri aihealueissa ja oppiaineissa. Innostus niihin reflektoituu opetukseen ja näin ollen oppilaisiin.

"Kyllä sai tänään opettajakin nauraa itsensä kippuraan kun oppilaat panivat paras-taan valmistamissaan englanninkielisissä näytelmissä, jotka käsittelivät muinaisen Egyptin yhteiskuntajärjestelmää. Siihen eivät aikuiset pystyisi. Oppimisen ihanuutta!" (ote tutkimuspäiväkirjastani 17.3.2002.)

### 6.1.4 Heikot opetusryhmäjärjestelyt vähentävät innostunutta opiskelua

1, -, -, 4, -, 6

Opetusryhmäjärjestelyillä on merkittävä osuutensa innostuneen opiskelun syntymisessä. Opetusryhmiin liittyvät asiat ovat monitahoisia. Opetusryhmän koolla ja sosiaalisella rakenteella on vaikutusta onnistuneeseen opiskeluun. Oppilaiden ja heidän huoltajiensa huolena saattaa esimerkiksi olla, onko samassa ryhmässä kavereita tai onko ryhmässä paljon opettajan huomiota vaativia, muiden työskentelyä häiritseviä oppilaita.

Viime vuosina koulukeskustelussa on puhuttu paljon opetusryhmien paissumisesta hallitsemattomiksi tai ainakin vaikeasti hallittaviksi ryhmiksi. Opetusryhmän koko ei välttämättä estä tai takaa hyvää oppimisilmapiiriä ja työrauhaa, mutta on kuitenkin selvää, että suurissa ryhmissä oppilaiden yksilöllinen huomioiminen jää ainakin vähemmälle. Opetussuunnitelmienkin vaatimus oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta ja joustavuudesta on liian usein ristiriidassa toteutuvan perusopetuksen todellisuuden kanssa. Kuka tosissaan uskoo, että minimaalisella opettajan aikaresurssilla oppilasta kohti voidaan oppilaita kasvattaa hyviksi ihmisiksi, joilla on elämässä tarpeelliset tiedot ja taidot? Pidetään jotenkin itsestään selvänä, että "tavallisten" ihmisten kanssa toimimaan koulutetun opettajan tulee pystyä kasvattamaan ainakin paria erityisopetusta tarvitsevaa ja yli 30 tavallista oppilasta samanaikaisesti sekä vielä lisäksi

saamaan heidät oppimaan tavoitteiden mukaiset asiat. Jotta tavoitteisiin päästäisiin, opettajien tulisi olla lähes "yli-ihmisiä". Tällaista ilahduttavan kriittistä pohdintaa opetustyöstä ja oppilaista huolehtimisesta kurjistuvissa talouden tilanteissa on esittänyt Lehtovaara (1998, 125–128). Hämmästyttävän hiljaa oppilaiden huoltajat ja opettajat ovat julkisessa keskustelussa kuitenkin näistä asioista olleet.

Huoltajan (1) mielestä kaikille oppilaille tulisi varmistaa perusopetuksen saaminen pienissä opetusryhmissä, jotteivät oppilaiden motivaatio ja innostus oppimiseen katoaisi. Korkeintaan parinkymmenen oppilaan opetusryhmiä tulisi sallia nykyisten ylisuurten ryhmien sijasta. Sanoopa hän jopa itse oppimisen estyvän, jos opetus tapahtuu ylisuurissa opetusryhmissä. Huoltajan (1) mukaan opettajien tulee huolehtia ja valvoa oppilaan etua tässä asiassa. Edustaisiko opettaja vanhemmille koulutuksen konkreettista järjestäjää, joka viime kädessä huolehtii oppilaan asioista? Todellisuudessa yksittäisillä opettajilla on hyvin vähän mahdollisuuksia vaikuttaa opetusryhmiensä suuruuteen. Myös tyttöoppilas (4) ja aineenopettaja (6) mainitsevat opetusryhmäjärjestelyillä olevan vaikutusta innostukseen opetustilanteessa. Englantipainotteisten ryhmien ja suomenkielisten ryhmien sekoittaminen ei ole heidän mielestään kovin hyvä ratkaisu, sillä opettajan täytyy käyttää tuolloin opetuksessa suomea suomen kielellä opiskelevien oppilaiden vuoksi. Kahden kielen käyttäminen vie aikaa. Tällöin menetetään myös englannin kielellä oppimisen tilaisuus.

Haastattelija: Miten luulet esimerkiksi liikunta? Jos teillä ois ollu semmonen ryhmä, että et ois voinu olla niitä englanninkielisiä juttuja enemmän, ettei ois ollu se rinnakkainen luokka siinä samassa ryhmässä, niin luuletko et liikunta ois tämmönen jota pystyis' opettamaan englanniksi enemmänkin?

Tyttöoppilas: Joo pystys ihan hyvin. Kyl meillä jonkun verran olikin.

Haastattelija: Niin. Siinä on varmaan sit ollu se ryhmärajoitus, että ku kaikki ei ollu sillä samalla tavalla opiskelevia.

Tyttöoppilas: Joo, kyl mä muistan, et meillä joskus oli silleen et meiän luokka oli pelkästään. Niin silloin meillä ainakin oli sitä englanniks. Se oli ihan hyvä.

Tapauskoulun ratkaisu siitä, että oppilaat eivät enää ole jaoteltuna ns. englanti-painotteisiin ryhmiin ja ei-englantipainotteisiin ratkaisi monta ongelmaa. Edellä kuvatun mukaiset tilanteet eivät enää rasita opetuksen suunnittelua ja toteuttamista. Tämän hetken ongelma ovat lukuisat suuret opetusryhmät. Ne ovat haastavia niin opettajalle kuin oppilaillekin. Englanninkielisillä oppitunneilla erityisesti olisi ihanteellista saada jakaa isot ryhmät kahteen ryhmään.

### 6.1.5 Vieraskieli opetuskielenä toisaalta innostaa ja toisaalta vaatii

-, -, 3, 4, -, 6

Vieraskielisen opetuksen olemukseen kuuluu luonnollisesti opetuskielen käyttämisen problematiikka. Jäppisen (2002, 26, 29) mukaan vieras CLIL-kieli on tärkeä kulttuurinen väline, joka muokkaa CLIL-oppijan ajattelu- ja oppimisprosesseja. Kun opetuksessa käytetään oppijoiden enemmistölle vierasta kieltä, oppijoiden on keskityttävä voimakkaasti opetus- ja oppimistapahtumaan ja sii-

hen informaatioon, jota he vieraskielisessä opetustilanteessa saavat. Vieraskielinen oppimistilanne on parhaimmillaan innostava, mutta toisaalta myös oppilaille vaativa. Keskittyminen äidinkielisessäkin opetustilanteessa on joillakin oppilailla heikkoa ja riski tähän on ilmeinen vieraskielisessä tilanteessa. Kristiansen (1992, 5) toteaa, että vieraan kielen oppimisen tilanteissa oppilaan tulee ymmärtää vähintäänkin tärkeimpien sisältösanojen merkitykset. Näin ollen opettajan tulee olla tietoinen oppilaidensa lukeman ja kuuleman tekstin ymmärtämisestä sekä siitä, kuinka he ymmärtävät asian äidinkielellään samantapaisissa yhteyksissä.

Luokanopettajan (3) kokemuksen mukaan monet oppilaat ovat innokkaita ja ennakkoluulottomia oppituntien englanninkielisissä toiminnoissa. Heille ikään kuin kehittyy vahva kieliminä – kielestä on tullut heidän "oma juttunsa". Tämä korostui etenkin hänen opettamassaan ensimmäisessä englantipainotteisessa ryhmässä. Tuo ryhmä oli selvästi kieliorientoitunut ja kotien tuki kieliorientaatiossa oli vahva. Toisaalta luokanopettaja (3) toteaa, että iän karttuessa etenkin poikaoppilaisiin saattaa iskeä laiskuus englanninkielistä toimintaa kohtaan. He eivät viitsisi oppitunneilla pinnistellä englannin kielellä, kun tiedostavat asioiden hoituvan helpommin suomen kielellä. Luokassa on yleensä myös aina yksittäisiä oppilaita, joita opiskelu yleensäkin ei kiinnosta – tapahtuupa opetus sitten suomen kielellä tai englannin kielellä.

Haastattelija: Muistatko vielä niitä pikkuoppilaita, joita kävit siellä alkuopetuksessa opettamassa? Miten ne selvisi tai minkälaisia ne oli siinä luokassa? Kun sä tulit sinne ja sitten ne tiesi, että nyt onkin tämä englanninkielinen tunti.

Luokanopettaja: Oi että ne säteili. Ja ihanaa! Kiva! Joitakin poikia on jäänyt mieleen silleen, että niitä ujostutti ja oli hassua puhua vieraalla kielellä. Tällai niin kun mongertaa, josta ei tiennyt mitä se on. Kaiken kaikkiaan oli sellainen olo, että mä olin hirveen tervetullut. Että jee, nyt taas aletaan niitä jotain englantilaisia asioita tekemään!

Haastattelija: Näitkö sä sellaista tilannetta, että jollekin se olisi ollut niin hankalaa, että ei ymmärtänyt, että hän olisi itkenyt tai olisi tullut joku frustraatiotilanne?

Luokanopettaja: Siinä luokassa ei ollut sellaisia oppilaita. Siinä ihan ensimmäisessä. Tässähän on sitten myöhemmin ollut toisenlaista väkeä.

Mulla on sellainen olo, että koko ajan se pioneerina toiminut luokka oli niin kuin sille olisi kehittynyt sille luokallekin semmoinen, että "me ja me tässä nyt tällä kielellä ja tällä tavalla." Että ei varsinaisesti niin kuin ylpeillen, mutta sillä tavalla että meillä on jotain tällaista meidän omaa. Mitä ei ole kenelläkään muulla.

(Luokanopettaja)

Tyttöoppilas (4) pitää englanninkielisistä oppimistilanteista. Hän arvelee joidenkin oppilaiden jopa mieluummin opiskelevankin englannin kuin suomen kielellä. Aineenopettajan (6) kokemukset englanninkielisen opetuksen vastaanottamisesta ovat pääsääntöisesti myönteisiä. Ensimmäisen ja etenkin toisen luokan oppilaat ovat selkeimmin vastaanottavaisia ja innokkaita toimimaan englannin kielellä. Isoimpien oppilaiden joukossa on taasen oppilaita, jotka kokevat innokkuuden oppiainetta kohtaan hiipuvan, jos vieraskielisen opetuksen osuus aineenopetuksesta on liian suuri. Vieraalla kielellä opiskelu vaatii hänenkin (6) mukaansa oppilaalta ylimääräistä keskittymistä ja ponnistelua.

Aineenopettaja: Kakkosluokkalaiset on ihania. Ne sanoo"et onko meillä englantia, miten meillä on liikunnassa englantia?". Ne oli hämmästyneitä alkusyksystä kun aloin puhua heille englannin kielellä. .. He olivat eppuluokalla tottuneet, et englantia on ilmiselvästi jossakin muussa mukana. Mä en tiedä, missä se luokanopettaja oli sitä käyttänyt ja sitten se olikin suuri yllätys, kun sitä oli liikuntatunneillakin. Että siis minä puhunkin heille vieraalla kielellä. Siinä tapahtui siinä ryhmässä, että joku ahdistu ja joku vaan yritti tiukasti kuunnella ja siis niinkun tiedät niinkuin kukin lapsi reagoi tavallaan. Jouluun mennessä he ovat tottuneet asiaa. Ei mitään pulinoita enää...

... Tässä on hyvin erilaisia ryhmiä, miten otetaan vastaan englanninkielistä ohjetta. Mutta minulla on siis myönteisiä kokemuksia siitä.... No sitten nämä isot, joilla on jo formaali kieli tukena ja joilla on jo hurjan paljon käsitteistöä, niin pikkusen on vaikea arvioida sitä miten ne ottaa vastaan, kun tulee tämä uusi tilanne kun pojat ja tytöt on samassa ryhmässä. Kun nimittäin englantipainotteinen liikunnanopetusjakso alkaa. Ja se muodostaa uuden sosiaalisen tilanteen, joka on hankala välillä. ...

No nyt tänä vuonna siis mulla on ollut tämmöinen ilo, että mulla on yksi tyttöryhmä. Tämä on hauskaa. Siis tuon luokan tytöt ovat saaneet koko vuoden englantipainotteista liikunnanopetusta... Tämä on liikunnallisesti loistava ryhmä, tämä on hyvin käyttäytyvä ja kuunteleva ryhmä, jolloin minä olen voinut opettaa lähes kaiken englannin kielellä, lähes kaiken!... Mä olen kokeillut lajeja, joita mä en ole ikinä opettanut kielellä (englannin kielellä) tän vuoden aikana, kun mulla on ollut tämä ryhmä.

Haastattelija: Oppilaat ovat siis tottuneet siihen, että tässä koulussa on kaksi opetuskieltä.

Aineenopettaja: Kyllä. Ihan luontevasti. Ei mitään huomautuksia puoleen eikä toiseen... Olisiko ollut se pioneeriluokka, niin siellä selvästi oli havaittavissa tämmöistä toivomusta, että ei englanninkielellä. Ajattelin, että he olivat varmaan se ryhmä, johon oli niin paljon satsattu sen kielen (englannin kielen) takia, että he joskus toivoivat, mä ymmärsin sen liikuntatunnilla erittäin hyvin, että liikunta olikin heille semmoinen niinkun rentoutumisen tunti. Ja silloin he halusivat, että nyt ei sitä kieltä.

Vieraan kielen läsnäolo opetuksessa on luonnollisesti vaatavuustekijä niin opettajalle kuin oppilaallekin. Vieraan kielen määrän osuus koulun opetuksessa on pohdinnan arvoinen asia. Tasapainottaminen tapahtuu monien asioiden summana. Oppisisältöjen valinta, saatavilla olevat oppimateriaalit, opettajan oma perehtyminen juuri kyseisen aihepiirin englanninkieliseen opettamiseen sekä ennen kaikkea opetusryhmän taidot määrittelevät vieraan kielen määrää.

### 6.1.6 Ulkoiset tekijät ja innostus

-, 2, -, 4, -, -

Oppilaan innostuksen tai sen puuttumisen takaa voi löytyä myös koulun ulkoiseen olemukseen ja sisäisiin traditioihin kuuluvia asioita. Perusopetuksessa toteutuvaa koulutyöskentelyä ohjaavat lukuisat muutkin asiat kuin ainoastaan opetussuunnitelman määrittelemät koulutyön sisällöt ja käytänteet. Broadyn (1991, 96-111) klassisen määrittelyn mukaan piilo-opetussuunnitelmassa opiskelulle asetetut sisällölliset tavoitteet ja opiskelun järjestämisen tapa ovat ristiriidassa koulun käytäntöjen kanssa. Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985, 12 - 35) ryhmittelevät koulun käytännöt joko aikaan, tilaan tai rituaaleihin liittyviksi. Koulussa oppilaiden on pakko sopeutua määrättyllä tavalla jaksotettuun aikaan. Tilat ovat toiminnallisesti eriytyneitä ja niiden käyttöön liittyä useita sääntöjä. Rituaaleihin taas kuuluvat sopeutumisen osoittaminen ja kuuliaisuus. Näiden asioiden lisäksi oppilaiden ja myös opettajien innostuminen opiskelutilanteissa

voi olla joskus kiinni myös aivan pienistä asioista. Jopa vihkon pehmeä paperilaatu tai vaikeasti avattava liimapuikko saavat joskus oppilaan pitkäjänteisyyden koetukselle.

Poikaoppilaan (2) ja tyttöoppilaan (4) mielestä oppikirjalla on joidenkin oppilaiden oppiaineista kiinnostumiseen merkittävä osuus. Innostavan oppikirjan sisältö on toimiva ja kirjan ulkoinen olemus herättää kiinnostusta. Hyvällä kuvituksella ja tekstin sijoittelullakin on vaikutuksensa oppilaan innostukseen. Poikaoppilasta (2) ajastaan jäljessä olevat oppikirjojen kehystarinat eivät innosta. Lukuisia kertoja kierrätetyt, resuiset kirjatkin heikentävät hänen mukaansa innostusta opiskelua kohtaan. Tyttöoppilas (4) toteaa toisaalta, että on olemassa hänen tapaisiaan oppilaita, joiden opiskelua kierrätettyjen oppikirjojen käyttäminen ei haittaa lainkaan.

Poikaoppilaan (2) mielestä oppituntien ajankohdalla on selvästi merkitystä innostukseen. Keskipäivän tunnit ovat hänen mielestään parasta aikaa oppilaiden innostuneelle opiskelulle. Poikaoppilaan (2) mukaan myös koulutiloilla on merkityksensä innostuneelle opiskeluilmapiirille. Koulutilat eivät saisi olla rajoite toiminnalliselle oppimiselle. Koulussa tulisi olla väljyyttä ja erilaisia tiloja pienryhmätyöskentelyä varten. Ahtaat koulutilat eivät mahdollista opiskelua pienissä ryhmissä ja näin ollen niillä on vaikutusta opiskeluuntoon. Tapauskoulun (ala-asteen) koulutilat antoivat poikaoppilaan (2) mukaan enemmän mahdollisuuksia pienryhmätyöskentelyyn kuin nykyisen koulunsa (yläasteen) tilat. Myös se, että tiloja käytetään vain tiettyihin tarkoituksiin kuten, että tietokone-luokka ei ole tarpeeksi oppilaiden käytettävissä, harmittaa poikaoppilasta (2). Poikaoppilas (2) pitää yläasteella käytössä olevia kaksoistunteja toimivana koulun aikataulutukseen liittyvänä asiana. Hänen (2) mielestään päivä ei pirstaloidu ja ehtii tehdä enemmän.

Haastattelija: Mitäs sä ajattelet sellasesta että, jos sulla on risat semmoset huonokuntoset oppikirjat niin vaikuttaako semmonen niinku motivaatioon et se ei olis hyvä?

Tyttöoppilas: Ei se mulla yleensä mitenkään, että ne on ihan niitä aika uusia, semmosia käytettyjä kuitenkin. Mutta ei se mua mitenkään haittaa.

Haastattelija: Eiks teillä oo kirja, onks se kirja mielenkiintoinen?

Poikaoppilas: Kirja on just se mielenkiinto. Se on nimittäin hankittu joskus kahdeksankytluvulla suunnilleen.

Haastattelija: Mikä siinä on mielenkiinnostonta?

Poikaoppilas: No se on ihan hajalla, se on piirretty täyteen ja se on niinkun ihan sillei niinku tekohaуска ja ei sitä oikein jaksaa. Et siinä on mielenkiinnottomia juttuja.

...

Haastattelija: Minkälainen ois sellainen ihanteellinen oppikirja, jos ajattelet esimerkiksi saksa, ruotsi, englanti, vaikka näitä oppiaineita?

Poikaoppilas: No saksassa meillä on hyvä kirja. Se on ihan suunnilleen uusi ja siellä ei oo mitään sellaisia tyhmiä juttuja niinkun meidän ruotsinkirjassa.

## 6.2 Sisältöjen oppimista vieraskielisessä opetuksessa edistetään monin tavoin

### 6.2.1 Kaksi opetuskieltä koulun arjessa on haastavaa ja motivoivaa

1, 2, 3, 4, 5, 6

Kahden opetuskielen käyttäminen koulutyössä on vaativaa sekä opettajille että oppilaille. Sisältöjen opettaminen vieraalla kielellä vaatii opettajalta riittävää opetuskielen hallintaa, opetettavan aineen hallintaa sekä oppilaiden vieraan kielen oppimisen kulloisenkin kehitystason tuntemusta. Opettajan tulisi pystyä tekemään järkeviä valintoja vieraalla kielellä opettavista oppisisällöistä. Ala-asteella luokanopettaja sekä eri aineiden opettajana että kielen opettajana pääsee toteuttamaan opintokokonaisuuksia, jossa sisällönopetus ja kielenopetus tukevat toisiaan. Ihanteellisinta on, jos sisällönopettaja ja kielenopettaja voivat suunnitella ja toteuttaa yhdessä integroituja kokonaisuuksia. (Järvinen 2000, 117.)

Oppiaineiden opiskelu vieraalla kielellä kehittää oppilaiden kielitaitoa, aineen sisältöjen hallintaa opiskelukiellellä sekä yleisiä opiskelu- ja ajattelutaitoja (Crandall & Tucker 1990, 87–89). Äidinkielen ja vieraan opetuskielen tulisi pysytellä erillään ja opettajan tulisi käyttää normaalia, virheetöntä ja idiomaattista kieltä toteaa Snow (1993). Yksikielisyyden periaate, eli samassa opetustilanteessa käytetään vain yhtä kieltä, on ollut eräs tapauskoulun noudattamista pedagogisista periaatteista vieraskielistä opetusta toteutettaessa.

Huoltajan (1) mukaan kahden kielen käyttäminen koulun antamassa opetuksessa lienee oppilaille edullisinta. Kahden kielen käyttäminen koulussa rinnakkain on huoltajan mielestä järkevää. Huoltaja puhuu kouluopetuksesta yleensä, ei yksittäisistä opiskelutilanteista kuten tapauskoulun opettajat ja opettajaksi opiskeleva.

Opettajat (3)(6) ja opettajaksi opiskeleva (5) korostavat sitä, ettei kahta kieltä käytetä samassa opetustilanteessa rinnakkain. Heillä kaikilla on kokemus juuri tapauskoulun vieraskielisestä opetuksesta ja periaate koulussa on ollut tällainen. Luokanopettaja kokee (3) helpottavana tietää, että on järkevää ja oikeuttetuakin opettaa tietyt asiat suomen kielellä. Opettajaksi opiskeleva (5) arvelee tiettyjen käännösten ja esimerkiksi sanakirjojen käyttämisen helpottavan oppimista. Oppilaiden (2)(4) mielestä kahden kielen käyttäminen opetuksessa on mielekästä eikä aiheuta ongelmia oppimiseen.

Tapauskoulun arjessa on mukana luontevasti kaksi kieltä. Oppilaat ja opettajat ovat tietoisia siitä, että osa oppisisällöistä opitaan englannin kielellä ja osa suomen kielellä. Tapauskoulun vieraskielisen opetuksen yksi periaatteista on alusta lähtien ollut se, että samassa opetustilanteessa ei käytetä kahta kieltä. Näin ollen oppilaat eivät voi totuttautua siihen, että ”kyllä se opettaja sen kohta kuitenkin sanoo suomeksi”.

## 6.2.2 Toiminnallisuus, leikinomaisuus sekä havainnollisuus oppimisen apuna

1, 2, 3, 4, 5, 6

Kielenomaksuminen on parhaimmillaan situatiivista ja autenttista ja kielenoppija kokee kielen käyttämisen mielekkääksi todellisissa tilanteissa (Brinton ym. 1989; Julkunen 1998, 100; Lauren 1991, 11). Aidossa ympäristössä tilanteeseen liittyy havainnollisuutta, joka auttaa asioiden ymmärtämistä. Kokeneet kieli- kylvyopettajat käyttävät paljon kehonkieltä, erilaisia esineitä, kuvia ja graafisia esityksiä havainnollistaakseen ja tehdäkseen ymmärrettäväksi käsitteellistä oppiainesta. Kommunikoinnin mielekkyys, havainnollinen konteksti ja oppijakeskeisyys kuuluvat mukaan laadukkaaseen kielenoppimiseen. Oppijoiden aikaisempaa tietoa käytetään hyväksi uutta opetettaessa. Säännöllinen kertaaminen ja ymmärtämisen varmistaminen on tärkeää. Opettajat käyttävät paljon toistoa, parafraseja ja samaa tarkoittavia ilmaisuja. (Snow 1990, 158–162.)

Huoltaja (1) toivoisi opettajien osaavan ohjata opetusta toiminnan avulla. Hän uskoo tekemällä oppimiseen. Oppilaiden (2)(4) mieleen on jäänyt toiminnallisuus yleensä – toinen oppilaista ei pidä opettajajohtoisesta opetuksesta, vaan mieluisampaa on toiminnallisuus ja ryhmässä tekeminen. Luokanopettajan (3) mielestä oppisisällöissä mukana oleva konkreettisuus ja toiminnallisuus helpottavat oppimista. Aineenopettajan (6) opettama oppiaine sisältää paljon toiminnallisuutta ja se sopii hänen mielestään hyvin muun muassa juuri sen vuoksi opettavaksi vieraalla kielellä.

Huoltajan (1) mukaan varsinkin pienten oppilaiden leikinomaisen opetuksen kautta tapahtuvaa oppimista kannattaisi hyödyntää vielä nykyistakin enemmän. Poikaoppilas (2) toteaa leikinomaisuuden olevan hyvä keino opettaa asioita. Monet lorut ovat kuulemma hänellä yhä muistissa. Tyttöoppilaankin (4) mieleen ovat painuneet ensimmäisten kouluvuosien englanninkieliset leikit, lorut ja laululeikit. Hauskasti esitetyt asiat ovat hänen (4) mielestään mieleenpainuvia. Aineenopettajakin (6) vahvistaa, että erilaiset leikit ja leikinomainen toiminta opetettavan aineen sisältöjen harjoittelussa sujuu hyvin vieraalla kielellä.

Havainnollistaminen auttaa vaikeiden sisältöjen opettamisessa toteaa luokanopettaja (3). Opettajaksi opiskelevan (5) mielestä havainnollistaminen rikkaan kielen avulla, kuvilla, eleillä ja ilmeillä on monipuolista opettamista, johon vieraskielisessä sisältöjen opetuksessa tulee pyrkiä. Aineenopettajan (6) mielestä hänen oman aineensa opetukselle havainnollistaminen on kaiken kaikkiaan ominaista. Hänen (6) mielestään opetuksessa käytettyjen fraasien tutuus, demonstroiminen ja oivaltavien oppilaiden aktiivisuus auttavat kaikkia opetustilanteessa mukana olevia oppilaita ymmärtämään vieraalla kielellä annettua sisällön opetusta. Toverin mallia seuraamalla heikompiakin osaa toimia.

Et mää oon niinkun kokenut myös, että tässä vieraskielisessä opetuksessa voidaan käyttää tai siis periaatteessa tulisikin käyttää tämmöstä menetelmää et justiin havainnollistetaan sitä sitten omalla puheella, yritetään selittää sitä asiaa mahdollisemman niinkun yksinkertaisesti sillä vieraalla kielellä tai sitten käyttää kuvia, jos sä pystyt käyttämään niin eleitä, ilmeitä siis että niinkun mahdollisimman monipuolista ja rikkasta se vuorovaikutus ja se semmonen niin sanottu input elikkä tää tämmönen

ammattitermi, mutta että se on semmosta monipuolista ja rikasta se. Et justiin nimenomaan et se käsite painuu mieleen siinä muodossa kun se jossakin taululla lukee eikä niinkun se et sä periaatteessa se käsite on siinä ja sä pystyisit laittamaan näkymättömällä tussilla kirjoittaan sinne, että tarkoittaa tätä asiaa suomeksi. Ei niin, vaan et sulla on se mielikuva, sulle syntyy se mielikuva siitä käsitteestä, että ai niin toi asia tarkoitti sitä asiaa, että se oli semmonen juttu

....

mää esimerkiksi vaikka suomennutin jotain sanoja, jotain oikein vaikeita sanoja, mitä ei niinkun yksinkertaisesti kaikki ei pysty sitä tietämään tai ymmärtämään tai päättämään tai näin edelleen niin taikka sitten oli semmoinen tilanne, että mää oon niinkun selittänyt sen käsitteen niin monella eri tavoin kun mä vaan pystyn, mää oon havainnollistanut, mutta ei yksinkertaisesti silloinkaan vielä joillekin mee päähän, niin silloin mun mielestä on ihan paikallaan, että sanotaan että käykää hakemassa se sanakirja tai kerrotko Jukka tai Pekka tai mikä se nyt onkaan, et mikä se sana on nyt sitten suomeksi, et niinkun käyttää myös sitä oppilaitten kielitaitoa ja mun mielestä siinä ei oo mitään pahaa, et vastoin, et ne pääsee ite niinkun näyttämään sen, että he niinkun ymmärtää.

(Luokanopettajaopiskelija)

Jos mää opetan, niinkun mää usein nyt pienten oppilaitten sanotaan kakkosluokkalaisten kanssa kielellä opettaminen mun kohdalla on sitä, että mää otan vaikkapa vanhan tutun liikuntaleikin, jonka he varmasti suomenkielellä hallitsevat, se on heille tuttu, niin mä en kerro heille tietenkään sitä suomeksi vaan mä aloitan tunnin näillä meidän tutuilla tervehdyksillä ja fraaseilla ja sitten mää alan selittämään sitä leikkiä heille ekaa kertaa vieraalla kielellä, jolloin he eivät tiedä mistä me nyt puhumme, niin hyvin pian joku, jolla on vaikka vahva kielitaito tai jollain lailla hoksottimet en tiedä kumpi se on, niin siitä minun demonstraatioistani ja kielen käytöstäni hoksaa sen. Aaa tää on tämä juttu...

(Aineenopettaja)

### 6.2.3 Opetuksen eheyttäminen yli aine- ja asterajojen tehostaa oppimista

1, -, 3, -, 5, 6

Perusopetuksen 1 - 6 luokkia lukuunottamatta on harvinaista, että sama henkilö opettaa sekä sisältöjä että vierasta kieltä. Vieraskielisen sisällönopetuksen kannalta olisi ihanteellista, jos aineenopettaja ja sisällönopettaja voisivat yhdessä suunnitella ja toteuttaa jonkin integroidun kokonaisuuden, jossa sisällönopetus ja kielenopetus tukisivat toisiaan. (Järvinen 2000, 117.) Vielä ihanteellisempaa olisi, jos sisällönopettaja voisi hoitaa sisällönopetuksen hyvin hallitsemallaan vieraalla kielellä tai päinvastoin kielenopettaja voisi opettaa sisällön hallitsemallaan vieraalla kielellä. Näin ei kuitenkaan usein ole etenkin perusopetuksen 7 - 9 luokilla. Vieraan kielen opetukseen erikoistuneilla luokanopettajilla lähtötilanne vieraskielisen opetuksen toteuttamiseen on hyvä. Heillä on pätevyyttä opettaa eri oppiaineiden sisältöjä sekä vierasta kieltä.

Perusopetuksen toteuttaminen eheytyneemmin sekä opettajien välinen yhteistyö saavat kaikilta haastattelun aikuisilta myönteisiä pohdintoja.

Huoltajan (1) näkemys on, että sisältöjen opettaminen kokonaisuuksina helpottaisi oppilaiden oppimista. Aineenopettajan (6) mielestä koulussa tehtävä opettajien välinen yhteissuunnittelu ja opetussuunnitelmatyö konkretisoisivat oppiaineiden välisiä yhteyksiä. Yhteistyölle ei vain aina ole käytännössä tilaisuutta esimerkiksi työjärjestysasioiden vuoksi.

Huoltajan (1) mielestä opettajien yhteistyötä yli aine- ja asterajojen kannattaisi lisätä. Luokanopettajaksi opiskelevan (5) mielestä opettajien kannalta yhteistyön tekeminen ja näkökulmien vaihtaminen kollegojen kanssa antaisivat



tukea vieraalla kielellä tapahtuvalle opetukselle. Aineenopettajan (6) mukaan kollegatuki saattaisi vähentää opettajien epävarmuutta työssään.

Opetussisältöjä hallitsevien natiiviopettajien saaminen mukaan opetus-työhön olisi huoltajan (1) mielestä mielenkiintoista. Kokemuksia natiiviopettajista omaava luokanopettajakin (3) on sitä mieltä, että natiiviopettajien saaminen perusopetukseen on ollut antoisaa ja sitä tulisi jatkaa ja jopa laajentaa.

... koska oon niinkun luonteenpiirteeltäni semmoinen hyvin sosiaalinen ja tykkään niinkun tämmöisestä semmoisesta niinkun niin sanotusti verkostoitumisesta elikkä niinkun tämmöistä yhteistyötä tehtäisi muitten kanssa ja kuitenkin ehkä tietynlaista epävarmuutta tällä hetkellä itse siitä, et varmastikaan jos tarjottaisi sulle semmoinen paikka, että missä oot niinkun itse teet sitä yksin sitä hommaa siellä koululla, niin kyllä se varmasti pistäisi mietityttämään, että onhan siinä aika suuri semmoinen niinkun henkilökohtainen vastuu sitten siitä, et se ois ihan kivaa et olisi joku kaveri sitten kenen kanssa miettiä niitä asioita, et puhua ja pohdiskella ja niitä semmoisia näkökulmia vaihtaa, mutta taas sitten toisaalta kyllähän sitä pystyy vaikka jossain koululla itsekseenkin olisi tämmöisenä vastuu opettajana, niin kuitenkin pystyy sitten taas muihin kouluihin niinkun ottamaan yhteyttä ja muihin opettajiin, että sitä kautta sitten saamaan sitä semmoista, vois sanoo et tässä vaiheessa tulee semmoinen sana kuin itsevarmuus niinkun mukaan.

(Luokanopettajaopiskelija)

Tapauskoulun viranhaltijoista merkittävä osa on englannin kielen erikoistuneita luokanopettajia. Heidän lisäksi useilla opettajilla on opiskeltuna tai muuten saavutettuna hyvä englannin kielen taito. Mielestäni on ihanteellista, jos CLIL-opettajalla on pätevyys sekä vieraan kielen opetukseen ja näin ollen tarvittava vieraan kielen taitokin sekä pätevyys muiden oppiaineiden opettamiseen. Silloin todella yhdistyvät CLIL-opettajan kannalta tärkeät taidot. Tämä toimii luontevasti perusopetuksen alakoulun kontekstissa. Yläkoulussa ja luki-ossa CLIL-opettajien ”löytäminen” lienee huomattavasti hankalampaa.

### 6.3 Vieraskielisessä opetuksessa tarvittavat opettajan ominaisuudet ja taidot

1, 2, 3, 4, 5, 6

Opettajan kielitaito on tärkeä asia vieraskielisessä sisältöjen opettamisessa, sillä se on aina samalla myös kielenopetusta (Julkunen 1998, 106). Luonnollista onkin, että vieraskielistä opetusta antavalla opettajalla tulee olla kohtuullisen hyvä kielitaito kohdekielessä, sillä muutenhan opettajan toiminta ja oppimisen ohjaaminen voivat olla hyvin rajoittuneita. CLIL-opettajan pätevyys koostuu kuitenkin monista muistakin tekijöistä kuin ainoastaan vieraan kielen hallitsemisesta. Jäppinen (2002, 15–16) määrittelee CLIL-pätevyyden sisältävän myös kulttuurista, äidinkieleen liittyvää, opetusmenetelmällistä, sosiaalista ja opetus-tekniologista tietotaitoa.

Opettajan kielitaito ja innostus työssään ovat kaikkien haastateltavien mielestä vieraskielisessä perusopetuksessa tärkeitä. Vieraskielisessä opetuksessa vaaditaan huoltajan (1) mukaan opettajalta taitoa toimia sujuvasti kahdella kie-

lellä oppilaan oppimiseen liittyvät erilaiset tekijät huomioiden. Myös luokanopettajaksi opiskelevan (5) mielestä opettajan taito käyttää monipuolista kieltä on tärkeää oppilaan vieraan kielen omaksumiselle. Kielen taitamisen lisäksi opettajien (3)(6) sekä opettajaksi opiskelevan mielestä (5) opettajalta vaaditaan ammattitaitoa myös vieraalla kielellä opiskeltavien sisältöjen valinnassa. Oppilaiden (2)(4) kokemuksen mukaan opettajatilanteet koulussa vaikuttavat siihen tarjotaanko vieraskielistä opetusta tietyssä aineessa. Oppilaat (2)(4) arvioivat, että heitä opettaneiden opettajien kielitaito oli hyvä. Aineenopettajan (6) mielestä vieraskielisessä opetuksessa toimivalta opettajalta vaaditaan rohkeutta panna itsensä peliin ja tietoisesti opetuksellisesti vaativampaan tilanteeseen. Vieraan kielen käyttäminen opetustilanteessa vaatii hänen mukaansa opettajalta hyvää itsetuntoa. Mutta vaikka kielitaito on tärkeää huoltajan (1) ja aineenopettajan (6) mielestä, opettajan tulee ensisijaisesti hallita kuitenkin opetettava sisältöalue – vasta sitten tulee heidän mielestään kielen taitaminen.

Kaikki haastatellut aikuiset (1)(3)(5)(6) ovat sitä mieltä, että opettaja ohjaa luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiiriä syntyä ja se edesauttaa oppilaiden oppimista. Oppilasta rohkaiseva opettajan toiminta on tärkeää, sillä se auttaa oppilasta erityisesti kielen tuottamisen tilanteissa.

Huoltajan (1) ja opettajaksi opiskelevan (5) mukaan opettajalla tulisi olla taitoa huomioida oppilaidensa ikä- ja kehitystaso opetuksessaan, eli opettajan tulee pystyä asettumaan oppilaan tasolle toteuttaessaan vieraskielistä opetusta. Vieraskielisessä opetuksessa opettajalla tulee olla myös kykyä havainnoida oppilaiden ohjeiden ja asioiden ymmärtämistä, toteaa opettajaksi aikova. Kärsivällisyys, suvaitsevaisuus ja oppilaan kokonaisvaltainen huomioiminen ovat huoltajan (1) mielestä tärkeitä opettajan ominaisuuksia.

Haastattelija: Vaikka sä olit tommoinen niinkun oman tavallaan niinkun yksinäinen susi siis sen oman oppiaineesi opettajana muitten joukossa, niin pystytkö' sä näkemään näitten sun opettajatovereitten kanssa, et oliko teissä englantia opettavissa opettajissa, oliko teissä jotakin yhteistä? Onko joku asia joka on monen kohdalla näkyvissä taikka toteutunut?

Aineenopettaja: No onks se sitten tällainen niinkun halu kehittää tai tämmöinen jotenkin innovatiivisuus tai jotain vastaavaa. En oo aivan varma onko se yhteyttä, mutta kyllähän siinä niinkun semmoista kokeilun halua tarvitaan. Minä en ainakaan koe, että mulla olisi ollut mitään valmista. Et semmoista rohkeutta kokeilla ja panna itsensä vähän niinkun vaikeampaan tilanteeseen suorastaan. Huomattavasti vaikeampaan tilanteeseen.

Haastattelija: No vaatiiko se siinä tapauksessa siis opettajalta, pitääkö olla hyvää itsetuntoa, siinä työnsä suhteen ainakin?

Aineenopettaja: Aika lailla! Ainakin joo ja halukkuus satsata siihen, että kyllä se sitä vaatii ja itsetunto ehkä sen kielen käytössä justin kanssa, että mä niinkun nyt rohkeasti puhun tätä kieltä tällä aksentilla. Just. Ja tota pyrin tietenkin siinä niinkun hyvään kielen tasoon, mutta enhän mä siinäkään aina onnistu...

Haastattelija: Mikä opettajana, jos sä ajattelet itseesi vieraalla kielellä opettavana niin, mitä siinä sulta vaaditaan? Mitä sun täytyy niin kuin ottaa huomioon siinä opetuksessa?

Luokanopettaja: Englanninkielisessäkö? No mun täytyy nyt vaan henkilökohtaisia vastata. Ainakin mä yritän ääntämisestä huolehtia, sekä omani että oppilaiden. Mitä mä nyt kertoisin?

Haastattelija: Onko se erilaista?

Onko siinä toiminnassa jos sä ajattelet vaikka historiaa esimerkiksi kun sä pidät sitä opetustuokiota tai oppituntia suunnittelet. Otatko sä huomioon joitakin asioita siinä ihan siinä toiminnassa mitä ne oppilaat tekee taikka mitä sä niiden kanssa teet?

Luokanopettaja: Kun se kerran tehdään englannin kielellä ?

Haastattelija: Niin, kun se kerran tehdään vieraalla kielellä niin siinä täytyy tehdä näin tai olisi hyvä tehdä näin?

Luokanopettaja: Meinasin sanoa, että kyllä varmasti, että jonkin pikku kirjaseen tuottaminen taikka folderin tuottaminen, sketsien, joita koko ajan tehdään tai dramatisoinnin tai tämmöinen, että ne on semmoisia, että ei tässä nyt vissiin enää, mutta kyllähän sitä vieläkin suunnittelee, eikä ne ihan samanlaisia asioita koko ajan ole että kai sitten kuitenkin!

Haastattelija: Että ei niin kuin yht'äkkiä tule mieleen, että se, se on niin erilaista ?

Luokanopettaja: Ei, ei tule.

Haastattelija: Mitenkäs jos ajatellaan esimerkiksi historiaa esimerkkioppiaineena niin kun siellä on kuitenkin aika vaativia oppisisältöjä oppilailla opiskeltavana ja sulla opetettavana ja ohjattavana, että vaikuttaako se siihen, että kuinka sinä sitä oppisisältöä käsittelet? Onko se erilaista kuin jos sä tekisit sen suomen kielellä?

Luokanopettaja: (Tauko 7 sek.) No en mä osaa yht'äkkiä muuta kuin tän etukäteisvalmistelun, että jos me ajatellaan vaikka tuottaa joku pikku kirjanen niin, mitä se sisältäisi ja kuinka paljon kieltä pitäisi yksinkertaistaa ja tälleen. Että menee kyllä suomen kielellä helpommin. Mä oon joitain jaksoja mennyt ihan pelkästään suomen kielellä, en oo ottanut siihen mitään englannin kielellä. Se on tavallaan niin kuin helpompi sama työpistetyöskentelykin suunnitella kun kuitenkin materiaalia on meidän oppikirjoihin ja siitä vaan lähtee ja sillai ainakin etukäteisvalmistelua on enemmän kun englanniksi tekee.

Haastattelija: Mutta, että ei mitään kuitenkaan semmoista raflavaa eroa, jossa olisi niin kuin oleellinen juttu, että ai niin mä teen sen vieraalla kielellä niin mun täytyy tehdä se näin.

Luokanopettaja: En mä osaa sanoa ainakaan omalta osaltani.

Haastattelija: Tämmöinen konkretia ja havainnollistaminen kuuluu tietysti kaikenlaiseen opetukseen ja varmaan niin kuin omassa työssäsi teet sitä tapahtuipa se millä kielellä hyvänsä. Oletko koskaan ajatellut, että vieraalla kielellä opettaessa joutu, tavallaan oot niin kuin pakotettu havainnollistamaan enemmän.

Luokanopettaja: Joo varmasti silloin kun oppilaat on pienempiä niin paljonkin täytyy miettiä sitä, että mitenkä mä tämän asian niin selkeästi ja konkreettisesti esitän, mutta että kun oppilaille tulee kielitaitoa niin ei enää tarte niin paljon miettiä sitä, että kun kuudes luokka on niin sen asian suhteen jollain tavalla aika helpompi.

Vieraskielinen opetus vaatii opettajilta melkoisesti ylimääräistä suunnittelua ja oppimateriaalin valmistamista, joten opettajan innostuksella vieraskielistä opetusta kohtaan on merkitystä onnistuneen CLIL-opetuksen toteuttamisessa. CLIL-opetuksen menestyksekkäs toteuttaminen vaatii opettajalta monitahoista osaamista. Kielitaidon lisäksi ymmärrys vieraan kielen oppimisen prosessista sekä myös vieraan kielen opetuksen tavoitteista ja sisällöistä on tärkeää. Autenttiset tekstit, lähdekirjallisuus sekä kertomakirjallisuus sisältävät esimerkiksi runsaasti menneen ajan aikamuotoja sekä passiivin käyttöä. Jos opettaja ei ole selvillä siitä, että oppilailla nämä kielenopetuksen sisällöt eivät ole olleet kenties vielä ajankohtaisia, saattavat opettajan käyttämät oppimateriaalit olla oppilaille täysin ylivoimaisia.

Oppiaineiden ja oppiaineiden integroimisen taito on myös tärkeää. Jo ajankäytön vuoksikin on järkevää yhdistellä aihealueita ja sisältöjä. Tämä ei ole helppoa ja kokemus eri vuosiluokkien ja oppiaineiden opetuksesta on ratkaisevassa roolissa. On lähes mahdotonta ryhtyä yhdistelemään ja kenties karsimaan oppisisältöjä, jos ei ole lainkaan käsitystä, mikä niissä on oleellista ja mikä ei.

Oppilaantuntemus on kaikessa opetuksessa tärkeää ja erityisesti vieraskielisessä opetuksessa. Luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin luominen CLIL-tilanteisiin tulisi toteuttaa, jotta oppilaat rohkaistuvat ilmaisemaan itseään vie-

raalla kielellä ja kokevat halukkuutta osallistua. Opettajan tulisi näin ollen olla hyvin selvillä oppilaan yleisistä opiskelutaidoista sekä kielen osaamisen tasosta. Jos varsinaista kielenopetusta antava opettaja on myös oppilaan CLIL-opettaja, niin tämä tavoite on saavutettavissa.

## 6.4 Vieraskieliseen opetukseen sopivat oppisisällöt

1, 2, 3, 4, 5, 6

Oppiaineet ja niiden sellaiset sisällöt, joihin liittyy konkreettisuus, havainnollistamisen mahdollisuus sekä toiminnallisuus, ohjaavat opettajia valitsemaan vieraskieliseen opetukseen soveltuvia aiheita. Luonnollisesti myös opettajien omassa työympäristössään käytettävissä olevat demonstraatiovälineet, opetusmateriaalit ja kenties lähdekirjasto ohjaavat valitsemaan tiettyjä oppiaineiden aihepiirejä, aihekokonaisuuksia tai teemoja vieraskieliseen opetukseensa.

Myös opettajan kokemus eri oppiaineiden sisältöjen opettamisesta sekä oppilaiden kehitystason tunteminen vaikuttavat vieraskielisten opetussisältöjen valintaan. Vaikeiden käsitteiden ja käsitteiden lukumäärän karsiminen vaatii opettajalta kokemusta ja näkemystä oppiaineen ydinaineksesta.

Huoltajan (1) mielestä lapsen ajattelutaitojen kehittyminen tulee huomioida opetuksen suunnittelussa eli lukuisia käsitteitä ei saisi tuputtaa liian varhain. Opettajaksi opiskelevan (5) mielestä opetuksen tavoitteena tulisi olla käsitteiden ymmärtäminen vieraalla kielellä opiskellen eikä kääntäen niitä suomeksi. Opettajaksi opiskelevan mukaan (5) opettajan tulee osata asettua oppilaidensa tasolle opetuksen suunnittelussa.

Poikaoppilaan (2) mukaan useimpien oppiaineiden sisältöjä on opiskeltu osittain englannin kielellä. Hän toteaa, ettei ole kokenut yleisesti ottaen opiskella englannin kielellä hankalaksi, mutta mainitsee biologian oppisisältöjen olevan vaikeita. Matematiikkaa olisi pitänyt niin hänen kuin tyttöoppilaankin (4) mielestä opettaa ala-asteella enemmän englanniksi, sillä nyt yläasteella on hankalaa. Tyttöoppilas (4) muistaa opiskelleensa useita oppiaineita englannin kielellä ja mainitsee erityisesti liikunnan, ympäristö- ja luonnontiedon sekä historian. Hän toteaa opiskelun kahdessa viimeksi mainitussa oppiaineessa mukavaksi. Liikunta sopii hänen mielestään oikein hyvin opetettavaksi englannin kielellä. Luokanopettajan (3) mukaan historia on opetuksessa käytettävien lähdemateriaalien saatavuuden puolesta ja muutenkin mielekästä opetettavaa englannin kielellä. Myös ympäristö- ja luonnontiedon sekä kuvataiteen aihepiireissä on hänen mukaansa lukuisia vieraalla kielellä opetettavaksi soveltuvia oppisisältöjä. Sen sijaan uskonnon muut kuin raamatunhistorialliset aihepiirit ovat vaativia sekä opettajalle että oppilaille, sillä pohdiskelu ja tunteiden ilmaiseminen vieraalla kielellä on äidinkielistä vaikeampaa. Tyttöoppilas (4) kertoo, että kuvataiteessa opettajan vaihdos kuudennella luokalla vaikutti englanninkielisen opetuksen loppumiseen.

Saatavissa olevat käyttökelpoiset materiaalit ohjaavat jossain määrin oppisisältöjen valintaa useita oppiaineita opettavan luokanopettajan (3) mukaan. Luokanopettajan (3) mukaan sisällöissä oleva konkreettisuus helpottaa oppimista. Sekä opettajaksi opiskeleva (5) että aineenopettaja (6) ovat yhtä mieltä siitä, että aiheisällöissä oleva tuttuus auttaa sisältöjen oppimisessa.

Luokanopettajan (3) mukaan opettajalla tulee olla tervettä harkintakykyä valitessaan vieraalla kielellä opetettavia sisältöjä. Luokanopettajaksi opiskelevan (5) mukaan opettajan tehtävä on tarkkaan pohtia, mitkä sisällöt sopivat opetettavaksi vieraalla kielellä. Hänen mukaansa opettajan tulee pohtia jopa aihealueelta niiden sopivuutta vieraalla kielellä opetettavaksi. Aineenopettaja (6) kertoo valikoivansa tarkkaan ne sisällöt, jotka opettaa vieraalla kielellä. Turvallisuustekijät sekä oppilaiden organisointiohjeiden ymmärtäminen rajoittavat hänen mukaansa vieraan kielen käyttöä opetuksessa. Aineenopettaja (6) kertoo yrittäneensä huomioida vieraskielisten oppisisältöjen opettamisessa sosiaalisuutta ja yhteistoiminnallisuutta, joissa kieli on tärkeässä osassa. Aineenopettajan (6) mielestä opetuksen sisältö ei saa kärsiä kielen ymmärtämävaikeuksien vuoksi. Hänen (6) mukaansa eri oppiaineiden yhtenevyyksiä kannattaa hyödyntää vielä nykyistä enemmän.

## 6.5 Koulutus, työ ja vertaistuki opettavat opettajaa

1, -, 3, 4, 5, 6

Suomalaisten opettajien pätevyys on korkea, sillä valtaosa heistä on saanut akateemisen koulutuksen. Tämä asia on Sahlbergin (1997, 171) mielestä kuitenkin kaksiteräinen miekka. Hänen mukaansa tästä saattaa seurata, että opetuksen perustaitojen harjaannuttaminen ei tunnu opettajien mielestä kenties tarpeelliselta eivätkä kollegiaalinen tai tekninen valmennus tarpeellisilta. Luukkainen toteaa väitöskirjassaan työelämän vaativan työntekijöiltään monipuolisuutta – myös opettajilta. Vaikka opettajan työhön kuuluu käytännöllisyys, liittyy siihen aina selvästi hiljaista tietoa, informaalia ja vaikutelmatietoa sekä itsesätelytietoa (Luukkainen 2004, 77).

Tutkiessaan nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolkua Kaikkonen (2004, 17) päätyi kolmeen nuoren opettajan toimintaa ohjaavaan tekijään:

- 1) opettajan omaan kokemukseen vieraan kielen opetuksesta ja oppimisesta,
- 2) opettajankoulutuksen, erityisesti pedagogisten opintojen vaikutukseen ja
- 3) koulun, erityisesti ensimmäisten työvuosien, toimintamallien ja työilmapiirin vaikutukseen.

Huoltaja (1) arvelee, että opettajankoulutus yksinään ei valmista hyvää opettajaa. Huoltajan (1) mukaan opettajankoulutuksessa pitäisi uusille opettajille tehdä selkeäksi, mikä on kunkin oppiaineen perusaines – sen ydin.

Huoltaja (1) arvioi, että kokenut työtoveri tai toimiva yhteistyö ja työ itsessään opettavat uusia opettajia paljon. Näin toivoo luokanopettajaksi opiskeleva (5), tuleva opettajakin tapahtuvan. Hän (5) arvioi, että työkokemus ja mahdollinen vertaiskollega toisivat helpotusta moniin tässä opiskeluvaiheessa askarruttaviin kysymyksiin. Näin ollen työstä johtuva epävarmuuskin vähenisi, hän (5) arvioi.

Nykyistä luokanopettajankoulutusta, jossa voi halutessaan erikoistua vieraalla kielellä opettamiseen, kokenut luokanopettaja (3) arvostaa kovasti. Tällaista koulustaan, opiskeluaan englannin kielellä opettavaksi luokanopettajaksi, opettajaopiskelija (5) pitääkin itselleen mielekkäänä ja luonnollisena opiskelumallina. Aineenopettaja (6) puolestaan kertoo omaksuneensa aineenopettajakoulutusaikanaan kattavan aineensa englanninkielisen terminologian, josta on hyötyä nykyisessä työssä vieraalla kielellä opettavana aineenopettajana.

Uuteen opetukseen tulevat asiat, kuten vieraalla kielellä opettaminen, vaativat kokeneen luokanopettajan (3) mielestä ehdottomasti opettajien täydennyskoulutusta. Hän (3) pitää aikanaan saamaansa vieraskielistä opetusta koskevaa täydennyskoulutusta arvokkaana ja hyödyllisenä, vaikka koulutusaihe, vieraskielinen opetus, oli täydennyskouluttajillekin vielä tuolloin suhteellisen uusi asia. Opettajaksi opiskelevan (5) mielestä vieraskielisessä opetuksessa toimivien opettajien tulee olla valveutuneita ja koulutautuneita.

Poikaoppilaan (2) havaintojen mukaan vieraalla kielellä opettaminen ei ole tapauskoulun opettajien puolelta näyttänyt vastentahtoiselta. Luokanopettaja (3) toteaa, että mitä pidemmälle vieraskielisen opetuksen kokeilu omassa koulussa eteni, sen enemmän siitä pitivät sekä opettaja että oppilaat. Luokanopettajaksi opiskeleva (5) pitää opettajien omaa innostusta ja kiinnostusta tärkeinä asioina vieraalla kielellä opettamisessa. Aineenopettaja (6) mainitsee tuntevansa edelleen kiinnostusta täydennyskoulutukseen vieraalla kielellä opettamisessa.

Aineenopettaja (6) kokee asumisensa englanninkielisessä maassa vahvistaneen ja varmentaneen vieraskielisessä opetuksessa tarvitsemaansa kielitaitoa.

Huoltaja: Jostakinhan aina ihmisen on aloitettava se työnteko, et en mä osaa siitä sanoa. Se on hyvin niinku henkilökohtainen, et jos nyt on vain valmiita et varmaan niinku tajuaa niinkun sen sillain ilman opettajankoulutustakin eräällä tapaa sen et mitenkä, et pitää lähteä yksityiskohdista taikka semmosesta yksinkertaisimmista asioista et se lähtee siitä vähitellen.

Kyl mä luulen et se työ siinä kanssa koulii, et jos siinä on semmonen niinku kokenut työpari taikka jotenkin semmosta yhteistyötä et toinen vois nähdä ku tulee ongelma niin ahaa, mites tän kans pelataan. Et se on mun mielestä tärkeämpikin. Et tossa ei, en mä näe kyllä että opettajankoulutus pystyy laittamaan semmosta valmista kasettia et tästä tulee hyvä opettaja, et kyl se niinku se työ koulii.

Haastattelija: Eliikkä jos koulussa esimerkiks on porukka, jotka tavallaan toimii tässä mielessä samalla tavalla, että he toinen toistaan tukien pystyis' auttamaan. Ajatteletko sillä tavalla?

Huoltaja: Joo. Joo. Et kyl musta se on tärkeämpää et miten se sitten käytännössä ja minkälaista palautetta tulee ja mitenkä siinä ympäristössä mitkä menetelmät toimii. Tietysti täähän on kanssa et minkälaisissa olosuhteissa on, minkälainen on se lapsiainekin minkä kanssa työskentelee. Mmm. Siinähän on erilaista, jos aatellaan jotain pakolaisia tai jotain niin siinä on varmasti vähän toisenlaista se opetus...

Totesin tämän kirjan ensimmäisessä kappaleessa, että on hienoa tuntea omaavansa jo melko pitkän kokemuksen omasta työstään. Moni asia on vuosien var-

rella muuttunut, mutta se hiljainen tieto, josta voi ammentaa itsensä tuntemusta, tietoa ja voimaa arkityössä, on tärkeää. Moni CLIL-opetukseen liittyvä asia on tullut opittua yrityksen ja erehdyksen ja toisaalta tietysti onnistumistenkin kautta. Kokemusten jakaminen samanlaista työtä tekevien kanssa on helpottavaa ja välttämätöntä. Se, että on mahdollisuus pohtia ja työskennellä yhteisönä eikä ”yksin”, on todella antoisaa.

## 6.6 Vieraskielisen opetuksen materiaalit valmistetaan itse

–, 2, 3, 4, 5, 6

Vieraskielisessä opetuksessa tarvittavat materiaalit syntyvät usein opettajien itsensä valmistamina. Valmiita, opetussuunnitelmien mukaisia vieraskielisiä opetusmateriaaleja ei ole kustannettu juuri lainkaan. Opettajan tulee tuntee oppiaineiden opetussuunnitelman mukaiset oppimistavoitteet ja -sisällöt sekä osata yhdistää niihin sopiva, oppilaan kehitystason mukainen vieraan kielen taso. Opetusmateriaalin tuottaminen suunnittelu- ja valmistustöineen on opettajille vaativaa ja aikaa vievää työtä.

Erityinen vieraskielisessä opiskelussa tarvittava opiskelumateriaali on oppilaiden tasolle soveltuvat sanakirjat. Niiden käyttöön totutellaan jo ensimmäisinä vuosina ja niiden hankkiminen vieraalla kielellä opettaviin kouluihin ja luokkiin on tärkeää. Sanakirjojen ja muun vieraskielisen lähdekirjallisuuden hankkimien on koululle kustannuserä, joka tulee huomioida jo opetuksen ja työn suunnittelussa.

Luokanopettaja (3) kertoo, että erityisesti tapauskoulun vieraskielisen opetuskokeilun alkuvaiheessa opettajat joutuivat valmistamaan opetusmateriaalit vieraskielistä opetusta varten kokonaan itse. Kustantajilta ja paikallisista kirja-kaupoista oppimateriaalia ei ollut hankittavissa. Toisaalta ulkomaisia oppikirjoja ei voinut suoraan suomalaislasten opetuksessa käyttää. Opetusmateriaalin valmistus oli luokanopettajan (3) mielestä antoisaa opettajien yhteistyötä, mutta vei valtavasti ylimääräistä aikaa oppituntien jälkeen. Tyttöoppilas (4) arvioi, että reaaliaineisiin on helposti valmistettavissa esimerkiksi monistettuja tehtäviä. Monisteiden avulla on hänen (4) mielestään helppo opiskella. Tyttöoppilas (4) toteaa myös muistavansa alaluokilla käytetyt leikki- ja lorumateriaalit ja tärkeiden asioiden kirjaamisen omaan englannin vihkoon. Luokanopettajaksi opiskeleva (5) toteaa opettajalle olevan luonnollisesti suuri helpotus, jos valmista materiaalia on käytettävissä. Luokanopettajaksi opiskeleva (5) tietää, että vieraskielistä opetusmateriaalia on niukasti tarjolla. Hän (5) myös ennustaa oppimateriaalin kehittelyn tulevassa työssään vaativan paljon luovuutta ja toivoo saavansa kumppanikseen jonkun kollegan. Lisäksi hän (5) arvelee, että vieraskielisessä opetuksessa opettajan aktiivisuus materiaalin tuottamisessa on tarpeen. Aineenopettaja (6) kertoo valmistaneensa oppilaiden käyttöön itsearviointikansion, josta osa on englanninkielinen.

Ala-asteella käytettiin poikaoppilaan (2) mukaan sisältöjen opiskelussa sanakirjoja, mutta yläasteella niitä ei ole ollut käytettävissä. Sanakirjojen käyttäminen vieraskielisessä opetuksessa helpottanee oppilaiden oppimista, arvelee luokanopettajaksi opiskeleva (5).

Poikaoppilaan (2) mielestä vihkotyöskentely ei ole motivoivaa. Hän (2) kokee sen työlääksi ja kirjoihin suoraan tehtävät kirjalliset työt sopisivat hänelle paremmin. Englanninkielisiä oppikirjoja poikaoppilas (2) ei ole tullut kaivanneeksi, mutta arvelee niiden olevan käyttökelpoisia etenkin yläasteella. Kaiken kaikkiaan oppikirjoilla on hänen (2) mukaansa merkittävä osuus mielenkiinnon herättämisessä. Poikaoppilas (2) arvioi ala-asteen kirjojen ollen laadultaan ja kunnoltaan parempia kuin yläasteella.

Oppilaat eivät luokanopettajan (3) mukaan koskaan ole valitelleet englanninkielisten oppikirjojen puuttumisesta, mutta opettajille olisi suuri helpotus, jos valmiita oppikirjoja olisi olemassa. Tyttöoppilas (4) arvelee, että englanninkieliset oppikirjat olisivat käyttökelpoisia. Yläasteellakin käytetään paljon monistettua materiaalia. Hän (4) arvioi myös, että pelkästään englanninkielisillä oppikirjoilla pärjäisi, sillä vaikeat asiat voisi hänen mielestään selvittää suomeksi. Tyttöoppilas (4) kertoo, etteivät käytetyt oppikirjat vaikuta heikentävästi hänen opiskeluunsa.

Luokanopettaja (3) kertoo kouluunsa hankitun vuosien varrella melko runsaasti englanninkielistä lähdemateriaalia. Hankintatyötä ovat tehneet sekä opettajat että oppilaiden vanhemmat. Paljon rahaa vaatineet hankinnat on rahoitettu kokeilun alussa kunnan opetusviraston kehittämisrahalla ja myöhemmin erilaisten kehittämishankkeiden rahoituksella.

Tyttöoppilas (4) toteaa, että reaaliaineiden opiskelu vieraalla kielellä ei suinkaan ole suomenkielistä helpompaa. Niiden opiskelussa on kuitenkin hänen arvionsa mukaan saatavissa hyvin englanninkielistä lähdemateriaalia.

*”Vierähtipä taas tunti jos toinenkin näitä monisteita tuusatesa! Olisi kyllä paljon helpompaa ottaa käyttöön suoraan oppilaiden oman oppikirjan sivut. No, itsepäähän olen tätä halunnut ja ovatpahan monisteet sitten valmiina seuraavaa kertaa varten.”*  
(ote tutkimuspäiväkirjastani 15.2. 2005)

## 6.7 Yhteistyötä ja verkostoitumista tarvitaan

1, -, 3, -, 5, 6

Opettaja on työpäivänsä aikana tekemisissä kymmenien ihmisten kanssa, mutta kuitenkin opettajien sanotaan olevan työyhteisöissään eristäytyneitä, ammatillisesti yksinäisiä ja että yhteinen työasioiden tekeminen on vähäistä (Little 1990; Syrjäläinen 1994). Opettajan oma luokka on paikka, jossa hänellä itsellään on viime kädessä päätäntävalta toiminnan järjestämisestä (Huberman 1993, 5).

Opettajien keskinäinen yhteistoiminnallisuus koulussa on yksi opettajien oppimisen edellytyksistä (Little 1990; Kohonen & Leppilampi 1994). Fullan (1992) esittää, että kollegiaalisen tukitoiminnan voima on siinä, että se yhdistää



kitkattomasti yhteen koulun kehittämisen kaksi tärkeää tekijää: paineen ja tuen. Paine lisää sitoutumista ja tuki mahdollistaa sen. Sahlberg (1997, 168) puolestaan arvioi kollegiaalisuuden olevan tehokas ammatillisen kehittymisen ja oppimisen väline. Yhteistoiminnallisuuden suoralla vaikutuksella tarkoitetaan opettajien välitöntä ideoiden jakamista, auttamista ja ohjaamista. Yhteistoiminnallisuuden epäsuora vaikutus ilmenee puolestaan lähinnä kollegiaalisuuden ja kokeilemisen normien muodossa, jolloin opettajien halu ja mahdollisuus kokeilla esimerkiksi uusia opetuskäytäntöjä helpottuu. (Sahlberg 1997, 168.)

CLIL-asiantuntijuutta käsittelevässä väitöskirjassaan Hartiala (2000, 87) toteaa CLIL-opettajien aloittavan vieraskielisen opetustyönsä usein ilman erityistä koulutuksellista tukea ja usein myös ilman vertaistukea. Verkostoitumisen sekä täydennyskoulutuksen tarve on CLIL-opettajilla selkeä jo siksin, että moni aloittaa vieraskielisen opetuksen ilman varsinaista koulutusta juuri sellaiseen opettamiseen.

Perusopetuksen opettajat ovat työssään vuorovaikutuksessa useiden eri yhteistyötahojen kanssa, joista merkittävimpanä ovat oppilaiden kodit. Syrjäläisen (1995) tutkimuksessa koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtymisen vaikutuksista opettajan työhön yksi tuloksista oli vanhempien ja opettajien välisen suhteen muuttuminen. Tutkimuksen mukaan yhteydenpito on tiiviimpää ja vanhempien merkitys koulujen työssä on selvästi voimistunut. Oppilaiden vanhemmat ovat tuoneet asiantuntijuuttaan kouluihin ja opettaja ei enää olekaan ainoa informaation lähde oppilaille. Joissakin tapauksissa Syrjäläisen tutkimuksen mukaan kotien liiallinen kiinnostus oli koettu koulunpitoa häiritsevänä tekijänä. (Syrjäläinen 1995, 16–19.)

Huoltajan (1) mielestä opettajien välistä yhteistyötä yli aine- ja aineiden opettajien tulisi lisätä. Hänen mielestään myös natiiviopettajien työ suomalaisten opettajien rinnalla olisi suositeltavaa oppilaiden luontevan kielen oppimisen kannalta. Samoista syistä myös koulun omien maahanmuuttajaoppilaiden ja koulussa vierailevien ulkomaisten henkilöiden panosta kannattaisi huoltajan (1) mielestä hyödyntää. Luokanopettajaksi opiskeleva (5) haaveilee siitä, että hän tulevassa työpaikassaan voisi kokea verkostoituvansa oman koulun sekä mahdollisesti muiden vieraskielisesti opettavien koulujen opettajien kanssa. Luokanopettaja-opiskelija (5) arvelee verkostoitumisesta saamansa hyödyn olevan siinä, että it-seluottamus opettajan työn tekemisessä lisääntyy, ja tämä näkyy esimerkiksi yhteistyössä valmistettavina materiaaleina.

Luokanopettaja (3) kertoo oppilaidensa vanhempien vaikutuksesta koulun toimintaan. Hän kertoo koulun kielipainotteisen opetuksen alkaneen aikanaan vanhempien aloitteesta. Kodin ja koulun yhteistyöstä luokanopettajalla (3) on monenlaisia kokemuksia. Aika ajoin luokanopettajan ja oppilaiden vanhempien yhteydenpito on ollut löyhempää. Toisaalta opettajauransa hienoimmaksi hän mainitsee sen kokemuksen, kun koulu ja koti toimivat voimakkaan samansuuntaisesti. Tuolloin innostus, kannustus ja tuki vanhempien puolelta välittyvät kouluun ja vaikuttavat sen toimintaan. Aineenopettajan (6) mielestä tapauskoulun ja kotien välinen yhteistyö ei ole vielä saavuttanut kaikkia osapuolia tyydyttävää muotoa. Jotkut vanhemmat ovat hyvin aktiivisia ja odottaisivat kenties

koulun ja kodin yhteistyön olevan syvempää. Toisaalta on vanhempia, joiden läsnäolo yhteistyössä olisi toivottavaa, mutta juuri he eivät ole siinä mukana. Aineenopettaja (6) mainitsee vielä, että kodeista opettajille tuleva palaute on harvinaista.

Luokanopettaja (3) kertoo myös vieraskielisen opetuksen mukanaan tuomasta muutaman opettajan tiimityöskentelystä, jonka hän arvioi erittäin myönteiseksi kokemukseksi. Myös CLIL-opetusta käsitelleeseen täydennyskoulutukseen liittynyt opettajien valtakunnallinen verkostoituminen on ollut luokanopettajan (3) mielestä tärkeää. Yhteisten kokemusten vaihtaminen vieraskielisen opetuksen iloista ja suruista vahvisti hänen omassa koulussa tekemäänsä työtä. Vieraskielisen opetuksen suhteen aineenopettaja (6) on taasen kokenut itsensä tapauskoulussa yksinäiseksi, sillä hänellä ei ole siellä vertaiskollegaa. Hän ei ole kuulunut vieraskielistä opetusta kehittävään tiimiin, vaikka on omalla toiminnallaan kehittänyt koulun vieraskielistä opetusta. Aineenopettaja (6) arvioi, että työjärjestykselliset seikat ovat vaikuttaneet siihen, että hän ei ole voinut osallistua luokanopettajien tavoin yhteissuunnitteluun. Hänen (6) mielestään tällainen organisatorinen asia ei saisi olla este yhteisen suunnittelu- ja kehittämisaajan toteuttamiselle.

Haastattelija: Jouduitteko te yhdessä suunnittelemaan ?

Luokanopettaja: Kyllä!

Haastattelija: Täytyi niinku tehdä yhteistyötä?

Luokanopettaja: Täytyi joo. Ei voi sanoa oikeestaan että täytyi vaan sai tehdä yhteistyötä. Se oli oikein hienoa, hienoa ja hyvää aikaa. Ja X.Y., joka ei sitten niinku tavallaan joutunut vielä tähän juttuun mukaan oli kovasti semmosena, että meitä oli sitten kolmen tiimi elikä kaksi X:ä ja sitten minä. Ja sitten kun se oli, että piti tavallaan tyhjästä luoda. Niin myöskin mä muistan että Ö.Ö., joka opetti sit sitä rinnakkaisluokkaa. Kuitenkin oli vanhalla, hienolla kokemuksellaan alkuopetuksesta aivan niin mukana sit siinä tiimissä ja kaikkee tavallaan siinäkin suunniteltiin yhdessä. Et kun ei meillä ollut materiaalia eikä oikein tiedetty mitä, miten niin sit me vaikka keksittiin itte englanninkielisiä lauluja. Niin just. Että Ö. sano että tätähän me ollaan tehty koska oli tämmönen ympäristötietoon perustuva se opetus. Että kun tulee näitä syksyaikoja niin mehän ollaan laulettu sitä Karhu nukkuu, karhu nukkuu talvipesässäänsä ja sitten me siinä mietittiin, että mitehän ton laulun vois laulaa englanniksi ja kauheesti keksittiin, että Bear is sleeping, bear is sleeping. Niin, se oli hirveen mukavaa työtä, mutta...

Haastattelija: Vei aikaa varmaan ?

Luokanopettaja: Joo. Ihan mielettömästi! Ihan mielettömästi.

Haastattelija: Osaat sä ajatella kuinka paljon se siinä ihan alkuvaiheessa sun on esimerkiks' työviikosta saattanut viedä? Onko se vieny useita tunteja?

Luokanopettaja: On! On ehdottomasti erittäin paljon tunteja. Että oikeestaan niinku aina jäätin koulupäivän jälkeen jotakin sen puitteisa tekemään...

...mutta siihen viikkoon sovittiin ihan säännöllisiä aikoja. Parikin tuntia oltiin sit tällä isommalla porukalla ja sitten me saatettiin olla X.Y. kanssa vielä pari tuntia lisää. ...

...

Haastattelija: Te olitte kuitenkin siis - se vaati innostusta. Teidän on täytyny olla innostuneita siitä siis silleen?

Luokanopettaja: Kyllä vaan. Ja mitä pitemmälle sitä tehtiin sitä totes, että oikeestaan tää on aika jännää. Niin, niin justiinsa. Että se sellanen alkupelko ja semmonen, että voi että mun kai on sit tää tehtävä kerta tää on mun osalle lankes niin niin se hävisi siitä johonkin. Niin. Se oli ihan kiva. (että se tunne hävisi)

## 6.8 Tapauskoulun profiloituminen vieraskieliseen opetukseen

1, 2, 3, 4, 5, 6

Tutkimuksen haastateltavilla lukuun ottamatta luokanopettajaopiskelijaa (5) on usean vuoden kokemus tapauskoulun toiminnasta vieraskielistä opetusta antavana kouluna. Haastatelluista henkilöistä luokanopettaja (3) on elänyt alusta haastatteluhetkeen saakka tapauskoulun vieraskieliseen opetukseen profiloitumisen. Muut haastatellut (1, 2, 4, 6) ovat olleet omassa roolissaan mukana tapauskoulun profiloitumisessa vähintään kuuden vuoden ajan.

Seuraavassa tulevat esiin kunkin haastateltavan kokemukset ja näkemykset tapauskoulun vieraskielisen opetuksen toteutumisesta. Haastateltavat esittävät myös näkemyksiään tapauskoulun vieraskielisen opetuksen jatkosta.

Huoltajan (1) mukaan tapauskoulun kielipainotteisuus on ollut hyvä asia ja sen suuntaiseen opetukseen hän soisi koulujen yleisemminkin menevän. Perusteena hänellä on, että vieras kieli opitaan luonnollisesti ja pakottamatta. Hän kokee, että kielet ovat osa nykyajan ihmisen arkea ja ihmisten kielellisten valmiuksien tulisi olla paremmat kuin esimerkiksi hänellä itsellään aikanaan oli.

Huoltaja: ... Sen takia musta olisikin ihan tärkeää, että on niin kuin koulussa mahdollisuus tähän, että se tulisi kuitenkin niin kuin luonnollisesti eikä ole pelkkää semmoista, semmoista niin kuin ulkoa päin tuotua.

Haastattelija: Että on sillä tavalla niin kuin siinä koulun arkielämässä? Sitäkö tarkoitat?

Huoltaja: Niin nimenomaan sitä. Toisaalta kun mä mietin mun suhdetta tohon kieleen kun todella en ole mikään kieli-ihminen enkä kielestä välitä kovinkaan paljon. Taikka silleen etten ole ollenkaan tarkka käsitteissä mitä käytän. ...

... Musta on mielekästä opiskella kieltä jonkun tekemisen kautta ja jos ajatellaan just tällaista pientä kielialuetta niin kuin Suomi niin kyllä täällä pitäisi kaikki kielenoppiminen mennä jotenkin luontevammin. Että se tulisi, että opiskeltaisiin jotain asiaa ja sattuisi nyt vaan olemaan tämän kielinen opettaja esimerkiksi tai ainakin toinen opettaja siinä, mutta että niin kuin tommoinen pelkkä kielenopiskelu kieltä varten vaan. Niin se tuntuu aika vieraalta mulle henkilökohtaisesti. Kyllä mä tietysti ymmärrän niitäkin, jotka nauttivat kielestä ja runoudesta ja tämmöisestä, mutta se on kuitenkin vähän toista jos ajatellaan kuitenkin koko peruskoulua niin siellä on oppilaita varmaan, joille se kieli ei mene mihinkään suuntaan. Että silleen mä kannatan tuon tapaista, että se tulee siinä niin kuin sivutuotteena. Se mikä mulla on mielessä on se mitä en vielä sanonutkaan, että jos ajatellaan Suomen historiaa aikaisemmin niin esimerkiksi Viipurihan on ollut Suomen kansainvälisin kaupunki ja siellä on neljää viittä kieltä puhuttu ihan arkipäivänä. Ja että se ei ole mikään semmoinen kummallisuus vaikka tässä on välillä ollut aika sellainen yksikielinen kausi, sanoisko näin...

...

Haastattelija: Ajatteletko, että suomalaisissa kouluissa voisi ehkä enemmänkin tosiaan ihan oikeasti toimia tämä koulunkäynti siten, että näitä vieraita kieliä olisi sitten mukana, englantia ja muitakin kieliä, joiden avulla opittaisiin?

Huoltaja: Kyllä. Mä olen ehdottomasti sitä mieltä, mutta se pitäisi jotenkin mä näkisin, että meidän. Tää vaikuttaa aika paljon siihen opetustapaan ja opetustyyliin. Et toisaalta nykyään on aika paljon tämmöstä tukimateriaalia ja on näitä menetelmiä ja pystytään helpottamaan aika paljon oppimista, mut kyl siinä ehkä toisaalta on myöskin tämmönen asenne mitä mä kaipaun kouluun. On ehkä semmoinen, mitenkä mä nyt osaisin sanoa. Et jotenkin semmoinen, semmoinen niinku kokonaisvaltaisempi myötäeläminen niiden lasten maailmassa ...

Poikaoppilas (2) arvostaa omaa englannin kielen taitoaan ja pitää järkevänä, että tapauskoulussa opiskellaan jatkossakin englannin kielellä. Hän arvioi englannin aseman nykymaailmassa vahvaksi. Englantia puhutaan ja käytetään maailmassa paljon.

Haastattelija: Mitäs ajattelet (tapaus) koulusta? Sun veli käy sitä koulua edelleen ja siellä on satoja lapsia, jotka sitä käy ja on tulossa lisää ja monet heistä opiskelee sillä tavalla, että osan oppisisällöstä englanninkielellä. Onko se semmoinen homma, että sitä kannattaa jatkaa vai onko se semmoinen et sen voisi periaatteessa lopettaa?

Poikaoppilas: No sitä pitää jatkaa. Kyllä maailmassa puhutaan englantia kaikkein eniten tai siis niitä kiinaa ja japania puhutaan, mut siis kuitenkin se, että puhutuin kieli on englanti, niin sitä pitäisi jatkaa.

Haastattelija: Ajatteletko sä, että Suomessa erityisesti on tärkeää osata vierasta taikka vieraita kieliä?

Poikaoppilas: Mmm joo ja varsinkin jos pääsee johonkin tällaiseen isompaan niinkun Nokiaan tai tällaiseen, niin silloin pitää olla kielitaitoa.

Haastattelija: Entäs ihan semmosen ihmisen niinkun jokapäiväisessä elämässä, onko niin, että kielitaitoa ihan oikeasti tarvitaan jokapäiväisessä?

Poikaoppilas: No on tullut muutaman kerran esille silleen niikun mainoksissa, josta on puuttunut tekstitys tai tällaista.

Haastattelija: Entäs sitten ihan tämmöisissä joissakin toiminnoissa taikka jos ajatellaan niinkun kotia vaikka?

Poikaoppilas: No ehkä käyttöohjeissa tai tällaisissa, niissä on englantia eikä niitä välillä oo suomeksi niin niissä on ihan kätevä osata. Niin, että täytyisi osata. Joo.

...

Haastattelija: No sitten vielä sen verran sulta kysyisin, että jos ajattelet itsees, et kun sulla on hirveän monenlaisia taitoja, joita sä nyt tähän mennessä oot jo oppinut ja joitakin mitä sä tässä tietenkä nyt ja osaamista en pelkästään nyt tarkoita sitä, että osaat kirjoittaa hyvin taikka laulaa hyvin taikka juosta nopeesti vaan niinkun kaikkia asioita mitä sä pystyt tekemään. Niin mikä on semmoinen mitä sä itse arvostat et se on hieno asia, et mä osaan tätä tai tän jutun?

Poikaoppilas: No se englanninkielentaito. Ja sitten piirtäminen. Kun sitä kuitenkin tulee harrastettua koulussa aina kun ei oo muutakaan tekemistä

Luokanopettajan (3) mielestä kodeilla on näkemyksensä koulun painoalueiden soveltumisesta omalle lapselleen ja tätä näkemystä tulisi kunnioittaa. Toimiminen yhtenevällä tavalla koulussa painotteisuuden suhteen olisi koulun opettajille ja oppilaille helpompaa kuin tapa, jolla tapauskoulussa on toimittu. Koululla tulisi olla yhtenäinen profiloituminen, joka koskettaa kaikkia koulussa olevia.

Tapauskoulun sisäinen ilmapiiri on kokenut aaltoliikettä suhteessa koulun kielipainotteisuuteen. Välillä kielipainotteisuus on aiheuttanut kiihkeääkin vastustusta opettajakunnan sisällä. Toisaalta välillä asioista on avoimemmin keskusteltu ja ilmapiiri on seestynyt. Perusteena kielipainotteisuuden vastustukseen on ollut koulun oppilaiden jakautuminen hyviin oppilaisiin kielipainotteisissa ryhmissä ja vastaavasti heikkoihin ei-kielipainotteisissa ryhmissä. Luokanopettaja (3) toteaa näiden väitteiden olevan jossain määrin perusteettomia. Avoin ja monipuolinen tiedottaminen koulussa käynnissä olleesta englantipainotteisen opetuksen asioista olisi kohentanut tapauskoulun sisäistä ilmapiiriä. Luokanopettaja (3) arvioi, että ajoittaisesta vastustuksesta huolimatta kielipainotteista opetusta ei olla koulussa valmiita lopettamaan, sillä siihen on paneuduttu niin pitkään. Englantipainotteisesta opetuksesta on tullut kiinteä osa tapauskoulua kritiikistäkin huolimatta ja näin ajattelevat sekä sen puoltajat että vastustajat. Luokanopettaja (3) arvioi haastatteluhetkellä, että opetusta uudella

tavalla järjestellen vieraskielistä opetusta voisi antaa tulevaisuudessa tapauskoulun kaikille oppilaille.

Haastattelija: Niin mä olin kysymässä sitä, että kuinka tää koulu selvisi tämmöisestä muutoksesta, joka kuitenkin vaikutti siihen opetuskuulttuuriin ja on vaikuttanut?

Luokanopettaja: Niin aivan. On ollut huonoja ja hyviä aikoja, että on ollut välillä tosi ikävä olla englantipainotteisen luokan opettaja. Koska välillä aika suoraan ja välillä kiertäen annettiin ymmärtää, että mitä te yritätte olla joitain erilaisia kuin me, että ihan samaa opetustyötä me tehdään ja mitä te teette siitä noin suurta numeroa, mutta siinäkin auttoi se, että kun sitten kokoonnuttiin siellä koulutuksen puitteissa ja eri paikoista Suomea tultiin niin huomattiin, että sama ilmiö oli siellä muillakin kouluilla ja samanlaista aaltoliikettä oli... .. Mutta sitten taas oli ihan tasaisia aikoja ja siinä kyllä auttoi sitten se, että ainakin siellä koulutuksessa niin kuin todettiin, että se pitää ottaa se asia esiin ja siitä pitää puhua ja itse kunkin tavallaan niin kuin vasta- tai kummankin puolen kertomuksia kuulla ja sitten oli vähän aikaa rauha maassa...

... Haastattelija: Eli alku meni, menikö se niin kuin uutuuden huumassa vai?

Luokanopettaja: Niin varmaan. Voi olla, että ehkä niin. Joo! Se voi ollakin ihan hyvä, että meillä, jotka sitä tehtiin niin me oltiin niin intopiukassa sen kanssa, että me ei ollenkaan huomattu mitä tapahtui siinä ympärillä, että voi olla, että me hirveen usein innokkaasti kerrottiin, että tämmöisiä ja tämmöisiä juttuja...

... Ja täytyyhän nyt sekin sanoa, että kouluvirasto oli asiasta innostunut.

... Ja on niin kuin jäänyt mieleen se, että kouluviraston puolelta tänne tuli ihmisiä, jotka sanoi, että te teette tästä nyt tämmöisen profiilin teidän koululle ja muistakaa, että panette majakan loistamaan, että täällä on tämä opetustapa on käytössä ja se on se teidän juttu. Ja kun se sitten joka puolelta meille sanottiin niin meistä tuntui, että jee-jee tää on ihanaa eikä huomattu, että millaista muuta mieltä koulussa oltiin...

... Että vois' olla ihan hyvä, että koko ajan yritettäis' sitä, että joka ei ole englantipainotteisessa opetuksessa niin pidettäisiin koko ajan jyvällä, että missä mennään...

(Luokanopettaja)

Luokanopettaja: ... mutta että kyllä hirveen paljon kuulee yhä edelleenkin sitä, että helppohan teidän on kun teillä on ne fiksut oppilaat.

Haastattelija: Mikä se peruste sille sitten on, että voidaan sanoa näin, että teillä on ne fiksut oppilaat? Onks' se ihan todellinen peruste?

Luokanopettaja: No. Varmaan se on saanut alkunsa sieltä ihan alusta, jossa rinnakkaisluokilla oli suuri ero. Se ensimmäinen englantipainotteinen oli jostain syystä. Mä oon edelleenkin sitä mieltä, että joskus vaan joku luokka, joku oppilasjoukkio on jotenkin hyvin toimiva...

...että se on jotenkin niin sydämellä aloitettu ja tehty ja siinä on paljon paneuduttu ja kuitenkin kun sitten tälle niin sanotulle vastustavalle ryhmälle esitetään, että ok, ei tehdä sitten englanniksi, jos se niin hirveesti rassaa, että lopetetaan. Niin sitten kuitenkin sieltäkin sanotaan, että no ei, ei tietenkään lopeteta koska sehän on meidän koulua. Että tuntuis' siltä että ei sitä tästä koulusta voi lopettaa.

(Luokanopettaja)

Tyttööppilas (4) arvelee, että kaikkien vanhemmat eivät ole halukkaita siihen, että oma lapsi opiskelee kielipainotteisesti. Erityisesti silloin, jos he tietävät etteivät kielelliset asiat ole lapsen vahvuusalue vaan kenties jopa päinvastoin. Tyttööppilaan mielestä on myös hyvä, jos samassa koulussa tarjotaan kielipainotteista ja ei-kielipainotteista opetusta. Tyttööppilas (4) kuitenkin arvelee, että opetusjärjestelyjä helpottaisi, että kaikki koulun oppilaat opiskelisivat kielipainotteisesti. Tyttööppilas (4) kertoo vieraskielisen opetuksen päättyneen eräässä oppiaineessa hänen opetusryhmässään opettajan vaihtuessa. Tyttööppilas (4) on sitä mieltä, että vieraskielinen opetus auttaa oppilaita oppimaan vierasta kieltä ja on kaikin puolin oppilaiden kannalta hyvä asia.

Haastattelija: ... niin mitäs' sä ajattelisit tän koulun entisenä oppilaana että että onko se ihan järkevää että suomenkielisessä peruskoulussa opetetaan englanninkielellä?

Tyttöoppilas: No on, sehän auttaa niitä oppilaita kuitenkin ja on sillee niitten oppilaitten kannalta muutenkin hyvä

Haastattelija: Osaatko sä selittää, että millä tavalla se on? Miks' se on hyvä?

Tyttöoppilas: No emmä tiä. Ne oppii sitä uutta kieltä. Emmää osaa sanoo mitenkään muuten.

...

Haastattelija: ... se on tullu se kieli niinku tutuks' semmosten asioitten yhteydessä , jotka ois joka tapauksessa opiskeltu täällä koulussa, et onks' se hyvä, että se kieli tulee niinku siinä asian ohessa tutuks'? Et se on niinku väline?

Tyttöoppilas: Joo! Siinä on niinku kaks' kärpistä yhdellä iskulla.

...

Haastattelija: Tuota jos sul ois joskus omia lapsia niin voisik' sä ajatella että, että ne opiskelis' samalla tavalla ku sä oot opiskellu tai toivositko sä suorastaan et näin olis'?

Tyttöoppilas: Joo tai itse asiassa mä haluaisin, että ne ulkomaillaki' jonku osan elämästään kasvais.

Haastattelija: Ajatteletko , että he saisivat siitä jotakin erityistä? Osaatko sanoa et mitä he sillä niinku saavuttaisivat?

Tyttöoppilas: Sittenhän ne ois varmaan niinku ihan kaks' kielisii ja sitte muutenkin, emmä osaa sanoo. No oppis' kuitenkin. Siis täällä Suomessaki' pärjäis' varmaan paremmin. Sitte kaks' kulttuuriaki ne sais. Niin, tulis' tutuks' sitte.

Luokanopettajaopiskelija (5) arvioi oppilaiden valikoimisen kielipainotteiseen opetukseen olevan sekä hankala asia toteuttaa että myös oikeutukseltaan kyseenalainen. Miksei siis annettaisi kaikille halukkaille kielipainotteista opetusta? Toisaalta taas oppilaiden oppimis- ja keskittymisvaikeudet puoltaisivat rinnalla järjestettävän ei-kielipainotteisen opetuksen järjestämistä. Luokanopettajaksi opiskeleva (5) arvioi, että koulun opettajakunnan tulee olla valveutunutta ja kouluttautunutta vieraalla kielellä opettamiseen, jos koulu aikoo tarjota vieraskielistä opetusta kaikille oppilailleen.

... et on ollut niinkun ylitarjontaa sille kielipainotteiselle luokalle ja niistä on sitten jouduttu rankkaamaan ja sitten nää ketkä eivät ole päässeet, ketkä on kuitenkin ollut halukkaita, niin ovat sitten erittäin närkästyneitä olleet tai siis nyt puhun tietysti niinkun vanhempien puolelta, että toiset sitten eivät ymmärrä sitä, että minkä takia heidän lapsensa ei oo päässyt, vaikka potentiaalia löytyisi...

...No määhän pyrin aina asettamaan itseni tietysti siihen niinkun vanhemman rooliin ja kyllä sitä asiaa mun mielestä pitäisi sen kautta kuitenkin miettiä. Ja kyllä ainakin minä niinkun vanhempana, jos tulisi semmoinen tilanne et haluaisin oman lapseni tällöiselle kielipainotteiselle luokalle ja sitten hän ei niinkun pääsekään sinne, niin kyllä siinä tietysti miettii vähän aikaa, että mikäköhän mun lapsessa nyt on vika et hän ei pääse sinne tai että mitenkä se valinta on tehty yleensäkin...

Haastattelija: No voisitko kuvitella, että koulu luo semmoiset edellytykset kaikille kouluun tuleville oppilaille, että he opiskelisivat näitä oppisisältöjä vieraalla kielellä sillä tavalla kun heillä edellytyksiä on...?

Luokanopettajaopiskelija: ..., niin kyllähän se vähän mun mielestä kyseenalaista kuitenkin on, että jos semmoinen opettaja, siis en ollenkaan halua ketään tällä aliarvioida enkä muuta mutta että, koska kuitenkin lapselle pitää pienestä pitäen saada mahdollisimman hyvä esikuva sen kielen suhteen niin siinä mielessä on vähän kyseenalaista. Se on tietysti ihanteellinen tilanne, jos aattelee et koulussa olisi kaikki opettajat semmosia ketkä olisi englantiin erikoistuneita ja olisi sitä kielitaitoa ja semmoista omaa innostuneisuutta sitä kieltä kohtaan, koska sen pystyy mun mielestä tartuttamaan oppilaisiin.

Haastattelija: Jos ajattelet ihan oppilasta...

Luokanopettajaopiskelija: .... Vois sanoa, että varmastikin on semmoisia lapsia ja oppilaita kenellä kuitenkin saattaa olla semmoisia olkoon ne sitten jonkin asteisia oppimisvaikeuksia tai muita ketä tää vieraskielinen opetus saattaa jopa niinkun

sekoittaa. Elikkä ehkä parempi olisi, että tämmöisiä lapsia sitten niinkun et se opetus alkaa ihan niinkun sillä omalla äidinkielellä ja pyritään nää tämmöiset niinkun oppimiseen tärkeät työvälineet niinkun, et niitä niinkun opiskellaan ensin siis lukemistaito ja kirjoitustaito ja tämmöset perusasiat, perusedellytykset sille oppimiselle, et ne olisi ihan suomen ihan sillä omalla äidinkielellä käydään ...

Aineenopettaja (6) kokee hankalana sen, jos koulu jakautuu kahteen erilaiseen osaan, joten olisi hyvä jos kaikkia opetettaisiin kielipainotteisesti. Ei ole tasa-puolista, jos vain lahjakkaat voivat valita ja esimerkiksi erityisoppilaat jäävät ilman valinnanmahdollisuutta. Hänen näkemyksensä mukaan juuri heikot oppilaat tarvitsevat lisääpua kielen harjoitteluun. Oppilailla tulee olla tasa-arvoinen mahdollisuus saada kielipainotteista opetusta.

Aineenopettaja (6) arvelee vieraskielisen opetuksen järjestämisen koko koululle vaativan tapauskoulussa opettajajärjestelyitä, sillä kaikilla koulun opettajilla ei ole taitoa eikä haluakaan opettaa vieraalla kielellä. Hänen mukaansa tapauskouluun on haluttu opettajia, jotka ovat kyvykkäitä ja halukkaita kehittämään vieraskielistä opetusta.

Aineenopettaja (6) kokee, että koulu on jakautunut kahteen osaan ja se ei ole yhteisöllisesti hyvä asia. Kielipainotteisuuteen on panostettu vahvasti ja toinen puoli on jäänyt siitä paitsi. Koulun oppilailta tullut palaute havahdutti hänet (6) huomaamaan, että oppilaat kokivat tilanteen epäsuhtaiseksi ja epäoikeudenmukaiseksi. Koulun profiloituminen ei koskenut kaikkia kouluyhteisön jäseniä. Tietoisuus tästä tilanteesta alkoi vaivata aineenopettajaa (6) yhä enemmän. Avoin asioista keskusteleminen ja kielipainotteisuuteen liittyvien asioiden arvioiminen on hänen mielestään jäänyt tapauskoulussa lähes tekemättä.

Aineenopettajan (6) mielestä tapauskoulun kaikkia oppilaita tulisi opettaa kielipainotteisesti. Se vaatii organisoitua ja opetuksen uudelleen järjestämistä, mutta yhteisön ja oppilaiden etu olisi, että kielipainotteisesta opetuksesta tulisi kaikille yhteinen asia.

... No tää nyt on tämmöinen minun henkilökohtainen kokemus niinkun määhän huomaa katsovani asioita niinkun koko yhteisön kannalta ja kun meidän koulussa on tää rakenne, että on toinen sarja englantia ja toinen ei-englantia, niin hyvin pian oltuani ehkä vuoden koulussa tai oisko jopa sen ekan vuoden aikana mua alkoi vaivata tietyt asiat ja ne tuli oppilailta mulle ensin ja se tuli ihan tällä lailla, että joku oppilas sanoi mulle, et ope miksi aina enkkupainotteisella on niin kivoja juttuja. Mä muistan ihan tällaisen tilanteen...

...  
Haastattelija: ... se että kaikilla ois ollut se opetus jossain määrin englanninkielistä niin oisko se kenties ollut parempi tai olisiko se järkevämpää?

Aineenopettaja: Olisihan se järkevämpää varmaankin.

Haastattelija: Voisko sillä välttää niinkun nää tämmöiset?

Aineenopettaja: Ehkä vois välttää tän jakautuneisuuden sillä. Ehkä vois välttää, en tiedä.

...  
Aineenopettaja: Jaa että kaikki luokkasarjat?

Haastattelija: Niin, että kaikki tekisivät (englanniksi), kuka missäkin.

Aineenopettaja: Joo. Siis minä kokisin, että se olisi yhteisön kannalta tärkeä ratkaisu.

Haastattelija: Sen opettajayhteisön vai siis koko koulun?

Aineenopettaja: Opettaja- ja kouluyhteisön kannalta. Kaikkien kannalta se olisi mun mielestä paras ratkaisu. ...

Haastattelija: Luuletko kuitenkin, että voisko olla kuitenkin niin, että se olisi jossain määrin sitten järjestelykysymystäkin?

Aineenopettaja: Eli ajattelet, että joku toinen tulisi silloin siihen. Ehdottomasti...

... Mutta sitten kun itse tulin tähän yhteisöön työntekijäksi, niin mä oon itse käynyt sellaisen prosessin läpi, että mä en voi niinkun mun arvoja vastaan taistella, että vain tietyille oppilaille, että mä koen siinä pahana sen mahdollisuuden, että oppilaat jakautuvat jollain lailla parempiin ja hyvämpiin tai huonompiin. Parempiin ja huonompiin oppilaiseen jotenkin, vaikkei se ehkä olisi niin meidän ajatuksissakaan, mutta jotenkin se vaan alkoi näyttää siltä, että siinä alkoi tämmöistä ei nyt syrjäytymistä, mutta jotain vähän sen tyyppistä jakoa tapahtumaan. Se tuntui pahalta...

... Minusta tällaisen asian kanssa ei saa jakaa lapsia. Kielen opetus ei saa jakaa lapsia. Minun mielestäni se ei ole niin tärkeä arvo kuitenkaan maailmassa ja elämässä. Kieli on.

(Aineenopettaja)

...

No minun sydän palaa enemmän niille heikoille. Sanotaanko näin, että minusta he jos ketkä tarvitsisivat sen buusterin sen self- buusterin tai jonkun. Se voi tulla muuta kautta kyllä kuin kielen kautta, mutta eikö heille pitäisi erityisesti antaa se lisäapu siihen kieleen. Niillä joilla on ehkä niitä hankaluuksia. Nyt en puhu siis keskittymisvaikeudet on taas asia erikseen niitä voi olla kaiken tasoilla oppilailla. Me joudutaan joka opettaja taistelemaan sen porukan kanssa samalla lailla, että jaksako ne keskittyä siihen kielellä opettamiseen vai ei, mutta jos ajatellaan, että kielellisesti lahjakas vaan saa tätä opetusta niin silloin se taistelee minun arvomaailmaa vastaan jotenkin, että silloin minä alan tehdä niinkun huippuja ja vien eteenpäin niitä, jotka jo muutenkin menevät jotenkin eteenpäin. Että mulla kyllä taistelee vastaan tää ajatus, kun puhutaan ihan tavallisesta koulusta kuitenkin, että siinä mielessä mä oon vahvasti sen kannalla, että kaikille, vaikka sitten pienempänä määränä, vähemmällä kunnianhimmolla.

(Aineenopettaja)



## 7 KIELI JA MINÄ - KIELIMINÄ?

"Kaikkiin ihmisiä ja heidän maailmaansa koskeviin näkemyksiin sisältyy aina jokin lausuttu tai lausumaton käsitys kielestä" kirjoittaa Lehtonen (2000, 28) teoksessaan *Merkitysten maailma*. Tuossa teoksessa kieltä ei tarkastella välineenä. Lähtökohtana Lehtosella on ajatus kielestä jonakin paljon perustavampana kuin välikappaleena, jota käytetään "todellisuutta" koskevien sanomien viestimiseen. Kieli on erottamaton osa ihmisenä olemista ja se syntyy kanssakäymisenä toisten ihmisten kanssa. Merkitysten maailman lähtökohtana on ajatus kielestä käytännöllisenä todellisuutena, maailman merkityksellistämisenä ja maailmassa olemisena.

Berger ja Luckman (1994, 49–50) määrittävät kielen saavan alkunsa jokapäiväisessä elämässämme ja viittaavan ennen kaikkea todellisuuteen, jonka ihminen kokee valvetilassa. Tätä todellisuutta hallitsee joukko merkityksiä, jotka kohdistuvat suoraan hänen tämänhetkisiin tai tuleviin toimiinsa. Kieli on merkkijärjestelmä, jonka ihminen kohtaa ulkoisena tosiasiana ja joka kohdistaa häneen vaatimuksia. Kieli pakottaa ihmisen mukautumaan lainalaisuuksiinsa, esimerkiksi toisen kielen kielioppisääntöjä ei voi spontaanisti käyttää puhuessa jotakin toista kieltä tai "omien" ilmaisujen käyttäminen ei ole soveliasta kommunikoidessa täysin vieraan kanssa. Bergerin ja Luckmanin mukaan kieli myös tyypittää kokemuksia. Näin ollen ihminen voi ryhmitellä kokemuksiaan laajoiksi kategorioiksi, jolloin niistä tulee mielekkäitä paitsi hänelle myös toisille.

Luvuissa 7.1–7.3 esittelen tässä tutkimuksessa kielestä esiin tulleita kokemuksia ja näkemyksiä. Joitakin osioita kaikki haastateltavat ovat haastattelussaan käsitelleet. Jotkut kieleen liittyvät aiheet tulevat esille vain yksittäisten haastateltavien puheessa. Otsikoiden alla oleva numerointi sekä tekstissä sulkujen sisällä oleva numerointi viittaa luvun 6 tavoin haastateltaviin. Jos otsakkeen alla on numero (1–6) näkyvässä, niin kyseinen haastateltava on käsitellyt aihetta puheessaan. Kuten jo luvussa 6 todettiin niin se, että haastateltava ei ole ottanut jotain aihetta esille, ei kerro siitä, että hänellä ei olisi kokemusta tai näkemystä kyseisestä asiasta. Asia ei ole vain tullut esille haastattelutilanteessa.

## 7.1 Kielien merkitys ihmiselle

1, 2, -, 4, -, 6

Eurooppalainen viitekehys (2004, 28) kuvaa kaikenlaisen kielen käytön ja kielen oppimisen muotoa seuraavasti: "Kielen käyttäminen, mukaan lukien kielen oppiminen, on yksi inhimillisen toiminnan muoto. Ihmiset kehittävät yksilöinä ja erilaisten ryhmien jäseninä koko joukon erilaisia kompetensseja. Näihin kompetensseihin kuuluu sekä kaiken kielenkäytön taustalla olevia yleisiä valmiuksia että erityisiä kielellisiä viestintätaitoja. Ihmiset käyttävät näitä kompetenssejaan, silloin kun he erilaisissa konteksteissa, erilaisten olosuhteiden ja rajoitusten alaisina osallistuvat kielellisiin toimintoihin erilaisten kielellisten prosessien välityksellä. Näiden toimintojen avulla he vastaanottavat ja/tai tuottavat tekstejä, jotka liittyvät eri elämänalueille kuuluviin aihepiireihin ja teemoihin. Tällöin he ottavat käyttöön niitä strategioita, jotka suoritettavien tehtävien kannalta tuntuvat tarkoituksenmukaisimmilta. Näiden toimintojen tietoinen tarkkailu eli monitorointi vahvistaa tai kehittää kielenkäyttäjien kykyjä ja taitoja."

Kieli mukautuu jatkuvasti uusiin käyttötilanteisiin ja muuttuu kulttuurin mukana. Suomi ei ole kieliyhteisönä homogeeninen, sillä täällä puhutaan ja on aina puhuttu muitakin kieliä kuin suomea. Tämän lisäksi suomen kieltä puhutaan monella tavalla. Historiallisesti Suomi on ollut hyvinkin monikielinen maa. Suomessa olevia tai olleita kielivähemmistöjä ovat muun muassa suomenruotsalaiset, saamelaiset, romanit, saksalaiset, venäläiset, juutalaiset ja tataarit. (Opetusministeriö 1994, 233–234.) Tällä hetkellä me elämme kulttuurihistoriallisesti vaihetta, jossa suomen kieli on osa koko Euroopan kattavaa kielialuetta.

Huoltaja (1) arvioi eri kielten olevan nykypäivän ihmisen arjessa voimakkaasti mukana ja hän toivoisi suomalaisten kielellisten valmiuksien olevan paremmat kuin aikanaan hänellä itsellään. Hän ei pidä itseään kielitaiturina ("kieli-ihmisenä"). Huoltaja (1) arvioi Suomella olevan perinteitä monikielisyyteen jo historiassaankin. Useiden kielten läsnäolo suomalaisessa arkielämässä ei ole uusi asia. Näin ollen on luontevaa, että täällä opiskellaan ja osataan vieraita kieliä. Aineenopettaja (6) arvioi, että kielellä on ihmisten maailmassa merkittävä arvo. Kielitaito on yhteydessä kansainvälisyyteen ja kansainvälistymiseen. Aineenopettaja (6) pitää omaa kielitaitoaan vahvuutena ja voimavarana itsessään ja osaamisessaan.

Poikaoppilas (2) toteaa, että ilman kielitaitoa ihmisen elämä on vähintäänkin hankalaa. Hänen (2) mukaansa nykyajan työelämä vaatii suomalaisilta vieraiden kielten osaamista. Erityisesti suurten yritysten palveluksessa on hänen arvionsa mukaan näin. Arkielämässäkin kielitaidon merkitys nykyaikana korostuu, esimerkiksi erilaisten käsikirjojen ja ohjeiden selvittäminen ilman englannin kielen taitoa on jopa mahdotonta. Poikaoppilas (2) arvostaa omaa englannin kielen taitoaan. Tyttöoppilaankin (4) mielestä kielten osaaminen nykymaailmassa on tärkeää ja kielitaidon opiskeluun tulee hänen mielestään olla kaikilla ihmisillä tasavertainen mahdollisuus. Hän (4) jopa toivoisi tulevaisuudessa omien lastensa kasvavan kaksikielisiksi ihmisiksi.

Huoltajan (1) mielestä varhainen ja luonteva vieraaseen kieleen tutustuminen olisi ehdottoman hyödyllistä. Hänen (1) mielestään koulussa tulisi käyttää useampia kieliä kulttuurin ja sivistyksen välittämisessä. Huoltajan (1) mielestä kielen asemaa välineenä tulisi korostaa sen sijaan, että vielä tälläkin hetkellä kielen opiskelua kielen itsensä vuoksi pidetään tärkeänä. Toiminta eri kielten välityksellä ei saisi olla huoltajan (1) mukaan vain businessmaailman "etuoikeus". Myös tyttöoppilasta (4) kiehtoo englannin kieli ihmisten välisen kommunikoinnin välineenä. Hänen (4) mielestään jopa todellinen kahden kielen äidinkielenomainen taitaminen, kaksikielisyys, olisi tavoittelemisen arvoista. Tyttöoppilas (4) toteaa, että kieli on joillekin yksi vahvuusalue, jolla kenties voi kompensoida heikkoutta jollain toisella alueella. Luokanopettajaopiskelija (5) on kiinnostunut englannin kielestä ja pitää siitä erityisesti sen kommunikointiarvon vuoksi.

... mä oon tykännyt siitä englannin kielestä, mä oon tykännyt niinkun puhua sitä, musta se hirveen ihanan kuulosta ja mulla on vielä tää, että mä tykkään brittienglannista erityisesti. Mä oon aina kattonut niinkun englanninkielisiä sarjoja ja mä aina yrittänyt sitä kielitaitoa sen kautta niinkun harjaannuttaa, aina niinkun hauska kuulla että ymmärränks mä nyt kaikkee mitä noi sanoo ja pystynks mä vaikka sillee niinkun mä peitän noi tekstitykset ja mä ymmärrän niinkun kaikki. Et se on ollut semmonen ja sitten mulla on ollut tota semmosia suvussa, semmosia ihmisiä, ketkä on opiskellut englantia ja mä oon niinkun heidän kanssaan sitten joskus pienempänä niinkun jutellut ja musta on ollut ihanaa kun on saanut jutella niinkun englanniks...

... ja mulle se englannin kieli on tullut aina jotenkin hirveän luonnollisesti elikkä mä aina sanonkin näin, että mä oon oppinut englanninkielen melkein oikeastaan niinku korvakuulolta.

(Luokanopettajaopiskelija)

... Ja mä luulen et mut palkattiin just siinä vaiheessa siksi, että haluttiin lisää opettajia, jolla olisi niinkun kykyjä ja halua kehittää taikka omaa opetustaan viedä englannin kielellä eteenpäin ja se oli mulle niinkun onni, että mä tulin siinä vaiheessa...

Mulle heti tuli sellainen olo, että mä saan niinkun omia voimavarojani ja omia vahvuuksiani niinkun ottaa käyttöön ja siihen rohkaistu.

(Aineenopettaja)

## 7.2 Kielen omaksuminen vieraskielisessä opetuksessa

1, 2, 3, 4, 5, 6

Keskeinen tavoite vieraskielisessä opiskelussa on, että oppilaat voivat saada vankemman kielitaidon kuin tavallisessa opetuksessa kielten opetukseen varatuilla tunneilla. Tavoitteet vieraassa kielessä sopeutetaan vieraskielisen opetuksen laajuuteen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 270.) Järvisen (2004, 238) mukaan vieraskielisen opetuksen tutkimus on kiistatta osoittanut, että vieraskielisessä opetuksessa kielitaito kehittyy merkittävästi paremmaksi kuin tavanomaisessa kielenopetuksessa. Kielenoppiminen tapahtuu vieraskielisessä opetuksessa implisiittisesti. Se on luonnostaan tapahtuvaa oppimista, jossa tietoa omaksutaan rikkaasta ärsykeympäristöstä. (Järvinen 1999; 2000; 2004.)

Suomessa toteutetusta kielipolitiikasta, vieraskielisen opetuksen toteutuksesta ja siihen liittyvistä tutkimustuloksista ollaan kansainvälisestikin kiinnostuneita. Suomen selviytyminen kiitettävästi viimeaikaisissa oppimisen vertailuissa ja tuloksemme vieraskielisestä opetuksesta edistänevät tätä kiinnostusta. (Seikkula-Leino 2004, 221.)

Yhä enenevässä määrin maamme kouluissa olisi mahdollisuus hyödyntää koulujen omien sidosryhmien ja oppilaiden kautta monipuolisista kieliin ja kulttuureihin tutustumista ja kohtaamista. Maahanmuuttajaoppilaat ja heidän vanhempansa sekä paikkakunnalla asuvat eri kulttuurien ja kielten edustajat olisivat kouluille mainio autenttisen kieleen tutustumisen lähde.

Kaikkonen on pohtinut kielitieteen näkemysten siirtymistä koulujen vieraan kielen opetukseen sen kautta, kuinka se on suhtautunut kieleen ja kielentutkimukseen. Kielitieteen suhtautuminen kieleen ja kielentutkimukseen on välittynyt koulujen kielinopetukseen opetusmateriaalien ja opettajankoulutuksen välityksellä. Vieraan kielen opetus on tapahtunut analyysin kautta, jos on korostettu kieltä nimenomaan analysoitavana järjestelmänä. Kun kielitiede on painottanut kielen viestintätehtävää, on vieraan kielen viestinnällinen opetus toteutunut. Jos kielitiede näkee kielen kauttaaltaan kulttuuris-sosiaalisena ilmiönä, mahdollistuu pyrkimys kulttuuriseen vieraan kielen opetukseen myös koulussa. (Kaikkonen 2004, 164.)

Pohtiessaan kielen oppimista vieraskielisessä opetuksessa tämän tutkimuksen haastateltavat ovat selkeän yksimielisiä. Kaikkien haastateltavien mielestä kieltä tulee voida opiskella luonnollisella tavalla ja tekemisen kautta.

Huoltaja (1) uskoo, että opiskeltaessa sisältöjä vieraan kielen välityksellä opitaan kieli ikään kuin sivutuotteena. Hänen mukaansa koulussa tulisi käyttää kulttuurin ja sivistyksen välineenä useita kieliä. Huoltajan (1) mielestä vieraskielisen opetuksen suunnittelun tulee lähteä sisällöstä eikä kielestä. Hän korostaa sisällön oppimisen tärkeyttä.

Huoltajan (1) mielestä maahanmuuttajaoppilaat ja koulussa vierailevat vierasmaalaiset henkilöt tuovat muita kulttuureja ja kieliä aidosti lähelle oppilaita. Näitä kohtaamisia tulisi hänen (1) mielestään hyödyntää vieraisiin kulttuureihin ja kieliin tutustumisessa paljon nykyistä enemmän. Huoltajan (1) mielestä myös opetussisällöt hallitsevien natiiviopettajien saaminen mukaan opetukseen olisi mielenkiintoista. Hän (1) arvelee, että kouluissa tulisi toteuttaa ja hyödyntää varhaista, eri kieliin tutustumista kuulemalla, matkimalla ja "loruttelemalla". Näin edesautettaisiin spontaanisti vieraiden kielten oppimista ja mahdollitettaisiin kynnystä vieraiden kielten oppimiseen.

Poikaoppilaan (2) mukaan vieraan kielen mukana olo koulun oppituntien arkisissa toiminnoissa ja leikeissä helpottaa vieraan kielen oppimista.

Luokanopettaja (3) toteaa, että vieraskielisessä opetuksessa oppilaille kehittyy taito ilmaista asioita kiertoilmaisuuilla. Hänen (3) mukaansa oppilaat suhtautuvat englannin kielen kuuntelemiseen rennosti ja kuullunymmärtämisen taso kehittyy korkealle. Puheen tuottaminenkin on luokanopettajan (3) mukaan vieraskielisen opetuksen ryhmissä vapautunutta. Luokanopettajan (3) mukaan oppilaille näyttää ikään kuin kehittyvän kielentaju, joka ohjaa oikeanlaiseen vie-

raan kielen käyttämiseen uusissakin asiayhteyksissä. Hänen (3) kokemuksensa mukaan ero ei-kielipainotteisesti opiskelleiden kielitaitoon on huomattava.

Tyttööppilaan (4) mielestä vieraskielisen opetuksen avulla oppilaille annetaan mahdollisuus omaksua vieras kieli ja oppia samalla oppiaineiden sisältöjä. Luokanopettajaopiskelijan (5) mielestä oppisisältöjen opiskelu vieraalla kielellä on mielekästä. Opitaan luontevasti kaksi asiaa samanaikaisesti. Aineenopettaja (6) korostaa, että nimenomaan heikot oppilaat tarvitsevat lisäpanostusta kielenopiskeluun, joten ei ole tasapuolista antaa vieraskielistä opetusta vain lahjakkaille oppilaille.

### 7.3 Äidinkielen (suomi) asemasta suhteessa vieraisiin kieliin

1, -, 3, 4, -, -

Ihminen oppii äidinkieltä syntymänsä jälkeen yhtä luonnollisena kuin ravinnonottamisen tai liikkumisen. Äidinkieli kehittyy siis ihmisessä rinnan elämään opetteluun kanssa ja liittyy ensimmäisten läheisten kanssa koettuihin tunteisiin. Äidinkieli on ihmisessä syvästi ja itsestään selvästi – pysyvästi. (Kaikkonen 2004, 118–120.)

Vieraan kielen käyttämiseen opetuskielenä on suhtauduttu varauksellisesti muun muassa siitä syystä, että äidinkielen kehityksen pelätään kärsivän. Kuitenkin tutkimustulokset niin Kanadan 1960-luvulla alkaneesta kielikylpyopetuksesta kuin Suomessa annetusta kielikylpyopetuksesta ja vieraskielisestä opetuksesta kertovat sekä kohdekielen että äidinkielen kehittyvän yhtä hyvin kuin äidinkielisessä opetuksessa. (Elomaa 2000; Merisuo-Storm 2002; Wesche 2002.)

Huoltaja (1) sanoo, että Suomi on pieni kielialue ja arvelee muutoksia suomen kielessä tapahtuu jatkuvasti muiden kielten vaikutuksesta. Suomen kieli ei saisi huoltajan (1) toiveen mukaan kuitenkaan jäädä suurempien kieli-alueiden jalkoihin "ilman vastarintaa". Hän arvioi suomen kielen pitäneen hyvin puolensa muiden kielten joukossa. Hän arvioi, että suomen kielen muuttuminen on kuitenkin todellisuutta. Oma kieli on hänen mielestään tärkeä, vaikka vieraan kielen taitoja arvostetaankin.

Luokanopettajan (3) mukaan tapauskoulun vieraskielisessä opetuksessa on huolehdittu alusta pitäen huolella oppilaiden hyvästä suomen kielen taidosta. Suomen kielen osaamisesta huolehtiminen on ollut tärkeä periaate toteutettaessa tapauskoulun vieraskielistä sisällönopetusta. Luokanopettaja (3) painottaa, että äidinkielen (suomen kielen) tunnit ovat olleet ainoastaan suomenkielisiä.

Tyttööppilas (4) arvioi äidinkielen ja englannin kielen olleen tapauskoulun opetuksessa melko tasavertaisia. Kumpikin kieli oli hänen (4) mukaansa selkeästi mukana oppisisältöjen opetuksessa. Ne eivät häirinneet toinen toistaan.

## 8 VIERASKIELISESSÄ OPETUKSESSA OLEVAT OPPIJAT

"Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Perusopetuksen on myötuttava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä." (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12). Suomalainen peruskoulu on aivan ilmeisesti menestynyt ydintehtävässään erinomaisesti, sillä niin mainiota luettavaa kansainvälisen Pisa-tutkimuksen tulokset ovat. Välijärven (2004, 186–187) mukaan näiden tulosten tärkeä pedagoginen viesti on, että korkea suoristustaso ja tulosten tasa-arvo eivät ole toisiaan pois sulkevia tavoitteita. Taidoiltaan erilaisten oppilaiden opiskelu samoissa opetusryhmissä näyttää tuottavan korkean keskimääräisen suoritustason ja vähäisemmän oppimistulosten vaihtelun kuin oppilaiden ryhmittely oletetun lahjakkuuden mukaan eritasoryhmiin. Koulutuksellinen tasa-arvo onkin meille suomalaisille itsestään selvää – kiitos peruskoulun alkuunpanijoiden!

Seikkula-Leino (2002; 2004) toteaa tutkimukseensa vieraskielisessä opiskelussa tapahtuvasta oppimisesta perustuen, että oppilailla on hyvät mahdollisuudet oppia vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimuksen mukaan niin heikot kuin kyvykkäät oppilaat oppivat oppisisältöjä, vaikka opetus toteutetaan melko laajastikin vieraalla kielellä. Toisaalta vieraalla kielellä opiskelu voi olla vaativaa, sillä painottunut kielen oppiminen voi olla joissakin tapauksissa pois muusta oppimisesta. Seikkula-Leinon mukaan vieraskielinen opiskelu luo erityisvaatimuksia oppilaalle. Oppilas toimii samanaikaisesti vieraan kielen, äidinkielen ja tietyn oppisisällön tiedollisten vaatimusten välimaastossa. Näin ollen aktiivisen ja keskittymiskykyisen oppijan on helpompi selviytyä vieraskielisessä(kin) opetuksessa. Tieten tahtoen lasta, jolla on keskittymishäiriöitä tai ongelmia äidinkielen kanssa, ei tule ohjata vieraskieliseen opetukseen. Toisaalta Seikkula-Leinon tutkimus osoitti, että myös heikoimmilla oppilailla on edellytyksiä selviytyä vieraskielisessä opetuksessa. Eriyttäminen ja oppilaiden taito-

jen mukainen opetus on tärkeää niin vieraskielisessä kuin suomenkielisessäkin opetuksessa.

Luvuissa 8.1– 8.3 esittelen tässä tutkimuksessa vieraskielisessä opetuksessa olevasta oppilaasta esiin tulleita kokemuksia ja näkemyksiä. Joitakin osioita kaikki haastateltavat ovat haastattelussaan käsitelleet. Jotkut oppijaan liittyvät aiheet tulevat esille vain yksittäisten haastateltavien puheessa. Otsikoiden alla oleva numerointi sekä tekstissä sulkujen sisällä oleva numerointi viittaa lukujen 6 ja 7 tavoin haastateltaviin.

Koulutuksellisen tasa-arvon merkitys ja tasapuolisten opiskelumahdollisuuksien tarjoaminen oppilaille korostuu tutkimuksen haastateltavien puheissa painokkaasti.

## 8.1 Vieraskielisen opiskelun soveltuminen erilaisille oppijoille

1, 2, 3, 4, 5, 6

Vieraskielisen opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen yhteydessä joudutaan pohtimaan sitä, soveltuuko se kaikille oppilaille, tulisiko siihen osallistuvat oppilaat valikoida ja onko vieraskielisestä opetuksesta joillekin oppilaille suorastaan haittaa. Seikkula-Leino (2002) on tutkimuksensa myönteisten tulosten perusteella valmis pohtimaan sitä, voisivatko vieraskieliseen opetukseen osallistua jossain määrin kaikki oppilaat. Hän on sitä mieltä, että kaikille oppilaille voitaisiin tarjota pienimuotoisia kokonaisuuksia, joissa yhdistyisi vieraan kielen ja tietyn oppisisällön oppiminen. Seikkula-Leinon (2004, 219–220) mukaan tämä edellyttää kuitenkin uudenlaista näkökulmaa opetuksen suunnitteluun: opettajien yhteistyön järjestämisen, pedagogisen pätevyyden pohdiskelun ja resurssien lisäämisen muodossa.

Kukaan tämän tutkimuksen haastateltavista ei selkeästi määrittele sellaista oppilaiden joukkoa, jolle vieraskielinen opetus ei sopisi lainkaan.

Huoltajan (1) näkemys on, että kaikkia oppilaita voidaan opettaa jossain määrin vieraalla kiellä, jos opetus järjestetään joustavasti ja siinä otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset, kehitystasonsa mukaiset valmiudet.

Luokanopettaja (3) arvioi, että vieraskielinen opetus sopii erityisesti suullisesta ilmaisusta pitävälle ja sosiaalisille oppilaille. Toisaalta pidättyväinenkin oppilas voi hänen mukaansa olla innostunut vieraskielisestä opetuksesta. Se ei vaan näy kenties niin selkeästi ulkopuoliselle. Luokanopettajalla (3) ei ole omaan kokemukseensa perustuen mielessä mitään erityistä oppilastyyppeä, jolle vieraskielinen opetus ei lainkaan sopisi.

Oppimisvaikeuksien vaikutus vieraskielisen opiskelun onnistumiseen askarrutti tyttöoppilaan (4) ja opettajaksi opiskelevan (5) mieltä. Tyttöoppilas (4) arvelee vieraskielisen opiskelun olevan luonnollisesti hankalaa sellaiselle oppilaalle, jolla on vaikeuksia oppimisessa kaiken kaikkiaan. Luokanopettajaksi opiskeleva (5) pohdiskeli, että saattaisi olla järkevämpää opettaa oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita vain heidän omalla äidinkielellään.

Aineenopettajan (6) selkeä kanta taasen on, että kaikkia tapauskoulun oppilaita voisi opettaa jossain määrin vieraalla kielellä. Hänen mielestään ei ole vain lahjakkaiden lasten oikeus saada vieraskielistä opetusta, vaan juuri heikot oppilaat tarvitsisivat lisäharjoitusta kielenoppimisessa ja kielenkäyttämisen tilanteissa. Myös erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta tulisi olla hänen (6) mielestään oikeus vieraskieliseen opetukseen.

## 8.2 Opiskelun sujuminen vieraalla kielellä

1, 2, 3, 4, -, 6

Tutkimuksen haastateltavat arvelevat, että vieraalla kielellä opiskelu ei aiheuta oppilaalle yleisesti ottaen hankaluuksia. Myös tapauskoulun vieraskielisessä opetuksessa mukana olleiden oppilaiden suhtautuminen vieraskieliseen opiskeluun arvioidaan myönteiseksi.

Huoltajan (1) kokemus oman lapsensa opiskelusta vieraalla kielellä oli, että englannin kieli opetuksen välineenä ei vaikeuttanut sisältöjen oppimista. Huoltaja (1) arvelee, että joillekin oppilaille se, että ei ymmärrä kaikkea, saattaa aiheuttaa kuitenkin hämmennystä. Huoltaja pohdiskeli, että oppilaan itsetunto saattaa tuolloin joutua koetukselle.

Poikaoppilas (2) ei ole kokenut vieraskielistä opiskelua yleisesti ottaen hankalaksi, mutta toteaa muutamien oppisisältöjen esimerkiksi biologiassa olevan vaikeita asioita opiskeltavaksi vieraalla kielellä. Oppisisältöjen opiskelu englannin kielellä on sujunut ikään häneltä kokemuksensa mukaan ikäänkuin huomaamatta.

Luokanopettajan (3) kokemuksen mukaan hänen opettamissaan opetusryhmissä vieraalla kielellä opiskelleet oppilaat ovat selvinneet opiskelustaan hyvin. Luokanopettaja (3) kertoo vieraskielisessäkin opetuksessa olleen sellaisia oppilaita, joiden asenne opiskeluun ja kouluun yleensä on negatiivinen. Negatiivisuus heidän kohdallaan ei kuitenkaan johdu hänen (3) mukaansa opetuksessa käytetystä vieraasta kielestä. Kuudesluokkalaisten poikien negatiivinen suhtautuminen heille työläämpään opiskelutapaan eli sisältöjenopiskeluun vieraalla kielellä on luokanopettajan (3) kokemuksen mukaan jossain määrin oppilaista nähtävissä. Suomen kielellä opiskelu ei vaadi oppilailta aivan niin paljon kuin vieraalla kielellä.

Tyttöoppilas (4) kertoo pitävänsä englanninkielisestä opiskelusta enemmän kuin suomenkielisestä. Hän (4) ei myös kokenut sitä yleisesti ottaen lainkaan vaikeaksi. Tyttöoppilas (4) mainitsee matematiikan opiskelun yläasteella vaativan lisätyötä, sillä sitä opetettiin ala-asteella englanniksi vain vähän. Lukuisien matematiikan käsitteiden oppiminen yläluokilla oli näin ollen vaikeaa.

Aineenopettajan (6) kokemuksen perusteella oppilaiden suhtautuminen vieraskieliseen opetukseen vaihtelee jonkin verran luokka-asteiden mukaan. Nuorempien oppilaiden myönteisyys on hänen (6) mielestään helpommin havaittavissa kuin vanhempien oppilaiden. Alkuopetusikäiset ovat oppituntien



toiminnoissa innostuneita, mutta isompien oppilaiden innostus ei näy yhtä selkeästi. Aineenopettajan (6) kokemus tapauskoulun opetusryhmästä, joka sai runsaasti vieraskielistä opetusta useissa eri oppiaineissa, oli se, että tämä ryhmä oli joskus halukkaampi toimimaan suomen kielellä. Oppilaat kokivat hänen (6) mukaansa opiskelun oman aineensa tunneilla näin tehden kenties rentouttavammaksi. Hän (6) totesi sen olleen ymmärrettävää oman oppiaineensa luonteen sekä oppilaiden muissa oppiaineissa saaman runsaan vieraskielisen syöteen (input) vuoksi.

### 8.3 Vieraalla kielellä opiskelleiden vieraan kielen taitaminen

-, 2, 3, 4, -, -

Englannin kielen taidoista ja niiden kehittymisestä vieraskielisessä opetuksessa kertovat vain ne, joilla on kokemus kyseisestä asiasta eli useita oppiaineita englannin kielellä opettanut luokanopettaja (3) sekä kummatkin haastatellut oppilaat (2) (4). Luokanopettajalla on pitkäaikainen kokemus englannin kielen formaalista opetuksesta englanninkielisen sisällönopetuksen lisäksi. Kukaan haastateltavista ei tuo esille sitä, että vain tietyn englannin kielen alueen taidot harjaantuvat ja painottuvat englanninkielisessä opetuksessa.

Poikaoppilas (2) arvioi, että hänellä on hyvät taidot englannin kielen eri osa-alueilla. Hän arvioi onnistuvansa hyvin spontaanissa englannin kielellä kirjoittamisessa. Myös vaativan englanninkielisen tekstin lukeminen ja ymmärtäminen sekä englanninkielisen puheen tuottaminen onnistuvat häneltä omasta mielestään hyvin. Englannin kielen käyttäminen on hänelle luontevaa. Joissakin tilanteissa se on jopa luontevampaa kuin suomen kielen käyttäminen.

Luokanopettajan (3) mukaan vieraskielisessä opetuksessa mukana olleille oppilaille kehittyy taito ilmaista asioita rohkeasti ja luovasti erilaisia kiertoilmaisuja käyttäen. Myös oppilaiden englannin kielen kuullun ymmärtäminen on hänen mielestään hyvää. Luokanopettajan (3) kokemuksen mukaan oppilaille entuudestaan tuntemattomankin englanninkielisen tekstin sujuva ja arkailematon lukeminen onnistuu hyvin englanninkielisessä opetuksessa olleilta oppilailta. Hänen mukaansa oppilaille näyttää kehittyvän jonkinlainen "kielentaju", joka ohjaa heitä hämmästyttävällä tavalla oikeaan kielen käyttämiseen.

Tyttöoppilas (4) kertoo lukevansa runsaasti englanninkielistä kirjallisuutta eikä hänen mielestään haittaa, vaikka joutuu hieman pinnistelemään ymmärtääkseen vieraskielistä tekstiä. Tyttöoppilaalla (4) englannin kielellä kirjoittaminen on mukana arkisessa toiminnassa kirjeenvaihtoystävien ja päiväkirjan kautta. Tytön (4) kotona sekä kaveripiirissä harrastetaan silloin tällöin spontaania puhumista englannin kielellä. Virheelliset ilmaisut eivät häntä (4) jännitä ja hän arvelee pärjäävänsä kiertoilmaistujen avulla ihmisten välisessä viestimisessä hyvin. Internetin englanninkieliset palvelut ovat tytön (4) ahkerassa käytössä.

## 9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

### 9.1 Tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimuksen luotettavuusarviointia ei voida pitää tutkimuksen jälkeen suoritettavana irrallisena toimenpiteenä, vaan luotettavuuden arviointi on mukana koko tutkimusprosessin ajan (Syrjälä ym. 1994, 48). Kun tutkija pohtii tutkimuksensa näkökulman valintaa, taustaosaan mukaan otettavaa lähdeaineistoa, aineistonkeruun tapaa ja tutkimuksen muita menetelmällisiä ratkaisuja, hän joutuu pohtimaan myös jatkuvasti tutkimuksensa luotettavuutta. Luotettavuuden kannalta on tärkeää selvittää tutkimuksen lukijalle, miten ja millaisten oletamusten ohjaamana aineistoa on tutkimuksen eri vaiheissa kerätty. Tutkimusraportti on keskeinen luotettavuuden mitta. (Kiviniemi 2001, 81.) Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimusraporttini sellaiseksi, että siitä on luettavissa esiyymmärrykseni ja taustasitoumukseni tutkittavaan ilmiöön tutkimukseen otetun näkökulman, valittujen käsitteiden, tausta-aineiston ja empiirisen aineiston hankinnan ja käsittelyn huolellisen kuvauksen avulla. Tutkimusraporttini rakenne on sellainen, että tutkimuksen taustateorialla ja tutkimuksen aineistosta nousseilla löydöksillä on näkyviin kirjoitettu yhteys. Lukujen 2, 3 ja 4 vastinparit ovat tuloluviissa 6, 7 ja 8. Tutkija on pyrkinyt rakentamaan loogisen dialogin taustateorian ja aineistosta nousseiden tulosten välille.

Laine (2001, 35) painottaa luotettavuuden varmistuksena ns. hermeneuttista kehää. Tuolloin tavoitteena on löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Kakkuri-Knuutilan (2002, 30) mukaan merkityksen kontekstuaalisuudella on tärkeä tulkinnan luonnetta koskeva seuraus. Ilmausta tulkittaessa on kiinnitettävä huomiota sen merkityksen eli asiayhteyteen. Yhtä ilmaisua tulkittaessa on huomioitava ne ilmaisut, joiden yhteydessä se esiintyy. Tällainen johtaa puolestaan Kakkuri-Knuutilan mukaan uusien ilmaisujen tulkintaan ja näin tulkintaprosessi kulkee kehämäisesti ilmauksesta sen merkitysyhteyteen ja takaisin. Tässä hermeneuttisessa kehässä tekstin kokonaisuus ymmärretään sen osien kautta ja osia vuorostaan sen kokonaisuuden kautta. Tulkintaprosessi ei myöskään ala tyhjästä, vaan perustuu tutkijan aikaisemmal-

le tiedolle tai ymmärrykselle. Näin on tapahtunut myös tämän tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa.

Empiirisen aineiston käsittelyssä olen tutkijana tutustunut aineistoon jo luonnollisesti sen hankintavaiheessa sekä litteroidessani sitä. Varsinainen aineiston analyysi alkoi koko empiirisen aineiston lukemiskerroilla ja vasta sen jälkeen yksityiskohtiin paneutumisella. Aineiston tulkinnan rinnalla kulki myös koko ajan tutkimuksen teoriaosuuden (tausta-aineiston) kerääminen ja kirjoittaminen, joka varmasti omalta osaltaan tuki ja ohjasi tulkintojani haastateltavieni ilmauksista.

Näkemykset totuuden luonteesta vaikuttavat siihen, kuinka tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan. Tietoteoreettisessa eli epistemologisessä keskustelussa erotetaan neljä erilaista totuusteoriaa: korrespondenssiteoria, koherenssiteoria, pragmaattinen totuusteoria sekä konsensusperustuva totuusteoria. Viimeksi mainitussa totuusteoriassa painotetaan sitä, että ihmiset voivat luoda yhteisymmärryksessä "totuuden" ja se liittyy ihmisten luomiin sopimuksiin ja mielikuviin. Laadullinen tutkimus tarvitsee teorianmuodostuksen näkökulmasta kolmea viimeksi mainittua totuusteoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 131–133.)

Luotettavuuden osalta fenomenografisessa tutkimuksessa arvioidaan sekä aineiston että kategorioiden validiteettia. Kiviniemi (2001, 78–79) toteaa, että aineiston analyysin onnistuminen edellyttää keskeisten ydinkategorioiden, perusolotilavuuksien löytämistä. Syrjälän ym. (1994, 129–136, 152–156) mielestä aineiston aitous tarkoittaa sitä, että tutkittavat ilmaisevat itseään samasta asiasta kuin tutkija olettaa. Lisäksi aineiston tulisi olla relevanttia tutkimusongelmanasettelun taustalla olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. Aineiston hankinnassa tulisi myös vallita intersubjektiivinen luottamus eli tutkijan tulee tiedostaa omat lähtökohdansa. Luotettavuutta arvioidaan sen perusteella, kuinka huolellisen kuvauksen tutkimusprosessista lukija saa. Tutkimuksessani olen pyrkinyt näiden vaateiden täyttymiseen. Olen koettanut kuvata analyysiprosessia mahdollisimman tarkasti ja tutkimusraportin liitteinä olevat kuvaukset joistakin analyysin vaiheista selvittänevät lukijalle ajatuksiani ja toimintaani aineiston analyysin eri vaiheissa.

Kiviniemi (2001, 79–80) tuo esille laadullisen tutkimuksen aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamisen ja hallitsemisen. Kuitenkin kun tutkija itse on eräänlainen aineistonkeruun väline, ei aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua voida Kiviniemen mukaan pitää puutteena, vaan tutkimuksen kehitysprosessiin luontaisesti liittyvänä asiana. Tässä tutkimuksessa tutkija on ollut mitä suurimmassa määrin aineistonkeruun väline sekä haastatteluaineiston kerääjän että tutkittavan ilmiön kontekstin (tapauskoulun) toimijan rooleissa. Kriittisesti ajatellen tuo kaksoisrooli ei ole ongelmaton, sillä tutulla toimintaympäristöllä on varmasti välinettä (tutkijan) muovaava vaikutus. Toisaalta välineen (tutkijan) on ollut helppo solahtaa tutkittaviensa joukkoon ja näin ollen yrittää saada paremmin kiinni sitä, mitä halutaan tutkia.

Tutkijan oman position vaikutusta tulkintoihin on objektiivisuuden määrittämiseksi arvioitava. On tunnustettava, että subjektiivisuus on vahvasti läsnä.

Tutkijan omat kokemukset, tiedot ja käsitykset eivät voi olla vaikuttamatta tutkimukseen. Hermeneuttiselle tutkimusotteelle lieneekin tyypillistä, ettei tulkintaa voida objektiivisesti koskaan täysin erottaakaan kontekstistaan. Tutkijan kahdenkymmenen vuoden kokemus perusopetuksen opettajan työstä sekä kymmenen vuoden perehtyminen vieraskieliseen opetukseen ovat luoneet tutkijalle ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimuksen kohteesta. Tämä vaikuttaa tulkintaan ja ymmärrykseen silläkin tavoin, että tutkittavilla ja tutkijalla on ollut todennäköisesti yhteistä kulttuuritaustaa enemmän kuin olisi ulkopuolisella tutkijalla.

Guban (1990, 17) mukaan sitä verkkoa, joka sisältää tutkijan epistemologiset, ontologiset ja metodologiset päätelmät voidaan nimittää teoreettiseksi, selittäväksi viitekehyykseksi, joka ohjaa tutkijan toimintaa. Syrjälä ym. (1994, 122–131) mukaan hallittu subjektiivisuus on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista. Validius toteutuu ennen kaikkea aineiston aitouden kautta. Tämän tutkimuksen aineisto on ensikäden aineistoa ja aineistosta on tehty tallenteet. Objektiivisuuden vahvistamiseen on pyritty tutkimusprosessin metodologialla sekä sen tarkalla kuvaamisella ja tuomalla tulokset ja johtopäätökset tässä julkisesti arvioitavaksi.

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan ne perusteellisesti. Eskolan ja Suorannan (2000, 18, 64–65) mukaan aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole sen määrä vaan laatu. Aineiston rajausta tapahtuu teoreettisen kattavuuden kautta. Kriteerinä käytetään tietyn aineiston kiinnostavuutta valitun tutkimusongelman kannalta. Teoreettisen edustavuuden ajatus on näin ollen nähdä tutkittu tapaus esimerkkinä yleisestä. Tämän tutkimuksen aineiston rajausta perustuu tähän näkökulmaan. Tutkimuksen aineisto on kerätty perusopetuksen kuuden ensimmäisen vuoden kontekstissa. Aineisto olisi rakentunut toisenlaiseksi, jos kontekstina olisi ollut vaikkapa lukio-opetus.

Heikkinen (2004, 181–185) pohtii validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden ongelmaa laadullisen tutkimuksen ja nimenomaan toimintatutkimuksen yhteydessä. Näiden käsitteiden historia ankkuroituu kokeelliseen tutkimusorientaatioon ja totuuden korrespondenssiteoriaan. Toimintatutkimuksessa ei voida enää tukeutua aikaisempaan tutkimuksen luotettavuussanastoon, mutta luotettavuuskysymyksiin ei silti suhtauduta ylimalkaisesti. Heikkisen mukaan toimintatutkimus tarvitsee oman luotettavuussanastonsa. Hän esittää toimintatutkimuksen luotettavuusperiaatteiksi seuraavia:

1. Historiallisen jatkuvuuden periaate (kohde ja toimintahistoriallinen analyysi sekä juonellistaminen)
2. Refleksiivisyysperiaate (tutkijan ymmärtämysyhteydet sekä subjektiivinen adekvaattisuus tutkimuskohteen suhteen)
3. Dialektisuusperiaate (miten ymmärrys on muodostunut keskusteluissa muiden tutkimuksessa mukana olleiden kanssa, eri äänien ja tulkintojen samanaikaisuus sekä autenttisuus)

4. Toimivuusperiaate (hyvä toimintatutkimus onnistuu luomaan toimivia käytänteitä).

Heikkisen (2004, 184) historiallisen jatkuvuuden periaatteen mukaisesti hyvässä toimintatutkimuksessa otetaan huomioon toiminnan historiallinen kehittyminen. Kaikella toiminnalla on historiansa – se ei ala tyhjästä. Historiallisen jatkuvuuden periaate ei ole kuitenkaan ainoastaan kausaalisen syy-seurausketjun selvittämistä, vaan myös toiminnassa mukana olevien ihmisten intentioiden esittämistä. Olen pyrkinyt tutkimuksessani tuomaan esille tätä historiallista jatkumoa ainakin jossain määrin.

Refleksiivisyysperiaatteen mukaisesti olen esittänyt ymmärtämysyhteyksiäni ja esioletuksiani tutkimuskohteesta sekä olen pohtinut sosiaalista asemaani tutkimassani yhteisössä. Heikkinen (2004, 185) muistuttaa, että on oleellista tarkastella tutkijan subjektiivista adekvaattisuutta tutkittavan kohteen suhteen. Suhteeni vieraskieliseen opetuksen tapauskoulun kontekstissa on monitahoinen. Olen pohtinut vieraskielistä opetusta opettajan, rehtorin, opettajankouluttajan ja äidin roolissa – näissä rooleissa tutkijan roolin lisäksi olen tämän ilmiön kohdannut.

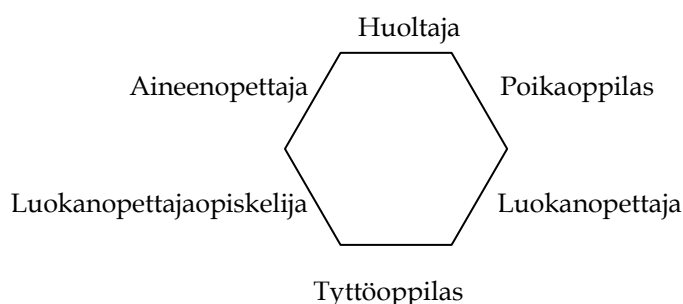
Dialektisuusperiaatetta noudattavan toimintatutkijan hyveenä on Heikkisen (2004, 186) mukaan tilan antaminen erilaisille äänille ja tulkinnoille samoista tapahtumista. Raportissa tulisi pyrkiä tuomaan esille eri ihmisten äänet mahdollisimman autenttisina. Koko tutkimukseni lähtökohta ja asetelma on ollut löytää ja saada kuuluville eri ihmisten kokemukset ja kuvaukset samasta asiasta – tapauskoulun vieraskielisestä perusopetuksesta. Se, kuinka hyvin nuo eri ihmisten äänet esimerkiksi ihmisten autenttisissa lainauksissa kuuluvat, on viime kädessä lukijan päätettävissä.

Heikkisen (2004, 187) esittämä neljäs periaate on toimivuusperiaate, joka tarkoittaa, että toimintatutkimuksen laadun arvioinnissa olisi kiinnitettävä huomiota siihen, onko se saanut aikaan myönteisiä muutoksia sosiaalisessa toiminnassa. Toimivuusperiaatteen selvittämisessä on käännettävä katse kohti toimintatutkimuksen pätevyyden arvioinnin juuria, pragmatismia. Heikkisen sanoin " pragmatistille "totta" on se, mikä toimii". Kyseessä oleva tutkimus on virittämässä ja arvioimassakin tapauskoulun toiminnan pragmaattisuutta. Jotkut tutkimuksen haastatteluissa esiintyneet tulevaisuuskuvaukset ovat nähtävissä tapauskoulun tämän päivän toiminnassa. Ideat ovat muuttuneet todeksi. Kehittämishanke on kasvanut koulun toimintakulttuuriksi.

## 9.2 Tutkimuksen metodologisesta kohdallisuudesta ja yleistettävyydestä

Tutkimuksessani on yhtä aikaa läsnä monta eri tasoa. Kohteenani on kuusi toimijaa, jotka eivät ole toisistaan irrallisia, vaan muodostavat tutkittavaa ilmiötä ja tapausta ympäröivän kentän ikään kuin kuusikulmion (kuvio 14). Heillä kai-

killä on suhde tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. Tämän lisäksi jotkut haastateltavista ovat lisäksi olleet tai ovat haastatteluhetkelläkin vuorovaikutuksessa myös toisiinsa. Jokaisella omassa positiossaan haastateltavalla henkilöllä on lisäksi aivan omat muistonsa ja kokemuksensa. Arkikokemusten lisäksi vieraalla kielellä annettavaa opetusta tarkastellaan tutkimuksessa myös ympäröivän yhteiskunnan näkökulmasta. Katseeni tutkijana kohdistuu siis siihen, miten vieraskielistä opetusta määritellään, mitä siltä odotetaan ja kuinka sitä järjestetään. Näihin kaikkiin nivoutuvat myös samantapaiset kysymykset oppimisesta, oppijasta ja perusopetuksesta yleensä.



KUVIO 14 Kuusi näkökulmaa tapauskoulun vieraskieliseen perusopetukseen

En ole pyrkinyt tekemään vertailua vieraalla kielellä annettavan ja äidinkielen opetuksen välillä. Tutkimuksen haastateltavien valikoiminen ja haastatteluteemat olisi tuolloin pitänyt tehdä toisin. Kaikissa haastatteluissa em. vertailu tulee kuitenkin jonkin verran esiin. Siihen johdattaminen haastattelijana ei ole ollut kuitenkaan tarkoitukseni.

Haastattelujen kautta välittyviä kokemuksia, tunteita ja muistoja ei sellaisenaan voi pitää väylinä todellisuuteen. Pyrkimykseni oli alusta saakka avata erilaisia näkökulmia, joiden kautta vieraalla kielellä tapahtuvaa perusopetusta Suomessa voi lähestyä. Esitetyt näkökulmat aukenevat kuitenkin eri tavoin eri lukijoille. Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan on kenties kyse kerrottujen asioiden tuttuudesta. Niille lukijoille, jotka ovat kerrottujen tapahtumien asioiden kanssa tuttuja, näkökulmat ovat todempia. Heidän omat kokemuksensa vahvistavat niitä. Toisin sanoen tutkimuksessa ei edes yritetä osoittaa joitakin asioita tosiksi tai oleviksi. Ne kertovat asioita haastateltavien todellisuudesta sekä tapauskoulun todellisuudesta. Tuolla todellisuudella on kuitenkin lukijoiden mielessä mahdollisesti yhteyksiä heidän kokemaansa todellisuuteen.

Haastateltavilla ja tutkijalla oli yhteinen konteksti: kokemus tapauskoulun todellisuudesta eri puolineen. Haastattelutilanteita helpotti se, että haastateltavat ja tutkija tunsivat toisensa. Tutkijan oli helppo lähestyä haastateltavia ja haastateltavien toivottavasti luottamuksellisesti vastata ja kertoa asioita. Haastattelutilanteissa syntyi paikoin hyvin syvällisiäkin keskusteluja, jossa juonta veivät eteenpäin vastavuoroisesti sekä haastateltava että tutkija. Tutkijan ja haastateltavien välillä ei ollut riippuvuussuhdetta, joka olisi haitannut tietojen antamisen vapaaehtoisuutta (Eskola & Suoranta 1998, 55). Haastatellut oppilaat

eivät olleet enää haastatteluhetkellä tapauskoulun oppilaita. He olivat siirtyneet yläkouluun. Toisaalta se, että he olivat irti jo tapauskoulun yhteydestä, saattoi vaikeuttaa ala-asteajan vieraskielisen opetuksen kokemusten ja yksityiskohtien tavoittamista. Kontekstin tuttuus ja toisaalta haastateltavien tunteminen pitivät tutkijaa likellä tutkittavaa kohdetta. Tutkijan itsensä ulkopuoliseksi, objektiiviseksi, mieltäminen "puolueettoman" tulkinnan näkökulmasta lienee aikamoista harhaa. Tästä subjektiivisuudesta vain tulee olla tietoinen ja se tulee tehdä selväksi lukijallekin. Juha Varto (1992, 26) toteaa, että kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, joten tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Myös Denzinin ja Lincolnin (2000, 18) mukaan tutkija lähestyy maailmaa ominen ajatuksineen ja teoriataustoineen, tarkentaa joukon kysymyksiä ja alkaa sitten tutkia niitä tietyllä tavalla.

Aineiston mahdollisimman tarkka rajaus on keskeistä, sillä laadullinen aineisto on periaatteellisesti loppumaton. Tärkeintä on oppia tuntemaan aineistonsa mahdollisimman hyvin. (Eskola & Suoranta 1998, 65.) Tutkimukseni aineisto oli yhden tutkijan hallittavissa. Yhteensä noin 600 kysymyksen vastauksista kertynyt haastatteluaineisto oli käsiteltävissä ja tutkijan haltuun otettavissa. Se antoi monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastateltavien haastattelukysymyksiä avulla saatujen kertomuksien laajuus vaihteli. Osa haastateltavista tuotti yksityiskohtaisia ja toisaalta pohdiskelevia aineistokohtia, toisten taasen tyytyessä niukempaan kuvaukseen ja kertomiseen. Se, että aineistossa oli sekä lasten että aikuisten haastatteluja, oli tutkijalle haaste. Olen pyrkinyt kunnioittamaan jokaisen haastateltavan näkökulmaa. Kaikkien haastateltavien "ääni" kuuluu kerrontatavan laajuudesta riippumatta.

Teorian ja aineiston tasapainoisen rinnakkaiselon näkyminen tutkimuksen kokonaisuudessa on ollut pohdinnan alla koko tutkimukseen liittyvän työskentelyni ajan. Saarenheimo (1997, 67) arvioi, että kvalitatiivisessa tarkastelussa tasapainotellaan aineistolähtöisyyden ja teorian mukanaolon välillä. Hänen mukaansa aineiston lukemisessa tulee olla avoin, jotta analyysi tuottaisi uutta tietoa. Toisaalta teoreettisen kontekstin mukanaolo on väistämätön, sillä onhan se mukana jo tutkijan käyttämässä käsitteistössä. Tasapainoilu on tärkeää, mutta ei helppoa. Teorian tulee näkyä ja kulkea mukana tutkimuksen eri vaiheissa, mutta se ei saa sanella aineiston löydöksiä. Se kumpi, aineisto vai teoria kulloinkin kulkee edellä tai pitää suitsista kiinni, vaihtelee. Tutkimuksen alkuvaiheessa on toki teorian vuoro viedä, kun taas aineisto määrää askelten suunnan aineiston analyysivaiheessa. Tutkijan tulkinnoissa teoria on tiukasti ja tutkijaa tukien mukana. Johtopäätöksissä aineisto ja teoria kulkevat selvimmin rinnakkain.

Menetelmä on laadullisen tutkimuksen haaste. Jokainen tutkimus on menetelmiensäkin suhteen yksilöllinen. Kvale (1996, 204) kuvaa tutkijoita 'kaivajiksi' ja 'matkaajiksi'. Toiset tutkijat ovat 'kaivajia', jotka etsivät syvempiä, piilossa olevia merkityksiä. 'Matkaajat' taas kulkevat saman reitin haastateltavansa kanssa. Ehkäpä minä käytin tutkimuksessani sekä hakkua että reppua. Haastateluja tehdessäni ja aineistoa lukiessani kuljin hyvin lähellä haastateltavien elämää. Toisaalta tutkimusta kirjoittaessani olin välillä kertoja ja välillä koetin ot-

taa etäisyyttä tulkintojen tekemistä varten. Uuden menetelmän kehittäminen ei ole ollut tutkimukseni tavoite. Tarkoituksena oli kuitenkin käyttää sopivaa keinoa käsitellä haastatteluaineistoa. Analyysiä tehdessäni minusta tuntui siltä, että synnytin ja kehitin jotain uutta, vaikka todellisuudessa teemahaastattelun avulla kerätyn aineiston tematisointi on kai suorastaan jo klassinen metodi. Olen koettanut kirjoittaa tekemäni menetelmälliset ja tulkinnalliset ratkaisut mahdollisimman näkyväksi, jotta ne olisivat lukijan saavutettavissa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittareista tutkimuksen mahdollisimman selkeä esittäminen on yksi tärkeimmistä (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Lähtökohtani siitä, että tutkimukseni tapauskoulun oppilaat, heidän huoltajansa, opettajat ja opettajaharjoittelijat ovat yksilöitä, suuntaa tutkimusta tarkastelemaan asioita tutkittavan ilmiön ympärillä toimijan, yksilön näkökulmasta. Heillä jokaisella on omat kokemuksensa, käsityksensä ja tuntemuksensa asioista. Yksilön näkökulma on tutkimuksessa tavoiteltavana, mutta toisaalta myös alltiina kriittisyydelle. Kertovatko yksittäisten henkilöiden tarinat laajemmasta perspektiivistä? Tuovatko laadullisen tutkimuksen tulokset tietoa muustakin kuin vain analysoidusta aineistosta? Tapaustutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että yksittäisen tapauksen mahdollisimman monipuolinen erittely sisältää aineksia yleistykseen. Toisaalta laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaankin mieluummin tulosten siirrettävyydestä kuin yleistettävyydestä. (Eskola ja Suoranta 1998, 65, 68.) Aineiston järjestyksen nousee Sulkusen (1990, 272–273) mukaan tärkeäksi yleistettävyyden kriteeriksi. Tällöin haastateltavia valittaessa olisi eduksi, jos heillä olisi suhteellisen samanlainen kokemusmaailma ja että he omaisivat tutkittavasta ilmiöstä tekijän tietoa. Nämä kriteerit täyttyivät tässä tutkimuksessa selkeästi. Se oli haastateltavien valikoimisen lähtökohta. Tutkimukseni analysoitava aineisto muodosti myös selvästi kokonaisuuden, tapauksen, joka on suotavaa (Sulkunen & Kekäläinen 1992, 11).

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen lähtökohta oli tarkastella eri osallistujien kokemuksia tapauskoulussa toteutetusta vieraskielisestä opetuksesta. Tutkimuksen kontekstina on 1–6 luokille perusopetusta antava koulu ja haastateltavat ovat kuvanneet tuota kontekstia. Jos kontekstina olisi ollut esimerkiksi 7–9 luokille perusopetusta antava koulu, aineisto olisi muodostunut varmasti melko erilaiseksi. Kuitenkin tutkimuksen aineiston kertomukset ja kuvaukset tuovat omalta osaltaan monitahoisia aineksia yleisesti vieraskielistä opetusta käsittelevään keskusteluun. Tutkimuksen tuottama tieto toivottavasti mahdollistaneekin moniulotteisemman kuvan vieraskielisestä opetuksesta suomalaisessa koulujärjestelmässä. Toivon tämän tutkimuksen laadullisen näkökulman viritävän keskustelua vieraskielistä opetusta toteuttavissa ja sitä suunnittelevissa kouluissa. Tämän tutkimuksen tulosten myötä voisi toivoa myös koulutuksen järjestäjien ymmärtävän vieraskielisen opetuksen pienimuotoistenkin toteutusmallien olevan yksi koulutuksen korkean laadun tekijöistä. Tämän tutkimuksen tulokset toivottavasti asettavat myös painetta eri aineiden opettajille järjestettävän täydennyskoulutuksen lisäämiseen, jotta CLIL-pedagogiikan erityispiirteet ja toimintatavat tulisivat yhä useammalle tutuksi.



## 10 VIERAALLA KIELELLÄ OPISKELU KOULUN ARJESSA –YHTEENVETO JA POHDINTA

### 10.1 Kouluarkea vieraan kielen välityksellä – näkökulmien kertomaa

Tutkimukseni tarkoitus oli tarkastella kokemusta vieraskielisestä opiskelusta eri toimijoiden näkökulmasta. Työtäni ovat ohjanneet eri positioissa olevien ihmisten kertomukset vieraskielisestä opiskelusta. Haastattelemalla kerättyjen kertomusten välityksellä yritin tavoittaa eletyn kouluarjen muistoja, kokemuksia ja tunteja. Välähdykset eri henkilöiden kokemasta vieraskielisestä perusopetuksesta kertovat vieraskielisen opetuksen olemuksesta, kielen merkityksestä, opetuksen eri osatekijöistä ja koulun kehittämisestä.

Eri näkökulmista rakentuva kuva vieraskielisestä opetuksesta koostuu lukuisista arkisista kouluelämän asioista: oppimateriaalien valmistamisesta ja käyttämisestä, opetusjärjestelyistä, työtavoista, opettajista, oppilaista ja koulutyön ulkoisista järjestelyistä. Koska kuitenkin on kyse epätavallisesta koulun toimintatavasta eli opiskelusta vieraalla kielellä, tähän vieraskielisestä opetuksesta rakentuvaan kuvaan liittyvät myös kokemukset oppilaiden valikoitumisesta, opettajien kouluttamisesta ja rekrytoinnista, koulun sisäisestä tiedottamisesta, vieraan kielen käyttämisen laajuudesta, vieraskielisistä materiaaleista ja erilaisten oppijoiden huomioimisesta.

Niin vanhemman, oppilaan, opettajan kuin opettajaharjoittelijankin näkökulmissa tulivat esille yleiset opetusjärjestelyt, opetukseen resursointi, oppilaiden huomioiminen opetuksessa, opettajien asiantuntijuus, kielen omaksumisen merkitys ja koulun painoalueet. Perusopetus rakentuu kaikkien näkökulmien mukaan hyvin pitkälti samoista asioista. Luvussa 4 esitellyistä **opetuksen perustekijöistä oikeastaan opetussuunnitelma jää vähälle huomiolle**. Oppilaiden on siihen vaikea esittää näkemyksiään, jos he eivät sitä tunne. Myös opettajilla ja opettajaharjoittelijalla vieraskielisen opetuksen kokemuksista kertominen ei sivunnut juurikaan opetussuunnitelma-aluetta. Huoltaja viittasi kertomuksissaan jonkin verran opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin. Se, kuinka

opetussuunnitelma saadaan koskettamaan oppilaita, heidän vanhempiaan ja opettajia, on kysymys sinänsä. Opetussuunnitelman tulee olla kaiken opettamisen kehys ja tiennäyttävä, mutta sen näkeminen koulun arjessa ei ole kovin läpinäkyvää. Opetussuunnitelmatyöstä ja opetussuunnitelman tuntemisesta tulisi tulla kaikkien edellä mainittujen toimijoiden yhteistä työskätkä. Siitä ollaan kuitenkin vielä kovin kaukana.

Opettajien ja oppilaiden käyttöteoriat ovat kuuluvissa heidän kertomuksissaan. Tässä tutkimuksessa niissä on selvää yhdensuuntaisuutta, vaikka usein esitetään pohdintoja siitä, etteivät opettajien ja oppilaiden käyttöteoriat olisi samansuuntaisia. Kaikkien tutkimuksen näkökulmien edustajien kertomuksissa tulee esille jonkinlaista konsensus -henkeä ja muiden ihmisten huomiointia. Yksilöllisyyden korostaminen ja oppijoiden huomioiminen erityispiirteineen näkyy tapahtuvan jokseenkin myönteisessä hengessä. Yksilöllisyyden korostuminen ei tuntuisi ilmentyvän lainkaan kyynärpäätaktiikkamentaliteettia noudattaen.

Terävimmän tuntojaan ja kokemuksiiaan oppilaiden yksilöllisestä ja kokonaisvaltaisesta huomioimisesta valottaa koteja edustava lasten huoltaja. Hänen kertomuksissaan **koulua vaaditaan ottamaan oppilaat huomioon kokonaisvaltaisesti ja heidän omia vahvuuksia tukien**. Opettajiakin patistetaan taistelemaan tiukemmin koulujensa ja erityisesti oppilaidensa etujen puolesta. Kriittikillä on varmasti paikkansa, sillä opettajat kyllä liian usein "tyytyvät kohtaloon" taistelematta sen suuremmin oppilaidensa ja omien oikeuksiensa puolesta.

Vaikka kodin ja koulun yhteistyö ei monilta osin toimikaan tyydyttävällä tavalla, niin **kotien aloitteellisuuden voima koulujen ja koulutuksen kehittämisessä on merkittävä**. Tutkimuksen kontekstina olevan koulunkin vieraskielisen opetuksen kehittäminen sai alkunsa kotien vaateista, ei koulun opettajakunnasta.

"Koulu on koulua" -asenne selittänee jossain määrin oppilaiden ja opettajien kokemuksista kertomisen sisältöä. Koulun arkea päivittäin elävien seesteiset ja yhteistyöhenkiset kertomukset koulun arjesta selittynevät sillä, että on vaikea kritisoida ja herättää ajatuksia lähellä olevasta todellisuudesta. Se on nimittäin sitä todellisuutta, jonka he suurelta osin itse rakentavat.

Tutkimuksen **aikuisten edustamissa näkökulmissa toivotaan yhteistyötä**: kodin ja koulun välille, eri aineiden opettajien välille sekä eri kouluasteiden välille. Yhteistyön saavuttamista ja toteuttamista ei nähdä helppona tehtävänä, vaikka se olisi ponnistelun arvoista. Yhteistyön nähtäisiin toteutuvan integraation toteutumisenä oppiaineiden välillä, opettajien välisessä yhteistyössä, eri kouluasteiden välillä ja oppilaiden saamassa opetuksessa. **Myös oppilaiden tassa-arvoisen kohtelemisen ja kohtaamisen vaatimus kuuluu kaikissa aikuisten näkökulmissa selvästi**. Oppilaita ei tule kohdeltavan eriarvoisesti.

## 10.2 Vieras kieli tutuksi luonnollisella tavalla

Vieraan kielen käyttäminen eri oppiaineiden oppisisältöjen opiskelussa madaltaa oppilaiden kynnystä kohdekielen käyttämiseen. Vieraskielinen sisältöjen opiskelu tarjoaa heille runsaasti vieraan kielen käyttämisen tilanteita. Vieraan kielen käyttäminen tiedonvälittämisen välineenä aidoissa tilanteissa tekee vieraasta kielestä opittavan ja harjoitettavan asian luontevasti ja spontaanisti. Itse asiassa tuntuukin suorastaan hyvien oppimistilanteiden haaskuulta, ettei vieraalla kielellä opeteta sisältöjä suomalaisissa kouluissa nykyistä enempiä. Tutkimuksen kaikissa näkökulmissa tulee selvästi esille se, että **vieraskielinen opiskelu koettiin myönteisenä asiana kielen oppimisen kannalta.**

Vieraalla kielellä opiskelun olemukseen kuuluvat toiminnallisuus ja leikinomaisuus sekä havainnollisuus ja opettajan non-verbaalisen viestinnän käyttäminen. Nämä asiat oli tämän tutkimuksen mukaan koettu mieleen painuvina, muistamista ja oppimista helpottavina sekä motivoivina opetustapoina. Äidinkielisessä opetuksessakin kyseiset asiat toimisivat erinomaisen hyvin. Vieraskielisessä opetuksessa näihin asioihin panostaminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on vain jotenkin itsestään selvää. Ne kuuluvat CLIL-pedagogikkaan.

Vieraalla kielellä opiskeluun liitetään joskus elitistinen leima. Syynä lieinee, että kielipainotteisuuden toteuttamiseen on usein liittynyt oppilaiden valikoituminen tai valikoiminen. **Oppilaiden tasa-arvoista kohtelua vieraskieliseen opetukseen osallistumisessa kaikki tämän tutkimuksen haastateltavat pitivät tärkeänä.** Esille tuli näkemys, että vieraskielinen opetus ei saisi olla vain erikoislahjakkaiden kielikoulutusta ja toisaalta näkemys, että vieraskielinen opetushan tarjoaa lisää harjoittelutilanteita ja mahdollisuuksia juuri heikoille oppilaille. Myöskään se, että joku erityistuen tarpeessa ollut lapsi valikoituu pois kielipainotteisesta opetuksesta, ei ole oikeudenmukaista. Hän voi olla lahjakas juuri vieraassa kielessä eikä saisi karsiä erityistuen tarpeen leimaamana kielipainotteisesta ryhmästä. **"Vieraskielistä opetusta suomenkielisen opetuksen lisäksi kaikille oppilaille"** oli tämän tutkimuksen haastateltavien sanoma. Vieraskielinen opetus ei ole mitään "erityistä", vaan sen tulisi kuulua koulun arkeen "tavallisena" asiana.

## 10.3 Koulun profiloitumisen myötä- ja vastamäet

Koulu profiloituu – oletko valmis? Tämä kysymys ei ole lainkaan kaukaa haettu pohdittaessa ja arvioitaessa koulun kehittämistä niin pienen kuin laajemmankin kehittämishankkeen kautta. **Onnistuakseen kehittämishankkeet ja koulun profiloituminen vaativat siihen osallisilta sitoutumista ja innostusta.** Ne, jotka ovat hankkeiden toteuttamisen etujoukossa, ovat asiasta yleensä edes jossain määrin innostuneita. Aiheeseen liittyvä koulutus ja esimerkiksi verkos-

toituminen muihin samanhenkisiin hankkeisiin jopa lisää kiinnostusta. Kuinka taas on niiden laita, jotka ikään kuin tahtomattaan joutuvat mukaan kehittämishankkeeseen tai kouluun koskevaan profiloitumiseen? Avoin tiedonkulku ja asiasta kertominen kaikille osallisille – myös niille, jotka eivät ole aktiivisesti mukana kehittämistyössä, on tärkeää. Epätietoisuus ja tunne siitä, että tietoja ei yhteisesti jaeta, ei edesauta kiinnostumista.

**Voisiko koulun profiloituminen olla jotakin sellaista, johon kaikki osallistujat voisivat sitoutua?** Mitä suurempi yhteisö on kyseessä, sen hankalammasta asiasta on kysymys. Sellaisia painoalueita, joista kaikki olisivat aidon innostuneista, tuskin löytyy. Koulun toiminta-ajatuksen ja opetuksen yleistavoitteisiin on helppo kaikkien yhtyä. Tilanne muuttuu ongelmallisemmaksi, kun painottuminen tiettyyn asiaan vaatii opetuksellista resursointia, joustavia opetusjärjestelyitä, koulutukseen osallistumista, ylimääräistä yhteissuunnittelua jne. Painottuminen tietyn oppiaineen asioihin tai opetustapaan vaatii tavallaan tällaisen uhrautumisen tekemistä ja se ei ole kaikista miellyttävää. Kiinnostuksen herättäminen on huomattavasti haasteellisempaa. Keskusteluun nousevat tässä tapauksessa myös arvot ja arvostukset. Eri ihmiset pitävät eri asioiden kehittämistä tärkeinä ja ylimääräisen panostuksen arvoisina. Ehkäpä odotettavissa on aina kehittämiseen kohdistuvan niin innostuksen kuin arvostelunkin aaltoliikettä.

Pitäisikö kehittämishankkeista ja koulujen profiloitumisista siten luopua, jos kaikille yhteistä säveltä ei löydy? Se ei varmaankaan olisi kovin järkevää – kehittymisen näkökulmasta. Kehitykseen liittyy aina kipua ja tuo kipu kirvoittaa arviointiin ja asian yhteiseen tarkasteluun. Vain yhteisen, avoimen keskustelun ja rehellisen itsearviointin toteuttaminen voi viedä kehittämishanketta eteenpäin.

## 10.4 Tulevaisuudessa vieraalla kielellä opiskelu yhä useampien kouluarkea

Mitä vieraalla kielellä opettamisella loppujen lopuksi tarkoitetaan? Jos opettaja opettaa oppisisältöjä muulla kuin äidinkielellään, on se vieraskielistä opettamista hänen näkökulmastaan. Jos oppilas opiskelee muulla kuin äidinkielellään, on se luonnollisesti vieraalla kielellä tapahtuvaa opiskelua. Opetustilanteen kieli voi toki olla sekä opettajalle että oppilaille vieras kieli. Tämän hetken Suomessa itse asiassa annetaan yhä enenevässä määrin vieraskielistä opetusta. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus on nimittäin sitä mitä suurimmassa määrin. Näin ollen hyvin moni opettaja joutuu pohdiskelemaan huomaamattaan vieraalla kielellä annettavan opetuksen problematiikkaa arkipäiväisessä opetustyössään.

Olipa kyse kielikylyopetuksesta, pienimuotoisesta oppisisältöjen opetuksesta vieraalla kielellä tai edellä mainitusta maahanmuuttajaopetuksesta, **opettajankoulutus ja opettajien täydennyskoulutus ovat avainasemassa**. Hyvin järjestetyn koulutuksen avulla vieraalla kielellä opettamisen pedagogiikka eri-

tyispiirteineen ja opetusmenetelmällisine asioineen tulisi tutuksi. Myös opettajien omaa kielitaitoa tulisi kehittää koulutuksen avulla. Opettajien kouluttaminen vieraskielisen opetuksen toteuttajiksi on tärkeää. Uudet asiat vaativat aina koulutusta. Vieraskielisen opetuksen toteuttamiseenkin tulee opettajia erityisesti kouluttaa, vaikka heillä olisi hyvä kielitaito ja opettamiensa oppiaineiden sisältöjen opettaminen hyvin hallussa. Vieraskielisen opetuksen pedagogiikka on kuitenkin "oma lajinsa". Se vaatii kahden asian, vieraan kielen ja sisällön, järkevää ja taitavaa yhdistämistä.

**Vieraskielistä opetusta toteutetaan Suomessa jo nyt hyvin erilaisissa muodoissa.** Se tapahtuu laajimmillaan vieraskielisissä kouluissa sekä kielikylpykouluissa, pienimmillään taas lyhyiden jaksojen tai yksittäisten opetustuokioiden järjestämisenä tavallisissa kouluissa. Opettajien rohkaiseminen erilaisten vieraalla kielellä tapahtuvien toimintojen ja materiaalien käyttämiseen eri oppiaineiden opetuksessa olisi järkevää. **Miksi hukata hyviä vieraan kielen käyttämisen ja harjaannuttamisen tilanteita vain sen vuoksi ettei satu olemaan kielen tunti!** Pienimuotoisestakin toteutuksesta karttuu vuoden ja vuosien opiskelun aikana merkittävä oppimistilanteiden (oppituntien) määrä. Jos koulu tarjoaa oppilailleen kuuden vuoden aikana yhden vuosiviikkotunnin verran vieraskielistä opetusta, karttuu siitä yli 200 oppituntia! Ei siis aivan merkityksentöntä.

Olipa CLIL-opetuksen toteutumisen laajuus mikä hyvänsä, toteutuu siinä kuitenkin aina vieraaseen kieleen tutustuminen ja sen käyttäminen muissakin kuin formaalin kielenopetuksen tilanteissa. **Vieraan kielen harjoittamisen tilanteet lisääntyvät ja kielellä on aito merkitys.** Se on vuorovaikutuksen ja tiedonvälittämisen väline. Vieraat kielet ovat tulleet mukaan lähes kaikkien ihmisten arkeen. Niiden käyttämisestä ja osaamisesta tulee voida nauttia äidinkielen rinnalla – jopa koulussa.

## SUMMARY

When using the CLIL method at school, a foreign language is the medium through which the content of different subjects is taught. In fact, all types of educational activities in which the instruction of non-language subjects is carried out through a foreign language can be called Content and Language Integrated Teaching (CLIL). The central idea of CLIL is the inseparable integration of the subject content and the foreign language. CLIL teaching tries to integrate the aims of learning content and a foreign language.

This study attempts to describe a model of using the CLIL method at the primary school level. The CLIL instruction is described and evaluated by six informants who have experienced the approach from a variety of perspectives. The findings will offer ideas and observations regarding content teaching through a foreign language (English).

The case study school is a Finnish municipal primary school involving grades 1–6. In 1991, the school began a CLIL teaching experiment in which part of the teaching was carried out in English. In the beginning of the 1990s the time was ripe for CLIL due to the increasing demand for a good command of languages, new school legislation and the renewal of language teaching methods. For such reasons and especially because of the initiative of parents, the CLIL project was launched in the case study school.

### **Organizing CLIL teaching in the case study school**

The CLIL teaching experiment started with a single first grade class, but gradually the number of classes, pupils and teachers involved in CLIL increased. All the newcomers (first graders) to the school had the option of enrolling in the CLIL class. Pupils have not been subjected to any selection tests.

From 1991–1999, the case study school had classes using only in Finnish as the language of instruction and classes studying both in Finnish and in English (CLIL classes). It became apparent that this parallel system caused some problems. Some of the pupils and their families felt that they were left out of the CLIL teaching without any good reason. On the other hand, the teachers who were teaching the traditional classes believed that they had more pupils with learning difficulties or special needs. In 1999, the case study school made the decision that all the new first graders take part in CLIL teaching. The parallel system came to an end in 2005.

Many first graders are already familiar with English when they come to the case study school. The day-care centres in the school district voluntarily offer English lessons in their weekly programmes.

The pupils study according to the requirements of the normal comprehensive school curriculum and have the same subject content and aim as all the pupils in the region. English is used flexibly in teaching various subjects and themes. Every day school routines are also often carried out in English, which is

used as a means of communication, with pupils learning the language as a normal part of school life.

Games, plays, rhymes, songs, demonstrations and learning by doing in English are typical activities in every first and second grade class. These instructional features are essential in CLIL, particularly with the younger pupils. During the time that the children are learning to read and write in their mother tongue (Finnish), English is used mainly in oral instruction. Consequently, written English becomes more prominent in teaching only after the first school year. The English learning sessions in various subjects are fairly short with the younger pupils. Any English instruction and activity lasting 45 minutes is often too demanding for the first and second graders. The themes and contents studied in English often have some connection with the issues pupils already know or have learned earlier. This familiarity with the content and the possibility of illustrating activities and tasks make learning through English easier.

During grades 3–6, pupils increasingly study more through written English materials. Authentic texts in different topics are used to a greater extent, but the teachers still have to consider how they demonstrate and make the content comprehensible to the pupils. Suitable topics and content areas for studying in English at a low level of proficiency are mostly found in environmental and natural science (3<sup>rd</sup> to 4<sup>th</sup> grade), and biology, geography and history (5<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade). Art, music and physical education also have a lot of content that is suitable for studying in English. However, mathematics has many concepts which are difficult to demonstrate, and this may be the reason why mathematics is not taught so much in English in the case study school. The ethical content in religion makes it difficult to study in English, because the expression of feelings and discussion together require a good command of English. The available teaching materials also have an impact to the decisions teachers make when choosing the topics for CLIL. Due to the lack of materials, CLIL teachers very often have to plan and prepare teaching materials by themselves.

### **Collecting experiences in CLIL**

I wanted to explore the participants' motives for teaching and studying through English, based on their experiences with CLIL in the case study school. I wanted to interview people who had different perspectives in the CLIL: a parent, pupils, teachers and a student-teacher perspective. All the informants were chosen intentionally and all had experienced on CLIL in the case study school for six years or more. The data was collected through semi-structured thematic interviews.

The original motive for starting this study was the need to obtain answers to the question: What is the effect of teaching ordinary Finnish children through the English language? The analysed qualitative data led to four study questions. 1. What kind of experiences do the informants have with CLIL? 2. What importance do they give to the ability and skills in English? 3. What conditions do they see for high quality teaching and learning in CLIL teaching? 4. What is the role of site-based school development for success in CLIL?

### **Findings about CLIL in the school context**

The experiences of the informants indicate positive attitudes towards content and language integrated learning. They considered it an efficient way of learning, because of its dual focus. Pupils have more chances to practise the foreign language in school when they use it alongside many subjects – not only in their foreign language lessons. CLIL was also seen as a natural way of learning the foreign language. The authentic situations of using the target language seemed to give a real purpose and meaning to using and learning the foreign language.

Therefore, CLIL was seen as a useful way of studying for all kinds of pupils. Thus it should not be the privilege for only a certain group of pupils. Moreover, collaborative work and integration of teaching attracted the teachers. Yet, a huge challenge for schools was arranging time for co-operation between teachers and at the same time arranging better integration of content of studies. Spending a great deal of time on planning and organizing teaching was a constant concern for the teachers.

### **Language proficiency is important**

The modern world with its increasing international cooperation demands better communication skills in foreign languages. The perspectives of the teachers, the parent, the pupils and the student teacher clearly indicated the importance of a good command of foreign languages. The pupils emphasized even more the importance of good communication skills in languages than the adults did. Young people naturally look at the world in future from a different perspective than adults. The level of proficiency the pupils wanted to achieve in English was obviously very high – as close as possible to native speaker competence. The CLIL teachers' perspectives supported the pupils' goals and they considered the CLIL students' skills in English as being very good. Frequent use of English when studying different subjects at school helps pupils to develop a good confidence when communicating their ideas in English.

The status of the mother tongue was considered somewhat problematic. The mother tongue competence was seen crucial. A good command of foreign languages and the competence in the mother tongue were in no way rivals. The teachers' concern was explicitly that Finnish should be taught properly in the CLIL classes in the case study school. The teachers believed that they had succeeded in this goal.

It is indisputable that the CLIL method offers more situations and opportunities to practise and use foreign languages. Authentic situations, various topics, versatile written materials, communication with several teachers and using a foreign language in a variety of ways certainly offer significant opportunities to practise it. CLIL teaching thus offers more time for practising and using a foreign language. "It is wasting good opportunities to practise languages if we don't use CLIL" one of the pupils said.



### **Towards efficient learning and teaching**

In general, all new ideas and innovations need organized in-service teacher education. New methods of teaching and developing a school require support. The CLIL approach can make teaching and learning more efficient. Modern initial teacher education and teacher in-service training should offer tools for adapting and developing the new ideas. In the site-based context the case study teachers and the student teacher emphasized the importance of such support.

CLIL expertise is a complex issue. The teachers should find new ways to plan and organize their teaching. CLIL teaching is not just concentrating either on the content or the foreign language teaching; it demands concentrating on both of them at the same time. A good knowledge of the subject content, an adequate target language competence, an awareness of the pupils' language abilities and willingness and skills to produce teaching materials are some basic, but not exclusive requirements for a CLIL teacher. (Hartiala 2000, 69-74.) These properties came up in the voices of the two teachers and the student teacher.

Integration between teachers, subjects and school levels was seen as a key factor in high quality CLIL education. The parent's perspective brought up a strong demand for active teacher collaboration and respect for each other's work. "Instead of competing with each other teachers should focus on the strengths they have together", said the parent. In the interviews, it was said that good interaction between the teachers and real attempts to integrate the subjects can lead to better achievements and learning in school. The teachers also emphasized on the importance of collegial collaboration.

Financial problems in Finnish municipalities may cause obstacles for high quality teaching and learning. Sufficient resources in schools means for example, having enough teachers, small study groups, proper learning environments and the availability of teaching materials. These matters are essential according to all the informants in the study. Lack of money should not prevent the pupils from having equal opportunities in their comprehensive education. Interaction between the school and the pupils' homes is a basic requirement in high quality education. The support of the homes for the school and the teachers will benefit the pupil in the end. A willingness to share information from the parents' side and a close relationship with the school can improve the teacher's knowledge of the pupil.

Curriculum planning is an important way of developing schools. Most of the teachers in the case study school have been involved with the current curriculum renewal during the last few years. How to activate parents, schools and pupils into this process is a challenge. Curriculum development is an important key to successful education. This is why the information about the aims, contents and the processes of the studies should be available to all participants: pupils, parents and teachers. They should also be encouraged to assume an active role in the work.

### **School development is a complex process**

Breaking traditions and well-established routines is not easy for anyone in one's personal life, and developing a school as an institution is far a more complex task. Any new ideas are likely to meet with resistance as they pose a threat to the traditional attitudes and ways of doing things.

Teachers are the key players in school development. The teachers who are actively involved in developing a school curriculum find supportive teamwork empowering as they can share ideas and concerns about the work to be done in their school. The team offers a place for co-operation, expressing feelings and celebrating the successes they have achieved together. On the other hand, those who are not team members for whatever reason will often feel left out, which may turn into a spirit of opposition. In the case study school, the group of teachers who planned and organized the CLIL teaching experiment found the teamwork to be very positive. They also had strong support from the local educational authorities and the head teacher of the school. On the other hand, the teachers who were not actively involved in developing CLIL teaching in the school were kind of outsiders, not knowing what was going on in the project.

In school development, information about ideas and plans between the different actors is vital. The plans, measures, outcomes and failures should be discussed and evaluated as openly as possible. The more chances people have to get information the less suspicious they probably will be.

It goes without saying that an open atmosphere for analysis and critical consideration is necessary in any development process. The phases of planning, action, outcomes and problems should be evaluated openly by all the actors. Unfortunately, this evaluation process does not take place very often in schools. There is little time to stop to consider and reflect on the work done. This lack of evaluation was voiced by the teachers in the case study school.

Teamwork is a strength and necessity in successful development work. Collecting ideas and experiences from different people makes the planning and implementation of plans easier. Good teamwork requires time for the teachers to concentrate on the development work they are doing. Finding time is a recurring problem in schools because most of the development work has to be done outside the lessons. Even though those who are interested in developing teaching in their school are often enthusiastic, the price for the work may be that the teachers feel exhausted. Such feelings were real in the case study school as well.

All the teachers who wish to embark upon CLIL teaching should have proper in-service training. The training should include new working methods, a critical awareness of their language skills, knowledge of learning styles, and how to produce teaching materials for the CLIL lessons. The need for good in-service training was also experienced in the case study school.

The importance of awareness of the shared goals in any development work is evident. Those involved must know the future plans and goals of the school. Through good and efficient dispersal of information, most of the unnecessary worries can be avoided. That view was also brought up in the case study school.

**CLIL— a more effective manner of teaching and learning**

Using a foreign language as a means of instruction is not a new phenomenon. The forms have varied and still do when conducting teaching through a foreign language. The increase in international cooperation and intercultural work environments have increased the importance of bilingual content-based teaching in Europe – also in Finland.

CLIL provides an opportunity to obtain dual focus. Studying content through a foreign language gives the student more time to practise the target language. Using the foreign language to study meaningful content in a variety of topics can also increase student motivation. Some students may find it more appealing to study some content areas in a foreign language.

The curriculum time for learning foreign languages in school is limited. CLIL teaching provides an important opportunity for increasing the time available for meaningful foreign language use. Lessons with varying content give students an option to use and improve their language proficiency in many ways. Authentic learning situations with genuine materials may also give the student a feeling of the importance of knowing languages. CLIL progress may also strengthen the student's self-confidence as a language user.

To conclude, CLIL is a challenging method of teaching and learning. It can strengthen motivation in studying and it certainly makes foreign language learning more effective. CLIL can be one of the factors for increasing the quality of our education in the future.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2002. Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 3/2002, 180–190.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1989. Tieto yhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva ja M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201–234.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Apo, S. 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 62–78.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E* 11.
- Baker, C. 1993. Bilingual Education in Wales. Teoksessa H. Baetens Beardsmore (toim.) *European models of Bilingual education*. Clevedon: Multilingual matters, 7–29.
- Baker, C. 1996. Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bauman, Z. 1992. *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Suom. Jyrki Vainonen. Toimittaneet P. Ahponen ja T. Cantell. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Bialystok, E. 1994. Representation and ways of knowing: three issues in second language acquisition. Teoksessa N. Ellis (toim.) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 549–569.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Third edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Brinton, D.M., Snow, M.A. & Wesche, M. 1989. *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Broady, D. 1991. *Piilo-opetussuunnitelma*. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Brookfield, S. D. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning*. A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices. England: Open University Press.
- Brophy, J. (toim.) 1998. *Advances in Research on Teaching*. Vol. 7. JAI Press.
- Castells, M. & Himanen, P. 2001. *Suomen tietoyhteiskuntamalli*. Porvoo: WSOY.
- Chomsky, N. 1991. Linguistics and adjacent fields: A personal view. Teoksessa A. Kasher (toim.) *The Chomskyan turn*. Oxford. Blackwell, 5–23.
- Comenius, J. A. 1928. *Suuri opetusoppi*. Porvoo: WSOY. Alkuteos ilmestyi 1657.

- Council of Europe, 1991. Language Learning for European Citizenship. New-Style International Workshops for Language Teaching and Teacher Training. Report on Workshop 5A: Learning and Teaching Languages in Pre-School and Primary Bilingual Contexts. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe.
- Council of Europe, 1995. Language learning for European citizenship. New-Style International Workshops for language Teaching and teacher training. Report on Workshop 5B: Learning and teaching languages in Pre-school and Primary Bilingual Contexts. Council for Cultural Co-operation. Portoroz: Council of Europe.
- Council of Europe, 2004. Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Käännös: I. Huttunen ja H. Jaakkola. Helsinki. WSOY.
- Crandall, J.A. & Tucker, G.R. 1990. Content-based language instruction in second and foreign languages. Teoksessa S. Anivan (toim.) Language teaching methodology for the nineties. Anthology Series 24. Singapore: RELC, 83–96.
- Creswell, J.W. 1994. Research design. Qualitative & quantitative approaches. Thousand Oaks: Sage.
- Cummins, J. 2000. Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Swain, M. 1986. Bilingualism in education. London: Longman.
- Day, E. M. & Shapson, S. M. 1996. Studies in Immersion Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 1–25.
- Dufva, H. 1999. Kieli, mieli ja konteksti: Psykologiviestisestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. Teoksessa K. Sajavaara ja A. Piirainen-Marsh (toim.). Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 11–44.
- Dupuis, A. M. & Gordon, R. L. 1997. Philosophy of education in historical perspective. Second edition. Lanham: University press of America.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Ehrnrooth, J. 1990. Vastaanottotutkimuksen analyysimetodi: reseptiosta luentaan, eläytymisestä tulkintaan. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 221–240.
- Elkind, D. 1991. Nästan vuxen. Tonåringar i kris. All grown up and no place to go: Teenager in crisis. Kääntänyt Svante Hansson. Stockholm: Natur och kultur.
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M. & Anzul, M. 1997. On writing qualitative research. Living by words. London: Falmer Press.
- Ellis, R. 1994. The study of second language acquisition. Learning in the classroom. Oxford: Oxford University Press.

- Elomaa, M. 2000. Suomen ensimmäisten kielikyöpyläisten äidinkielen kirjoitelmat peruskoulussa. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia 83.
- Engeström, Y. 1990. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Eraut, M. 1994. Developing professional knowledge and competence. London: The Falmer Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fischer, L. R. 1994. Qualitative research as art and science. Teoksessa J. F. Gubrium & A. Sankar (toim.) Qualitative methods in aging research. Thousand Oaks: Sage, 3-14.
- Fullan, M. 1992. Successful school improvement. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (toim.) 1992. Teacher development and educational change. London: The Falmer Press.
- Genesee, F. 1987. Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education. Cambridge, MA: Newbury House Publishers.
- Genesee, F. 1988. The Canadian second language immersion program. Teoksessa Bratt Paulston, C. (toim.) International handbook of bilingualism and bilingual education. Westport, Connecticut: Greenwood Press, 63-183.
- Glesne, C. & Peshkin, A. 1992. Becoming qualitative researcher. An introduction. London: Longman.
- Gubrium, J. F. & Sankar, A. (toim.) 1994. Qualitative methods in aging research. Thousand Oaks: Sage.
- Gummesson, E. 1991. Qualitative methods in management research. Revised edition. Newbury Park, CA: Sage.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Halliday, M. A. K. 1978. Language as social semiotic. London: Edward Arnold.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Hartiala, A.-K. 2000. Acquisition of teaching expertise in content and language integrated learning. Turun yliopiston julkaisuja. Humaniora. Sarja B: 239.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175.
- Heikkinen, H.L.T. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 179-192.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Heiskala, R. 1990. Sosiologinen kulttuuritutkimus. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 9-27.

- Helakorpi, S., Juuti, P. ja Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Porvoo: WSOY.
- Hermans, S. 1997. The European community and bilingual education. Teoksessa D. Marsh, B. Marsland ja T. Nikula (toim.) Aspects of implementing plurilingual education. Seminar and field notes, 12–16.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoikkala, T. 1990. Teun A. van Dijkin diskurssianalyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 142–161.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves, & M. Fullan (toim.) Understanding teacher development. London: Teachers College Press, 122–142.
- Huberman, M. 1993. The model of the independent artisan in teachers' professional relations. Teoksessa J.W. Little ja M.W. McLaughlin (toim.) Teachers' work. Individuals, colleagues and contexts. New York: Teachers College Press, 11–50.
- Hughes, M. 1991. Summing up the workshop. Teoksessa Language Learning for European Citizenship. New-Style International Workshops for Language Teaching and Teacher Training. Report on Workshop 5A: Learning and Teaching Languages in Pre-School and Primary Bilingual Contexts. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe, 139–157.
- Husen, T. & Postlethwaite, N. T. (toim.) 1985. The international encyclopedia of educational research and studies. Oxford: Pergamon
- Huttunen, I. 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 79–93.
- Huttunen, R. 1999. Jürgen Habermas. Kommunikatiivinen opettaminen. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus, 150–181.
- Jaatinen, R. 2001. Autobiographical knowledge in foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara Experiential Learning in Foreign Language Education. Harlow: Pearson Education, 106–140.
- Jaatinen, R. 2003. Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Tampere: Tampere University Press.
- Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (toim.) 2004. Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press.

- Jonassen, D. H. 1990. Thinking Technology. Toward a Constructivist View of Instructional Design. *Educational Technology: Research and Development*, 30(9), 31–34.
- Jonassen, D. H. 1991. Objectivism vs. Constructivism: Do we need a philosophical paradigm? *Educational Technology: research and development*, 39 (3), 5–14.
- Julkunen, K. 1998. Sisältöjen oppiminen ja opettaminen vieraalla kielellä. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 98–108.
- Jäppinen, A.-K. 2002. Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 1/3. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen julkaisuja.
- Järvinen, H.-M. 1996. Mitä vieraskielinen opetus on? Teoksessa H.-M. Järvinen (toim.) *Opitaan englanniksi. Seurantareportti englanninkielisestä sisällönopetuksesta Turun normaalikoulussa 1992–1995*. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B: 56, 3–8.
- Järvinen, H.-M. 1999. Acquisition of English in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school. Turun yliopiston julkaisuja. *Humaniora*. Sarja B: 232.
- Järvinen, H.-M. 2000. Kielenopetus vieraskielisessä sisällönopetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 109–118.
- Järvinen, H.-M. 2004. Kielitaidon kehittyminen peruskoulun vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen julkaisuja, 237–244.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Porvoo: WSOY.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 5/1999, 427–435.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 49–61.
- Kaikkonen, P. 2001. Intercultural learning through foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara. *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education, 61–105.
- Kaikkonen, P. 2004a. Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 80.
- Kaikkonen, P. 2004b. Vierauden keskellä - Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.



- Kaikkonen, P. ja Kohonen, V. (toim.) 1998. Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A14.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Ylikoski, P. 2002. Merkitys ja tulkinta. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vaikuttamisen taidot. Helsinki: Gaudeamus, 24–33.
- Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 121.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja, 40–51.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Katvala, S. 2001. Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 186.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:105.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Klein, G. A. 1992. Using Knowledge Engineering to preserve Corporate memory. Teoksessa R.R. Hoffman (toim.) *The Psychology of Expertise. Cognitive Research and Empirical AI*. New York: Springer-Verlag, 170–178.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista - opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisössä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 1. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisu, 66–87.
- Kohonen, V. 1994. Teaching content through a foreign language is a matter of school development. Teoksessa A. Räsänen & D. Marsh. (toim.) *Content Instruction through a Foreign Language*. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 18, 61–72.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education, 8–60.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalainen kielisalkku: salkkuarvioinnista salkkutyökentelyyn kielikasvatuksena. Teoksessa V. Kohonen ja U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku 2. EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 28, 137–173.
- Kohonen, V. ja Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu – yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.

- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin muutoksessa*. Porvoo: WSOY, 130–143.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. 2001. *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education.
- Kohonen, V. ja Pajukanta, U. (toim.) 2003. Eurooppalainen kielisalkku 2. EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 28.
- Koivuniemi, A. & M. Liljeström 1996 (toim.) *Avainsanat*. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Koivunen, A. & Liljeström, M. 1996. Paikantuminen. Teoksessa A. Koivuniemi ja M. Liljeström (toim.) *Avainsanat*. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 271–290.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ.: Prentice- Hall.
- Korhonen, M. 1993. Toimittanut Ulla-Maija Kulonen. *Kielen synty*. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopisto: SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1984. *Principles and Practice in Second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kristiansen, I. 1992. Foreign language learning and nonlearning. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 73.
- Kristiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Helsinki: WSOY.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Käpylä, M. 1995. Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsityksen muuttumisen välineenä. Teoksessa S. Ojanen ja H. Rikkinen (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Porvoo: WSOY, 24–39.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laitinen, J. & Meriläinen, M. 2004. Englanninkielinen opetus – kuntatason kehityshanke valokeilassa. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitutkimuksen keskuksen julkaisuja, 225– 236.

- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168.
- Laurén, C. 1991. Kielikylpy ja sen taustaa. Teoksessa C. Lauren (toim.) Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasan yliopisto: Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 11, 11–22.
- Laurén, C. 2000. Kielten taitajaksi – kielikylpy käytännössä. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Lauzon, A. 1998. Adult Education and the Human Journey: An Evolutionary Perspective. *International Journal of Lifelong Education*. 17(2), 131-145.
- Lehtonen, M. 1998. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Lehtovaara, J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 123–156.
- Lehtovaara, J. 2001. What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education, 141–176.
- Leino, A.-L. ja Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leiwo, M. 2002. Kuka ja mikä on ja olikaan Chomsky? Teoksessa H. Dufva ja M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen julkaisuja, 67–88.
- Little, J. W. 1990. Teachers as colleagues. Teoksessa A. Lieberman (toim.) *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London: The Falmer Press, 165–193.
- Littlewood, W. 1984. *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luukka, M.- R. 2002. M.A.K. Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Dufva ja M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen julkaisuja, 89–123.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Marsh, D. 1999a. Introduction to Content and Language Integrated Learning. Teoksessa D. Marsh & B. Marsland (toim.) *Learning with Languages. A professional Development Programme for Introducing Content and Language Integrated Learning. Upper Secondary Education*. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, 9–114.
- Marsh, D. 1999b. Pursuing Plurilingualism. Teoksessa D. Marsh, C. Ennser & D. Sigmund (toim.) *Pursuing plurilingualism*. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, 11–26.

- Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L. & Säljö, R. 1989. Oppimisen ohjaaminen. Espoo: Weilin & Göös.
- Mercer, N. ja Barnes, D. 1996. English as a classroom language. Teoksessa N. Mercer ja J. Swann (toim.) Learning English development and diversity. London: Routledge, 119–141.
- Merisuo-Storm, T. 2002. Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja C: 190.
- Met, M. & Lorenz, E. 1997. Lessons from U.S. Immersion Programs: Two Decades of Experience. Teoksessa K. Johnson & M. Swain (toim.) Immersion Education: International Perspectives. Cambridge University Press, 243–264.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 144.
- Mustaparta, A.-K. & Tella, A. 1999. Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa. Kehittyvä koulutus 1/1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäkelä, K. 1990. Alkusanat. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 3–4.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–59.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1996. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1999a. Case-Study: Finland. Teoksessa D. Marsh & G. Lange (toim.) Implementing Content and Language Integrated Learning. A research-driven foundation course reader. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, 17–72.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1999b. Pursuing Plurilingualism. Teoksessa D. Marsh & G. Lange (toim.) Implementing Content and Language Integrated Learning. A research-driven foundation course reader. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, 73–88.
- Novak, J. D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nuolijärvi, P. 1990. Keskusteluntutkimus. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 114–138.
- Opetushallitus, 1999. Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä perusopetuksessa. Mahdollisia toteutustapoja. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö, 1994. Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja.

- Patel, V. L. & Groen, G. 1991. The General and Specific Nature of Medical Expertise: A Critical Look. Teoksessa K. A. Ericsson & J. Smith (toim.) *Toward a General Theory of Expertise*. New York: Cambridge University Press, 93–125.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paulston, C. B. 1988. Bilingualism and Bilingual Education. An Introduction Teoksessa C. B. Paulston (toim.) *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. New York: Greenwood Press, 1–15.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere: Tampere University Press.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Rasinen, A. 2000. Developing Technology Education. In Search of Curriculum Elements of Finnish General Education Schools. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 171.
- Rasku-Puttonen, H. ja Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulu-kulttuurinmuutoksessa. Teoksessa L. Launonen ja L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–185.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993. Filosofinen ihmiskäsitys empiirisen ihmistutkimuksen ja auttavan toiminnan perustana. *Hoitotiede* 5(3), 98–109.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. 1.–3. painos. Porvoo: WSOY.
- Resnick, L. B. 1987. Learning in school and out. *Educational Researcher* 16 (9), 13–20.
- Rogers, C. R. 1969. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Ropo, E. & Huopainen, M. 2000. Koulu opetussuunnitelmauudistuksen pyönteissä: Havainnot opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmapiirityksen vaiheista peruskouluissa vuosina 1994–1999. *Kehittyvä koulutus* 2/2000. Opetushallitus, 89–119.
- Ryan, G. W. & Bernard H. R. 2000. Data management and analysis methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 769–793.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. Teoksessa C.

- Sansone & J. M. Harackiewicz (Ed.) Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance. San Diego: Academic Press, 14–54.
- Räsänen, A. 1994. Language learning and bilingual education: Theoretical considerations and practical experiences. Teoksessa A. Räsänen & D. Marsh (toim.) Content Instruction through a Foreign language. A report on the 1992–1993 TCE Programme. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 18, 9–31.
- Räsänen, A. 1999. Teaching and Learning through a Foreign language in Tertiary Settings. Teoksessa S. Tella, A. Räsänen & A. Vähäpassi (toim.). Teaching through a Foreign Language: from Tool to Empowering Mediator. Helsinki: Oy Edita Ab, 15–25.
- Räsänen, A. 2000. Learning and teaching through English at the University of Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto: Kielikeskuksen raportteja 4.
- Saarenheimo, M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen. Tampere: Vastapaino.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnan valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara ja A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen julkaisuja, 73–102.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 211.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus 5(6), 451–457.
- Schumacher, R. M. & Czerwinski, M. P. 1992. Mental Models and the Acquisition of Expert Knowledge. Teoksessa R. R. Hoffman (toim.) The Psychology of Expertise. Cognitive Research and Empirical AI. New York: Springer-Verlag, 61–79.
- Seikkula-Leino, J. 2004. Oppiminen vieraskielisessä opetuksessa ja vieraskielisen opetuksen tulevaisuus. Teoksessa K. Sajavaara ja S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 207–224.
- Senge, P. M. 1990. The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday Currency.
- Seppälä, L. 1996. Vieraskielinen opetus alkuopetuksessa. Teoksessa H.-M. Järvinen (toim.) Opitaan englanniksi. Seurantaportti englanninkielisestä sisällönopetuksesta Turun normaalikoulussa 1992–1995. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B: 56, 18–29.
- Smith, B. O. 1987. Definitions of teaching. Teoksessa M. J. Dunkin (toim.) The international encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford: Pergamon Press, 11–15.

- Smyth, J. 1991. *Teachers as collaborative learners*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Snow, M. A. 1990. Instructional methodology in immersion foreign language education. Teoksessa A. M. Padilla, H. H. Fairchild & CM. Valadez (toim.) *Foreign language education: issues and strategies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Snow, M. A. 1993. Discipline-based foreign language teaching: Implications for ESL/ EFL. Teoksessa M. Krueger ja F. Ryan (toim.) *Language and content. Discipline- and content-based approaches to language study*. Lexington, Massachusetts: Heath and Company, 37–56.
- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. 1985. Casestudy methods. Teoksessa T. Husen & N. T. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of educational research and studies*. Oxford: Pergamon, 645–650.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Suomen lukiolaki 1983; Suomen lukiolaki 1991; Suomen peruskoululaki 1983; Suomen peruskoululaki 1991
- Silverman, D. 2000. Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 821–833.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 111.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.
- Swain, M. 1991. Immersion education. Teoksessa A. Lewy (toim.) *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 597–598.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Takala, S. 1994. *Developing Language Teaching in Finland: Where Does Content-Based Teaching Fit?* Teoksessa A. Räsänen & D. Marsh (toim.) *Content Instruction through a Foreign Language. A report on the*

- 1992–1993 TCE Programme. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulu-  
tuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 18, 73–83
- Takala, S. ja Sajavaara, K. (toim.) 1998. Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylän  
yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tella, S., Räsänen, A. & Vähäpassi, A. 1999. Teaching through a Foreign  
Language: from Tool to Empowering Mediator. An evaluation of 15  
Finnish polytechnic and university level programmes, with a special view  
to language and communication. Helsinki: Publications of Higher  
Education Evaluation Council 5.
- Tigerstedt, C. 1990. Omaelämäkertojen erillisteemojen analyysi. Teoksessa K.  
Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki:  
Gaudeamus, 99–113.
- Toivainen, J. 1999. Äidinkielen omaksuminen. Teoksessa K. Sajavaara ja A.  
Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopis-  
to. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 129–155.
- Trim, J. 1995. The Workshop in the Context of the Modern Languages projects  
of the Council of Europe: Language learning for European citizenship.  
Teoksessa Language learning for European citizenship. New-Style  
International Workshops for language Teaching and teacher training.  
Report on Workshop 5B: Learning and teaching languages in Pre-school  
and Primary Bilingual Contexts. Council for Cultural Co-operation.  
Portoroz: Council of Europe, 24–29.
- Tulving, E. 1983. Elements of episodic memory. Oxford: Oxford University  
Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.  
Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimis-  
käsitteiden perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uljens, M. 1997. School didactics and learning. A school didactic model framing  
an analysis of pedagogical implications of learning theory. Hove, East  
Sussex: Psychology Press.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Porvoo: WSOY.
- Valkoinen kirja (White Paper on education and training. Teaching and learning  
- towards the learning society) 1996. Luxemburg: Euroopan Komissio.
- Van Lier, L. 1996. Interaction in language curriculum: Awareness, autonomy  
and authenticity. London: Longman.
- Virtala, A.-L. 2002. Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu Suo-  
messä. Argumentointi vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan.  
Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen  
keskus.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien amma-  
tillisesta kehityksestä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savo-  
lainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta.  
Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–153.



- Wesche, M. 2002. Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test time? Teoksessa P. Burmaister, T. Piske & A. Rohde (toim.) An integrated view of language development. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 357–379.
- Wilenius, R. 1999. Mitä on ihminen? Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Winter, B. & Reber, A. S. 1994. Implicit learning and the acquisition of natural languages. Teoksessa N. Ellis (toim.) Implicit and explicit learning of languages. London: Academic Press, 115–145.
- Yrjönsuuri, Y. 1993. Opetuksen ymmärtäminen. Helsinki: Yliopistopaino.

**LIITE 1****Teemahaastattelun kysymyksiä Kortepohjan koulun englantipainotteisesta opiskelusta (oppilaalle)**

Mitä oppiaineita/ oppisisältöjä oli helppo opiskella englannin kielellä?

Mikä sisältöjen opiskelussa englanniksi oli sinulle vaikeista? Helpointa?

Mitkä opiskelutavat (ryhmässä työskentely, projektityöt, näytteleminen jne.) jäivät sinulle erityisesti mieleen englannin kielellä opiskellessasi?

Sopiiko englanninkielinen opiskelu mielestäsi kaikille oppilaille?  
Sopiko se sinulle?

Olisitko opiskellut mieluummin pelkästään suomen kielellä? Miksi? Miksi et?

Antoivatko opettajat helpommin kehuja oppilaille englanninkielisillä tunneilla kuin suomenkielisillä tunneilla?

Opiskelitko mieluummin englannin kielellä kuin suomen kielellä?

Luuletko oppineesi eri oppiaineiden opiskeltavaksi tarkoitetut sisällöt englannin kielellä opiskellen?

Edistikö englanninkielinen opiskelu eri oppiaineissa varsinaista englannin kielen taitoasi? Millä tavoin? Miksi ei?

Luuletko omaavasi paremman englannin kielen taidon kuin ne, jotka opiskelivat ainoastaan suomen kielellä?

Olisiko ollut mukavaa käyttää englanninkielisiä oppikirjoja esim. historiassa?

Haastateltava saa vastata esitettyihin kysymyksiin rennosti ja omalla tyylillään. Muistin virkistämiseksi haastattelun tukena käytetään kuudennella luokalla syntyneitä videoituja näytelmäkatkelmia sekä kirjoitelmia. Jos saan myöntävän vastauksen haastattelun tekemiseen, otan sinuun yhteyttä haastatteluajan- ja paikan sopimiseksi.

Keväisin terveisin,  
Tuija Rasinen

## LIITE 2

### **Teemahaastattelun kysymyksiä Kortepohjan koulun englantiopetuksesta opiskelusta (luokanopettajalle)**

Mitä oppiaineita/ oppisisältöjä oli helppo opettaa englannin kielellä?

Mikä sisältöjen opettamisessa englanniksi oli opettajalle vaativinta? Työläintä?

Mitkä opetusmenetelmät ovat mielestäsi sopivimpia englanniksi opettaessa?

Sopiiko englanninkielinen opiskelu mielestäsi kaikille oppilaille?

Tarvitseeko oppilas mitään erityislahjakkuutta selviytyäkseen kohtuullisesti englanninkielisistä opetustuokioista/ oppitunneista?

Oliko englanninkielisissä opetustuokioissa/oppitunneilla matalampi kynnys antaa oppilaille myönteistä palautetta?

Olivatko oppilaat motivoituneita opiskelemaan englannin kielellä?

Opetatko mieluummin englannin kielellä?

Oppivatko oppilaat suunnitellut oppisisällöt englannin kielellä opiskellen?

Mitä A1-kielen opiskelun osa-alueita englanninkielinen sisältöjen opetus/opiskelu edistää? Vai edistääkö mitään?

Jään odottelemaan vastaustasi haastattelupyyntööni.

Ystävällisin terveisin,  
Tuija Rasinen

PS. Aikomuksenani ei ole haastatella ketään sinun entisiä tai nykyisiä oppilaitasi. Tutkimukseeni ei kuulu myöskään opetuksen seuraamista.

**LIITE 3****Teemahaastattelun kysymyksiä Kortepohjan koulun englantipainotteisesta opiskelusta (huoltajalle)**

Mitä oppiaineita/ oppisisältöjä tiedät lapsesi opiskelleen englannin kielellä?

Mikä sisältöjen opiskelussa englanniksi oli lapsellesi hankalinta vai oliko mikään?

Mitä englanninkielinen opiskelu lapselta vaatii?

Sopiiko englanninkielinen opiskelu mielestäsi kaikille oppilaille?

Kuinka se sopi omalle lapsellesi?

Oliko lapsesi motivoitunut opiskelemaan englannin kielellä?

Olisiko hän mieluummin opiskellut vain suomen kielellä?

Luuletko lapsesi oppineen eri oppiaineiden englannin kielellä opiskellut oppisisällöt?

Opiskelitko mieluummin englannin kielellä kuin suomen kielellä?

Edistikö englanninkielinen opiskelu lapsesi A1-kielen (englanti) taitoja?

Onko englanninkielinen opiskelu ylipäätään järkevää tavallisessa suomenkielisessä koulussa?

Jään odottelemaan vastaustasi haastattelupyyntööni. Jos saan myöntävän vastauksen haastattelun tekemiseen, otan sinuun yhteyttä haastatteluajan- ja paikan sopimiseksi.

Keväisin terveisin,

Tuija Rasinen

## LIITE 4

**Huoltajan (1) haastattelukatkelma**

**H:** No niin nyt on kulunut aika monta vuotta siitä kun teidän lapsi lähti kouluun Kortepohjaan ja nyt on jo yläasteikäinen, mutta jos muutamalla sanalla kerrot vaikka minkä alan ihminen olet ja sitten yrität palauttaa mieleen lapsesi ensimmäiselle luokalle lähtöä

**Huoltaja:** No mä olen kuvataiteen opettaja ja todella siis on aika kauan aikaa kun tämä koulu alkoi ja silloinhan oli se hakeminen muistaakseni tähän englantipainotteiseen, oli silloin ihan ekalla luokalla jo. Ja se arvottiinko se pääsy sinne ja se mitä mää ajattelin meidän tyttären kohdalla oli se, että mikä olisi hyvä kun hänellä on aika tarkka kuulo, sävelkorva ja silleen niin mä ajattelin, että hän siitä nauttisi, hän sitä pystyisi hyödyntämään. Että hän on niin kuin verbaalisesti huomattavasti tullut isäänsä. Sillä tavalla se tuntui aika mielekkäältä ja sillai sattui onni siinä olemaan, että se arpominen meni hyvin.

**H:** Oliko hänellä aikaisempaa kontaktia tämän englannin kielen kanssa?

**Huoltaja:** Ei, ei oikeestaan. Hän ei ole ollut missään kerhossa eikä me olla asuttu ulkomailla eikä ole vieraitakaan silleen pitempiäaikaisia ole ollut ettei ole semmoista mitään kontaktia ollut. Sen takia musta olikin ihan tärkeää, että on niin kuin koulussa mahdollisuus tähän, että se tulisi kuitenkin niin kuin luonnollisesti eikä ole pelkkää semmoista semmoista niin kuin ulkoa päin tuotua.

**H:** Että on sillä tavalla niin kuin siinä arkielämässä? Sitäkö tarkoitat?

**Huoltaja:** Niin nimenomaan sitä. Toisaalta kun mä mietin mun suhdetta tohon kieleen kun todella en ole mikään kieli-ihminen enkä kielestä välitä kovinkaan paljon. Taikka silleen etten ole ollenkaan tarkka käsitteissä mitä käytän. Tärkeempää on niin kuin, että tekee oikein ja ehkä meidän käsityöläisammattien suuntautuminen. Musta on mielekästä opiskella kieltä jonkun tekemisen kautta ja jos ajatellaan just tällaista pientä kieli-aluetta niin kuin Suomi niin kyllä täällä pitäisi kaikki kielenoppiminen mennä jotenkin luontevammin että se tulisi että opiskeltaisiin jotain asiaa ja sattuisi nyt olemaan tämän kielinen opettaja esimerkiksi tai ainakin toinen opettaja siinä, mutta että niin kuin tommoinen pelkkä kielenopiskelu kieltä varten vaan niin se tuntuu aika vieraalta mulle henkilökohtaisesti. Kyllä mä tietysti ymmärrän niitäkin jotka nauttivat kielestä ja runoudesta ja tällaisesta, mutta se on kuitenkin vähän toista jos ajatellaan kuitenkin koko peruskoulua niin siellä on oppilaita varmaan joille se ei mene mihinkään suuntaan. Että silleen mä kannatan tuon tapaista, että se tulee siinä niin kuin sivutuotteena. Se mikä mulla on mielessä on se mitä en vielä sanonutkaan, että jos ajatellaan Suomen historiaa aikaisemmin niin esimerkiksi Viipurin on ollut Suomen kansainvälisin kaupunki ja siellä on ollut neljää viittä kieltä on puhuttu ihan arkipäivänä ja että se ei ole mikään semmoinen kummallisuus vaikka tässä on välillä ollut aika sellainen yksikielinen kausi, sanoisko näin.

**H:** Sä et näe sitä että opetetaan vierasta kieltä niin millään tavalla uhkana suomen kielelle ja suomen kielen taidoille?

**Huoltaja:** En, en, koska tietenkin meillä on yhteydet ulkomaille ja ne vaan lisääntyvät. Meillä on koko ajan kaupallisia yhteyksiä ja jos siihen jätetään kokonaan vaan tää, että businessmaailma toimii eri kielillä niin se on mun mielestä niin kuin pahempikin uhka, että kyllä meidän pitäisi mun mielestä niin kuin siellä koulussa kulttuurin ja sivistyksen myötä ottaa useampi kieli käyttöön. Niin sillä tavalla me tulemme ehkä arvostamaan tätä omaakin kulttuuria ja pitämään siitä kiinni. Selvästi meillä on maailmassa useampia kulttuureja ja niinpä jotenkin sillai se olisi luontevampi asia.

**H:** Ajatteletko jos mennään ajatusleikissä ihan näin pitkälle, että suomalaisissa kouluissa voisi ehkä enemmänkin tosiaan ihan oikeasti toimia tämä koulunkäynti siten, että näitä vieraita kieliä olisi sitten mukana englantia ja muitakin kieliä joiden avulla opittaisiin?

**Huoltaja:** Kyllä. Mä olen ehdottomasti sitä mieltä, mutta se pitäisi jotenkin mä näkisin, että meidän. Ööö. Tää vaikuttaa aika paljon siihen opetustapaan ja opetustyyliin. Et toisaalta nykyään on aika paljon tämmöstä tukimateriaalia ja on näitä menetelmiä ja pystytään helpottamaan aika paljon oppimista, mut kyl siinä ehkä toisaalta on myöskin tämmönen asenne mitä mä kaipaankin kouluun. On ehkä semmonen, mitenkö mä nyt osaisin sanoa. Et jotenkin semmonen, semmonen niinku kokonaisvaltaisempi myötäeläminen niiden lasten maailmassa ja niiden kanssa, ettei se oo tiettyjä asioita yritetään kattoo et osaatko sä nyten, meneekö se näin ja semmonen arvostelu. **H: Mmm.** Semmosta meidän koulu-  
maailmassa on kanssa ja se kuuluu jotenkin tähän sanotaanko koulun historiaan semmonen et siellä, se on aika tuskallisia muistoja minullekin herättää, mut et se ei oo niinku semmosen perinteinen taikka semmosen oikean oppimisen kanssa niinkään tekemisissä. Että meillä ois varaa mun nähdäkseni lisätä koulun sisältöjä, jos me saadaan hyvät menetelmät ja päästään pois kiusaamisesta.

**H: Niin, elikkä ei tarttis opettaa kiusamotiivina niinkö?**

**Huoltaja:** Niin, niin. Et mä näkisin, että nuorissa on kyllä semmosta kapasiteettiä hyvin paljon ja eikä tuo kielet. Se on aivan luonnollista, että ihmiset puhuvat eri kieliä ja toiset ovat niinku tämmösiä matemaattisloogisia-ajattelijoina. Et heidän näkökiintiöt mihin he suuntautuvat elämään, niin semmosta vois tukea ja lähteä siitä. Toiset on vähän toisenlaisia, et siinä niinku tämmönen oppilaan tuntemus ja semmonen sallivuus jollakin tapaa, mutta semmonen et ne perusasiat pitäis' opettaa. Niinku nyt mua, tää menee kyllä nyt vähän yläasteen opetukseen. **H: Mmm.**

**Huoltaja:** Mut semmonen erittäin pahalta tuntuva, että mikä meillä on nyt hallinnon mahdollisuutta lisätään, niin se tapahtuu näiden ihan perusopetuksen kustannuksella. Perusopetuksessa on kolmenkymmenen, neljäkymmenen ihmisen ryhmät, joka varmasti tappaa motivaation, innostuksen ja ihan oppimisen. Elikkä pitäis' huolehtia siitä, että ne perusasiat on vankalla pohjalla, et siellä olis' kahdenkymmenen oppilaan ryhmä maksimi ja ne tapahtus'. Kaikille ois varattu hyvä perusopetus ja sen jälkeen valinnaisuutta niin paljon kun on mahdollisuutta. Mut nyt tuntuu, että se on vähän toisin päin kunhan on jotain valinnaisuutta.

## LIITE 5

**Aineiston analyysin kuvausta tutkimuspäiväkirjamerkintöjen pohjalta**

1. Haastattelut nauhalta kirjoitetuksi tekstiksi
2. Kirjoitettujen haastattelujen sivunumeroinnin tekeminen
3. Kirjoitettujen haastattelujen lukeminen kaksi kertaa läpi
4. **Analyysi 1.** Toisella lukukerralla kirjoitan haastattelutekstin yksinkertaisempaan muotoon sivu kerrallaan. Tässä vaiheessa tapahtuu jo **ensimmäinen tulkinta**, koska muunnan alkuperäiset haastattelutekstit omaan ymmärrykseeni pohjautuen yksinkertaisempaan, selkeämpään muotoon. Tämä oli erittäin selvä ja hyvä vaihe. Aineisto tulee koko ajan tutummaksi ja jonkinlainen käsittekokonaisuus alkaa hahmottua.
5. **Analyysi 2.** Seuraavaksi keskityn aina yhteen haastatteluun kerrallaan. Aloitan huoltajan haastattelusta. Käytän Analyysi 1:n tekstiä poimiessani siitä sivulta keskeisimmät aihepiirit, sanat ja ilmaisut. Kirjoitan ne sekä niiden avulla käsitelistän näkyviin, jotta minulle muodostuu kuva siitä käsitemaastosta, jossa haastateltava liikkuu. Jotkut aihepiirit ja käsitteet näyttivät toistuvan ja toiset taas ilmenevät vain kerran. Huoltajan käyttämäksi käsitemaastoksi muodostuu 38 aihekokonaisuutta/käsittekokonaisuutta. Osa niistä on lähellä toisiaan, mutta pidän ne silti vielä tässä vaiheessa erillään. Tämä vaihe on **toinen tulkintani** aineistoni osasta "Huoltaja". Yritän miettiä löytyykö näille 38 käsitteille yläkäsitteitä ikään kuin otsikoiksi. Päädyn kolmeen (3) yläkäsitteeseen: kieli, perusopetus ja oppilas. Kokeilin saanko kaikki 38 käsitettä mahtumaan näiden alle ja onnistuin siinä. Kieli-otsakkeen alle tulee 11 käsitettä, perusopetus-otsakkeen alle 18 ja oppilas-otsakkeen alle 9 käsitettä. . Tämä kaksi-vaiheinen analyysi on toinen tulkintani aineistoni osasta "Huoltaja". Haastateltavan antama näkökulma tutkittavaan ilmiöön alkaa piirtyä näkyviin.
6. **Analyysi 3.** Pysyn edelleen huoltajan haastattelussa. Tässä analyysivaiheessa palaan takaisin alkuperäiseen kirjoitettuun haastatteluun. Luen tekstiä läpi poimien teemoja, jotka nousevat esiin haastatellun henkilön puheen edetessä. En käytä toisen tulkintani käsitelistää lainkaan tämän teemoittelun ohjenuorana. Kirjoitan löytämäni teeman otsikoksi ja kokoan sen alle haastateltavan autenttisia lausahduksia. Käyn teemoitellen läpi koko haastattelutekstin ja yritän mahduttaa kaiken haastateltavan puheen näiden teemojen alle. Tässä teemoittelussa nousi esiin ensin 20 teemaa. Nämä teemat mahtuvat kolmen yläotsakkeen alle (kieli, perusopetus ja oppilas). Kuusi (6) teemaa kieli-otsakkeen alle, seitsemän (7) teemaa perusopetus-otsakkeen alle ja seitsemän (7) teemaa oppilas-otsikon alle. Luettuani teemoittelun sekä teemojen alle löytämäni haastateltavan (Huoltaja) lausahdukset päädyn yhdistelemään ja poistamaan muutamat teemat. Nostan erillisiksi persoonallisiksi alku- ja loppulauselmuksi alkuperäisen teemoittelun ensimmäisen ja viimeisen teeman. Analyysin 3 teemojen lukumääräksi tuli 15. Näin ollen yläotsakkeiden: kieli, perusopetus ja oppilas, alle tuli 5 teemaa kuhunkin. Pohdiskelen vielä tiivistäkö vielä teemojen lukumäärää ja

yritän keksiä "Huoltajan" näkökulman rakenneosioiden otsikoiksi kuvaavammat nimet kuin kieli, perusopetus ja oppilas. Tässä vaiheessa **syntyi kolmas tulkintani "Huoltajan" haastattelutekstistä**. Jotkut teemoista saavat haastattelutavalta määrällisesti runsaasti huomiota (lausahduksia) ja jotkut taasen määrällisesti vähän. Määrällinen vertailu kertoo jotain teeman tärkeydestä haastattelutavalta, mutta yksi lausahduskin voi sisältää painavaa latausta teemaa kohtaan. "Huoltajalle" syntyy analyysin perusteella näkökulma, joka rakentuu osioista: kieli osana maailmankuvaa, kielen oppiminen laadukkaan perusopetuksessa ja perusopetuksen oppilas kielenoppijana.



## LIITE 6

## Huoltajan (1) haastatteluaineiston analyysivaihe 1b

**ANALYYSI 1a.** Luen alkuperäisen haastattelutekstin ja kirjoitan sen suuremmaksi. Puheenomaisen tekstin muuttaminen kirjoitetunomaiseksi, jotta se on helpommin ymmärrettävissä.

**ANALYYSI 1b.**

sivu 1

- toivomus lapsen pääsemisestä englantipainotteisen opetuksen pariin
- lapsella on ominaisuuksia, jotka mahdollistavat hänen nauttimisensa ja hyötymisensä vieraskielisestä opetuksesta

*tarvitaanko sellaisia ominaisuuksia?*

- koska kotona ei ole ollut kontaktia englannin kieleen, on tärkeää että koulussa olisi tähän mahdollisuus

*koulun velvollisuus?*

- englannin kieleen tutustumismahdollisuus tulee luonnollisesti eikä pelkästään ulkoapäin tuotuna

*käytännön tilanne/formaali kielenopetus ?*

- on mielekästä opiskella kieltä jonkun tekemisen kautta
- pienellä kielialueella kaikki kielenoppiminen pitäisi mennä jotenkin luontevammin natiiviopettajan tai natiiviopettaja toisena opettajana- systeemillä

sivu 2

- kielenopiskelu pelkästään kieltä varten tuntuu vieraalta
- vieraan kielen oppiminen sivutuotteena muun oppimisen ohessa olisi hyvä
- Suomen historiassa on ollut aikakausi, jolloin täällä on puhuttu arkielämässä useita kieliä, mutta nyt on ollut menossa yksikielinen kausi

*menossa kohti monikielistä kautta?*

- vieraan kielen opiskelu ei ole uhka suomen kielelle, koska Suomella on lisääntyvät yhteydet ulkomaille

- ei saa jättää yhteyksien pitoa vain businessmaailmalle, vaan koulussa kulttuurin ja sivistyksen myötä tulisi ottaa useampi kieli käyttöön

*business/ sivistys ja kulttuuri*

- tällä tavoin ehkä tullaan arvostamaan omaakin kulttuuria ja pitämään siitä kiinni

- vieraita kieliä voisi opiskella ja niiden avulla opiskella enemmän, mutta koulun asenne lapsen maailmaan tulisi olla kokonaisvaltaisemmin myötäelävä eikä arvosteleva erilaisten asioiden osaamisessa

sivu 3

- koulu ei tue oikeaa oppimista
- koulut voisivat lisätä opetuksen oppisisältöjä, jos on käytössä hyvät menetelmät ja luovutaan kiusaamisesta *kiusaaminen= pakotetaan oppimaan jotain ?*
- nuorissa on paljon erilaista kapasiteettia: kielellinen / matemaattinen
- koulu voisi tukea sitä mihin nuori suuntautuu ja lähteä siitä
- oppilaan tuntemus ja sallivuus olisivat tärkeitä, kuitenkin niin että perusasiat pitäisi opettaa

- hallinnon paisuttaminen perusopetuksen kustannuksella on paha asia
- perusopetuksen isot opetusryhmät tappavat motivaation, innostuksen ja oppimisenkin
- pitäisi huolehtia, että perusasiat ovat vankalla pohjalla: kahdenkymmenen oppilaan maksimiryhmät ja siitä pidettäisiin kiinni
- kaikille varataan hyvä perusopetus ja sen jälkeen valinnaisuutta mahdollisuuksien mukaan
- tällä hetkellä valinnaisuutta muun kustannuksella
- oikea oppimisen järjestys on tärkeää: perusasiat opetetaan (tapahtuu se millä kielellä tai tavalla hyvänsä) ja siihen tulee olla oikeus. Opettajan velvollisuus on huolehtia siitä, että näin tapahtuu.

*opettajien tulisi topakammin valvoa ja pitää oppilaan puolta ?*

sivu 4

- ihan kaikki eivät pystyisi opiskelemaan vieraalla kielellä
- opetus pitää jotenkin oppilaiden valmiuksien ja kiinnostuksen mukaan järjestää
- valmiudet kuntoon niin kiinnostuskin kyllä herää
- kaikki eivät opi kaikkea - joustavuutta tarvitaan
- pyrkimys integroituun opetukseen on olemassa jo sekin velvoittaa joustavuuteen
- vierasta kieltä tulisi kuulla aikaisin: lorut, laulut - leikinomainen kielenopetus
- terve järkikin sanoo, että kaikille kielenopiskelu ja vieraalla kielellä opiskelu ei sovi, joten kunhan suomen kielellä sitten ymmärtäisi
- opetusta pitäisi pyrkiä joustavasti järjestämään eri kielillä
- ylioppilaskirjoituksissakin voisi ottaa välineeksi jonkin vieraan kielen eikä vain testata kielten osaamista erikseen

## LIITE 7

Huoltajan (1) haastatteluaineiston analyysivaiheet 2a-2b

## ANALYYSI 2

a) yksinkertaistettu teksti ja

b) teemat ja

c) teemojen sijoittelu kolmijakoon kieli, perusopetus ja oppija (tutkijan 4 tulkinta)

Tässä analyysin (2a ja 2b) vaiheessa kirjoitin haasteltavien tekstistä yksinkertaistetun version. Olen kirjoittanut yksinkertaistetun tekstin viereen asiaotsikot eli mistä asioista haastateltava puhuu - siis kunkin haastateltavan "omat" teemat.

Tehtyäni kaikille haastatteluteksteille edellä mainitut analyysivaiheet koetin pohtia mistä suuremmista kokonaisuuksista haastateltavien teemat "kertovat" eli minkä isompien otsikoiden alle ne sijoittuisivat. Löysin kolme yhteistä käsitettä, joiden alle kaikki teemat sijoittuvat. Ne ovat: kieli, perusopetus/koulutus ja oppija. Seuraavassa analyysivaiheessa tulen sitten sijoittamaan kunkin haastateltavan (omat) teemat tähän kolmijakoon (käsitekehikkoon).

## Analyysi 2a

## Sivu 1

- kontakti kieleen
- tutustumismahdollisuus kieleen
- kieltä tekemisen kautta
- luonteva kielenoppiminen

## Sivu 2

- kielenopiskelua kielen vuoksi - vieras ajatus
- vieraan kielen oppiminen muun sivutuotteena - hyvä
- kohti monikielistä aikakautta Suomessa
- vieras kieli ei ole uhka suomen kielelle
- yhteydet maailmalle eivät saa jäädä business-maailmalle, vaan kouluissa useampi kieli käyttöön kulttuurin ja sivistyksen opiskelun myötä

- omakin kulttuuri saa uuden arvon

- kouluissa voisi opiskella vieraita kieliä ja vieraila kielillä enemmän, mutta kokonaisvaltainen ote lapseen löydettävä
- koululla arvosteleva ote - huono

## Sivu 3

## Analyysi 2b

**kielenoppiminen**

**kielen opiskelu  
monikielinen Suomi**

**kulttuuri  
koulu**

**koulun asenne  
oppilaaseen  
kokonaisvaltainen  
ote**

**oppilaaseen**

- koulu ei tue oikeaa oppimista
  - hyvillä menetelmillä oppisisältöjen määrän lisäysmahdollisuus
  - koulun tulee luopua kiusaamisasenteestaan
  - oppilaissa on erilaista kapasiteettia
  - koulun tulee tukea nuoren suuntautumista ja lähteä siitä
  - oppilaan tuntemus ja sallivuus tärkeää
  - perusasiat pitää opettaa
  - perusopetus kunniaan - ei paisuteta hallintoa
  - perusopetuksen isot ryhmät tappavat motivaation, innostuksen ja oppimisen
  - perusasiat koulussa vankalle pohjalle mm
- koulu arvosteleva**
- koulun asenne opettamiseen**
- oppilaiden yksilöllisyys**
- oppilaan tuntemus**
- oikeus hyvään perusopetukseen**
- opetusryhmän koot
- kaikille hyvä perusopetus ja sitten valinnaisuutta
  - valinnaisuutta muun kustannuksella -huono asia
  - oikea oppimisen järjestys: perusasiat opetetaan ja siihen on kaikilla oikeus
  - opettajan velvollisuus huolehtia, että näin tapahtuu
- koulun ja opettajan velvollisuus**
- Sivu 4**
- vieraskielinen opiskelu ei suju ihan kaikilta
  - opetus oppilaiden valmiudet huomioiden
  - valmiuksista huolehtimalla kiinnostuskin herätetään
  - joustavuutta opetustavoitteisiin eri oppilaiden kohdalla
  - integroitu opetuskin edellyttää joustavuutta
  - leikinomainen kielenopetus jo oppilaan alkutaipaleelle
  - kielenopiskelu ja vieraalla kielellä opiskelu ei luonnollisestikaan sovi kaikille
  - edes suomeksi oppiminen riittää
  - opetus eri kielillä mahdolliseksi joustavasti
  - ylioppilaskirjoituksiinkin vieras kieli välineeksi
- oppilaan valmiudet**
- joustavuus**
- vieraskielinen opiskelu ei suju kaikilta**
- useita opetuskieliä ylioppilaskirjoituksiinkin**
- vieraat kielet välineeksi**

## LIITE 8

## Huoltajan (1) haastattelun analyysivaihe 3

**Analyysi 3 :**

**a) Aihekokonaisuuksien löytäminen toistuvien sanojen, sanontojen, ilmaistujen avulla (ALKUPERÄISISTÄ haastatteluteksteistä).** Tunnen aineiston hyvin. Luotan pystyväni löytämään haastatteluista niistä nousevat aihekokonaisuudet. Merkintä (haastattelutekstin sivu) miltä alkuperäisen haastattelutekstin sivulta evidenssi löytyy.

Tässä analyysin vaiheessa luin jälleen uudestaan kaikki haastattelutekstit. Lähdin hakemaan punaista lankaa, juonta eli toistuvatko tietyt sanat, käsitteet ja teemat haastattelun kuluessa? Syntyykö niistä isompia aihekokonaisuuksia? Näin omasta mielestäni kävi. Annoin aihekokonaisuuksille otsikot ja kirjasin niiden alle evidenssin (haastattelun tekstin, kohdan). Kirjasin myös jokaiselle haastattelulle alun ja lopun eli mistä haastattelu alkoi ja mihin se päättyi. Se kertoo haastattelun sisällöstä ja haastateltavasta. Aihekokonaisuuksia kirjasin ensin hieman enemmän kuin mitä lopullisessa versiossa on. Eli tarkastin olivatko aihekokonaisuudet ok. Yhdistelin muutamia ja sijoitin alkuteeman ja lopputeeman kuten edellä mainitsin.

Tämä analyysin vaihe oli erittäin työläs ja pitkä, mutta mielenkiintoinen. Vaihe vei useita kuukausia päätoimista analyysityötä. Tämä sai minulle aikaan myös ns. hiiriranteen, sillä kelasin kuukausitolkulla hiirellä tekstejä edestakaisin !

**b) Aihekokonaisuuksien sijoittaminen kolmijakoon: kieli, perusopetus ja oppija.** Sijoitin seuraavaksi haastatteluista löytyneet aihekokonaisuudet analyysi 2 vaiheessa käyttämäni kolmijakoon kieli - perusopetus - oppija. Tutkijan 5 tulkinta.

**c) Näkökulmien rakentaminen aihekokonaisuuksien pohjalta.**

Tässä analyysin vaiheessa pyrin antamaan kullekin haastattelulle oman luonteen, karaktäärin käyttäen kaikissa systemaattisesti kolmijakoa (kieli-perusopetus-oppija) ja haastattelun aihekokonaisuusotsikoita. Annoin kolmijakolle (K-P-O) analyysieihin nojautuvan uuden otsikon. Pyrin otsikkoja kehittelemällä ilmentämään haastattelun näkökulmaa. Näin aloin rakentaa kuutta näkökulmakonstruktiota, jotka kertovat kuusi näkökulmaa kieleen, perusopetukseen ja oppijaan. Annoin K-P-O- .rakenteelle (aina kutakin haastattelua kuvaavan) uuden otsikon/nimen. Nimi on syntynyt tulkintana analyysiin pohjaten. Ei siis mitään mielivaltaa. Tiedostan se, että alun perin tutkimukseni lähtökohta oli erilaisten näkökulmien löytyminen samasta kokemuksesta ja ilmiöstä. Tehdesäni analyysia tiedostan tämän oman pyrkimykseni, mutta luotan omaan asiantuntijuuteeni vieraskielisen opetuksen ilmiöstä sekä kriittiseen otteeseeni analyysia tehdessä jotteivät löydökset olisi valheellisia ja vain omavaltaisia tulkittojani asiasta. Tiedostan tämän kritiikin paikan tässä koko tutkimusasetelmassa. Alkuperäinen tutkimusasetelmani oli hakea näkökulmia tutkittavaan ilmiöön ja siinä olen tiukasti riippunut kiinni.

Työn edetessä otsikointi helpottui. Aihekokonaisuuksien löytyminen ja tiivistyminenkin onnistui haastattelu haastattelulta paremmin. Otsikot vaihtui-

vat useaan kertaan analyysin vaiheessa 3c. Saa nähdä mitenkä ne vielä muuttuvatkaan. Pyrkimys on kuvata lukijalle ytimekkäästi näkökulmien kertomat asiat. No nyt täytyy uskoa ja pitää pää kylmänä. Välillä olin aivan innoissani ja välillä taas ihan väsynyt. Rutiinia alkaa olla. Se helpottaa, mutta rutiinin karttuminen työläällä analyysin vaiheella puuduttaakin toisaalta.

Olen tyytyväinen ja ylpeäkin tästä analyysin 3 vaiheesta. Tämä on systemaattinen ja selkeä ja antaa itseluottamusta aineiston tuntemiseen. Kyllä haastattavien tekstit tulivatkin tutuiksi - jopa uniin saakka

\*\*\*\*\***Huoltajan haastattelun analyysi 3a**\*\*\*\*\*

*Alku : Toivoo lapsen pääsevän kielipainotteiseen opetukseen*

sivu 1

tuntui, että nauttisi siitä

pystyisi hyödyntämään

tuntui aika mielekkäältä

sattui onni olemaan arpomisessa

sen takia (kotona ei kielikontakteja) olikin ihan tärkeää, että on koulussa **mahdollisuus** tähän

## 1. Mielekäs kielen oppiminen ja opetus

sivu 1

että se tulisi **luonnollisesti** eikä ole pelkää ulkoapäin tuotua

on mielekästä opiskella kieltä jonkun **tekemisen kautta**

pienellä kielialueella pitäisi kaikki kielenoppiminen mennä jotenkin **luontevammin** opiskeltaessa jotain sattuisi olemaan **tämän kielinen opettaja** tai ainakin toinen opettaja siinä

pelkkä kielenopiskelu kieltä varten vaan tuntuu

sivu 2

aika vieraalta

että silleen kannatan tuon tapaista että se tulee niin kuin **sivutuotteena**

## 2. Monikielisyyden perinne

sivu 2

Viipurihan on ollut Suomen kansainvälisin kaupunki, jossa on puhuttu neljää viittä kieltä ja että se ei ole kummallisuus vaikka tässä on välillä ollut aika sellainen yksikielinen kausi

meillä on tietenkin **yhteydet ulkomaille** ja ne vaan lisääntyvät

se on pahempikin uhka jos vaan businessmaailma toimii eri kielillä

meidän pitäisi koulussa **kulttuurin** ja sivistyksen myötä ottaa useampi **kieli käyttöön**

meillä on maailmassa useampia **kulttuureja** ja niinpä jotenkin se olisi **luontevampi** asia

(ottamalla käyttöön useampi kieli koulussa) tulemme ehkä arvostamaan tätä omaakin **kulttuuria** ja pitämään siitä kiinni

### 3. Koulun asenne vieraalla kielellä annettavaan opetukseen

sivu 2

olen ehdottomasti sitä mieltä, mutta se pitäisi jotenkin.

näkisin, että tämä vaikuttaa aika paljon siihen **opetustapaan ja opetustyyliin** toisaalta nykyään on aika paljon tämmöistä **tukimateriaalia** ja on näitä **menetelmiä** ja pystytään helpottamaan aika paljon oppimista meillä on varaa **lisätä koulun sisältöjä**, jos me saadaan **hyvät menetelmät** ja päästään **pois kiusaamisesta**

sivu 10

näen sen (vieraskielisen opetuksen) aika **perustavaa laatua** olevana juttuna. Se riippuu siitä että minkälainen se koko

sivu 11

koulusysteemi on, minkälainen suhtautuminen sillä koululla on ihmisiin, että käykö siellä kuinka paljon **vierailijoita**, tuleeko siellä **muut kulttuurit** tutuksi että onko siellä tällaista **todellista vaihtoa**. Tämän näkisin vielä tärkeämpänä. se on tärkeää että tulee tämä **aito kontakti** (maahanmuuttajaoppilaisiin) siinähan tietysti auttaa tuo **kieliympäristö**, mutta se pitää olla todella **syvällisempää**, että se ei ole vain tällainen sana että heillä (vierailijoilla) on jotakin kerrottavaa ettei tulla vaan katsomaan että mitenkä menee

### 4. Oma suhde vieraisiin kieliin ja kielen opiskeluun

sivu 1

kun todella en ole mikään **kieli-ihminen** enkä kielestä välitä kovinkaan paljon en ole ollenkaan tarkka **käsitteissä** mitä käytän tärkeämpää on että **tekee (asiat)** oikein

kyllä mä tietysti ymmärrän niitäkin jotka **nauttivat kielestä** ja runoudesta mutta se on kuitenkin toista kuin ajatellaan koko peruskoulua. Siellä on oppilaita joille se **(kielet) ei mene** mihinkään suuntaa

sivu 4

harmittaa vähän se, että kun meillä on tämä ylioppilaskirjoitus niin se on **vaan näiden kielten** osaamista

miksei kieltä voisi ottaa **välineeksi** ja katsoa miten sillä kielellä pystyy asiaa ilmaisemaan

sivu 5

esim. reaalikokeessa tätä **kieltä pitäisi osata käyttää** ja tässä historiaa ja tässä uskontoa että jollakin kielellä

että se olisi **väline** siinä kuin äidinkielikin

voisi **osittain** äidinkielellä ja osittain vieraalla kielellä (tehdä kokeen)

että **kieltä ja sisältöä** ei voi erottaa, joten olisi silleen ylioppilaskirjoitusten uudistumisen paikka

## LIITE 9

## Huoltajan (1) haastatteluaineiston analyysivaihe 3c

## HUOLTAJAN NÄKÖKULMA

*Alku: Huoltaja toivoo lapsensa pääsevän kielipainotteiseen opetukseen*

**Oppilas kielenoppijana      Kieli osana maailmankuvaa      Laatua perusopetukseen**

Oppilaan kokonaisvaltainen huomioiminen koulussa	Mielekäs kielen oppiminen ja opetus	Perusopetuksen uhkaajia
Oppilaiden valmiudet huomioiden vieraskielinen opetus soveltuisi useimmille	Monikielisyyden perinne	Tasapuolinen oikeus hyvään perusopetukseen
Oppilaiden ajattelutaitojen kehityksen huomioiminen opetuksessa	Monimuotoisuutta kieliin tutustumiseen	Vieraskielisen opetuksen järjestelyistä
Oppilaan suhtautuminen vieraalla kielellä oppimiseen	Oma suhde vieraisiin kieliin ja kielen opiskeluun	Opettajan ammattitaito ja sen kehittyminen
Oppilaan kielen oppimista edistäviä ominaisuuksia	Suomi - pieni kielialue	Painoalueiden merkitys perusopetuksessa

*Lopputulokset: Oman lapsen vieraskielisestä opiskelusta saama hyöty*

## Oppilas kielenoppijana

**Oppilaan kokonaisvaltainen huomioiminen koulussa.** Koulun tehtävä ei saa painottua oppilaan osaamisen arviointiin ja koulun tulisi ottaa oppilaat huomioon kokonaisvaltaisemmin. Oppilaantuntemus on tärkeää ja näin ollen heidän suuntautuneisuuttaan ja vahvuuksiaan on helpompi tukea yhteistyössä kodin kanssa. Oppilaiden erityistuen tarvekin selviää hyvän oppilaantuntemuksen avulla.

**Oppilaiden valmiudet huomioiden vieraskielinen opetus soveltuisi useimmille.** Joustavasti ja oppilaiden yksilölliset valmiudet huomioiden kaikkia oppilaita voitaisiin opettaa jossain määrin vieraalla kielellä. Varsinkin pienten oppilaiden leikinomaisen opetuksen kautta tapahtuvaa oppimista kannattaisi hyödyntää enemmän. Kielen oppiminen tapahtuisi näin luontevalla tavalla.

**Lapsen kehityksen huomioiminen opetuksessa.** Lapsen ajattelutaitojen kehittyminen tulee huomioida opetuksen suunnittelussa hyvin. Koulun tulisi vähentää opettamiensa käsitteiden määrää. Ei liian vaativia käsitteitä liian aikaisin. Pienilläkin lapsilla voi toki olla syvälinen (ja käsitteellinen) näkemys asioista, mutta heillä ei ole välttämättä kykyä ajatustensa ilmaisemiseen.

**Oppilaan suhtautuminen vieraalla kielellä oppimiseen.** Oman lapsen kohdalla vieras kieli ei ole vaikeuttanut oppimista. Vieraan kielen ymmärtämisen vaikeus...



## LIITE 10

Analyysivaihe 4. Mitä yhtenevää/eroavaa näkökulmissa on? Katkelmia analyysin etenemisestä ja löydöksistä

HUOLTAJA	POIKAOPP.	LUOKANOP.	TYTTÖOPP.	OPISKELIJA	AINE-OPETT.
Oppilas kieltenoppijana	Minä - oppilas	Oppilaasta vieraan kielen taitaja	Oppilas oman tulevaisuutensa rakentajana	Oppilas vieraskielisessä opetuksessa	Oppilaiden koulu
Kieli osana maailmankuvaa	Kielitaito osana ihmistä	Vieraan kielen ja äidinkielen taitaminen	Kielitaidolla maailmalle	Kiehtova englannin kieli	Kieli on vuorovaikutuksen ja opetuksen väline
Laatua perusopetukseen	Perusopetuksen arkipäivää	Vieraskielinen opetus osaksi perusopetusta	Vieraskielisessä perusopetuksessa	Perusopetus vieraalla kielellä	Vieraskielinen aineenopetus on mielekästä perusopetusta

## MITÄ OPPILAASTA?

**Huoltaja (1):**

Oppilaan kokonaisvaltainen kohtaaminen  
 Vieraskielisen opetuksen soveltuminen oppilaalle  
 Lapsen kehityksen huomioiminen opetuksessa  
 Vieraan kielen vaikutus oppimiseen  
 Vieraalla kielellä oppimisen edellytyksistä

**Poikaoppilas (2):**

Harrastukset ja kiinnostuksen kohteet  
 Opiskelu sujuu  
 Näitä taitojani arvostan

**Luokanopettaja(3):**

Kokemukset vieraalla kielellä opiskelevista oppilaista  
 Vieraskielisen opetuksen soveltuminen erilaisille oppijoille

**Tyttöoppilas (4):**

Minä opin  
 Vieraskielisen opetuksen soveltuminen oppilaille  
 Tulevaisuuden suunnitelmat  
 Oppilaiden valikoituminen vieraskieliseen opetukseen  
 Vieraskielistä opetusta kaikille oppilaille?

**Aineenopettaja (6):**

Oppilaiden vanhempien aktiivisuus koulun toiminnassa  
 Oppilaiden suhtautuminen vieraskieliseen aineenopetukseen  
 Vieraskielistä opetusta tulisi tarjota kaikille oppilaille

## MITÄ KIELESTÄ?

### **Huoltaja (1):**

Mielekäs kielen oppiminen ja opetus  
 Monikielisyyden perinne  
 Koulun asenne vieraalla kielellä annettavaan opetukseen  
 Oma suhde vieraisiin kieliin ja kielen opiskeluun  
 Suomi - pieni kielialue

### **Poikaoppilas (2):**

Englannin kielellä kirjoittaminen sujuvaa  
 Englannin kielen ymmärtäminen  
 Englannin kieli on helppoa  
 Suullinen englannin taitaminen  
 Kielitaidon merkitys ihmiselle

### **Luokanopettaja (3):**

Suomen kielen asema vieraskielisessä opetuksessa  
 Vieraan kielen taitojen kehittyminen vieraskielisessä opetuksessa

### **Tyttöoppilas (4):**

Varhainen tutustuminen vieraaseen kieleen  
 Englannin kielen käyttäminen  
 Kielitaidon merkitys ihmiselle

### **Luokanopettajaksi opiskeleva (5):**

Isona englannin kielen opettajaksi  
 Kiinnostus englannin kieleen  
 Opiskelu vieraalla kielellä opettavaksi luokanopettajaksi  
 Kielen omaksumisesta ja oppimisesta (siirsin tähän)

### **Aineenopettaja (6):**

Koulun kehittäminen kielipainotteisuuteen  
 Vieraan kielen käyttäminen oman aineen opetuksessa  
 Omassa opettajuudessa kieli vahva alue

## MITÄ PERUSOPETUKSESTA?

### **Huoltaja (1):**

Pienet opetusryhmät edistävät oppimista  
 Tasapuolinen oikeus hyvään perusopetukseen  
 Vieraskielisen opetuksen järjestelyistä  
 Opettajan ammattitaito ja sen kehittyminen  
 Painoalueiden merkitys perusopetuksessa

### **Poikaoppilas (2):**

Yläasteen arkea  
 Oppiaineiden kiinnostavuus  
 Kokemukset vieraskielisestä opetuksesta  
 Opettajan osuus oppimistapahtumassa  
 Oppikirjat oppimisen osatekijänä

### **Luokanopettaja (3):**

Omassa koulussa käynnistyy vieraskielinen opetus

Vieraskielisessä opetuksessa käytettävät opetusmateriaalit  
 Eri oppisisältöjen soveltuminen vieraskieliseen opetukseen  
 Opettajien kouluttaminen vieraalla kielellä opettamiseen  
 Kodin ja koulun välinen yhteistyö  
 Vieraskielisen opetuksen kyseenalaistaminen  
 Koulun sisäinen ilmapiiri koulun opetuskuulttuurin muutoksessa  
 Profiloituminen vieraskieliseen opetukseen  
 Vieraskielinen opetus verrattuna suomenkieliseen opetukseen

#### **Tyttööppilas (4):**

Sisällönopiskelu vieraalla kielellä  
 Opetuskielinä englanti ja suomi  
 Vieraskielisen opetuksen opetusmateriaaleista ja -menetelmistä  
 Vieraskielisen opetuksen asema suomalaisessa perusopetuksessa

#### **Luokanopettajaksi opiskeleva (5):**

Vieraskielisen opetuksen olemus  
 Vieraskieliseen opetukseen soveltuvat oppisisällöt  
 Vieraskielisen opetuksen opetusmenetelmistä  
 Vieraskielisen opetuksen oppimateriaaleista  
 Opettajien välinen yhteistyö  
 Vieraskielisen ja suomenkielisen opetuksen vertailua  
 Opettajan vieraalla kielellä opettamiseen tarvitsemansa valmiudet  
 Vieraskielisen opetuksen merkitys suomalaisessa perusopetuksessa  
 Opettajan vieraalla kielellä opettamiseen tarvitsemansa valmiudet  
 Vieraskielisen opetuksen merkitys suomalaisessa perusopetuksessa

#### **Aineenopettaja (6):**

Koulun profiloituminen - yhteinen asia ?  
 Oman aineen sisältöjen soveltuminen vieraskieliseen opetukseen  
 Oppiaineiden välinen integraatio

**Tässä alkoi aivan uusi analyysivaihe. Analyysi 4. Mitä yhtenevää ja mitä erilaista haastattelijat tuovat näkökulmissaan teemoista esille. Tämä tulkinta perustuu näkökulmatulkintaan.**

**MITÄ YHTENEVÄÄ HAASTATELTAVIEN NÄKÖKULMISSA ON?** Nume-  
 rointi 1-6 viittaa haastateltavaan. Jos haastateltavan numero otsikon alla, niin  
 tämä asia tulee hänen näkökulmassaan esille. Jos viiva (-) niin asia ei tule esille.

## **OPPILAS**

### **A. Vieraskielisen opiskelun soveltuminen erilaisille oppijoille**

Kukaan haastateltavista ei selkeästi määrittele sellaista oppilaiden joukkoa, jolle vieraskielinen opetus ei sopisi lainkaan.

Huoltajan (1) näkemys on se, että kaikkia oppilaita voidaan opettaa jossain määrin vieraalla kielellä, jos opetus on joustavaa ja siinä otetaan huomioon oppilaiden valmiudet.

Luokanopettaja (3) arvioi, että vieraskielinen opetus sopii erityisesti suullisesta ilmaisusta pitävälle ja sosiaalisille oppilaille. Toisaalta pidättyväinenkin oppilas voi olla innostunut vieraskielisestä opetuksesta. Se ei vaan niin selkeästi näy ulkopuoliselle. Hänellä (3) ei ole omaan kokemukseensa perustuen mielessä mitään erityistä oppilastyyppeä, jolle vieraskielinen opetus ei lainkaan sopisi.

Oppimisvaikeuksien vaikutus vieraskielisen opiskelun onnistumiseen askarrutti tyttöoppilaan (4) ja opettajaksi opiskelevan (5) mieltä. Tyttöoppilas (4) arvelee vieraskielisen opiskelun olevan luonnollisesti hankalaa sellaiselle oppilaalle, jolla on vaikeuksia oppimisessa kaiken kaikkiaan. Luokanopettajaksi opiskeleva (5) pohdiskeli, että saattaisi olla järkevämpää opettaa oppimisvaikeuksisia oppilaita vain heidän omalla äidinkielellään.

Aineenopettajan (6) selkeä kanta taasen on, että kaikkia tapauskoulun oppilaita tulisi opettaa jossain määrin vieraalla kielellä. Hänen mielestään ei ole vain lahjakkaiden lasten oikeus saada vieraskielistä opetusta, vaan juuri heikot oppilaat tarvitsisivat lisäharjoitusta kielenoppimisessa ja kielenkäyttämisen tilanteissa. Myös erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta tulisi olla hänen (6) mielestään oikeus vieraskieliseen opetukseen.

a. sopii kaikille/erilaisille oppijoille

1 - 3 - - 6

b. ei sovi tietyille oppijajoukolle

- - - 4 5 -

## **B. Oppilaiden opiskelusta vieraalla kielellä**

Usea haastateltava arvelee, että vieraalla kielellä opiskelu ei aiheuta oppilaalle yleisesti ottaen hankaluuksia. Myös oppilaiden suhtautuminen vieraskieliseen opiskeluun arvioitiin myönteisesti. Huoltajan (1) kokemus oman lapsensa opiskelusta vieraalla kielellä oli, että vieras kieli opetuksen välineenä ei vaikeuttanut oppimista. Huoltaja (1) arvelee, että joillekin oppilaille se, että ei ymmärrä kaikkea saattaa aiheuttaa hämmennystä.

Poikaoppilas (2) ei ole kokenut .....

## **KIELI**

### **C. Kielien merkitys ihmiselle**

Huoltaja (1) arvioi eri kielten olevan nykypäivän ihmisen arjessa voimakkaasti mukana ja hän toivoisi suomalaisten kielellisten valmiuksien olevan paremmat kuin aikanaan hänellä itsellään. Hän ei pidä itseään kielitaiturina ("kieli-ihmisenä") Huoltajan (1) mielestä varhainen ja luonteva vieraaseen kieleen tutustumisen olisi ehdottoman hyödyllistä. Hänen (1) mielestään koulussa tulisi käyttää useampia kieliä kulttuurin ja sivistyksen välittämisessä. Huoltajan (1) mielestä kielen asemaa välineenä tulisi korostaa sen sijaan, että tällä hetkelläkin kielen oppiminen kielen oppimisen vuoksi pidetään tärkeänä. Toiminta eri kielillä ei saisi olla huoltajan (1) mukaan vain businessmaailman "etuoikeus".

Huoltaja (1) arvioi Suomella olevan perinteitä monikielisyteen. Useiden kielten läsnäolo arkielämässä ei ole täällä uusi asia...

## PERUSOPETUS

### G. Innostumisen ja kiinnostumisen tekijöitä opetustapahtumassa

a. Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että opettajan vaikutus innostumiseen oppimistapahtumassa on selkeä. Huoltajan (1) mukaan opettajilla tulisi olla taitoa ohjata oppimista toiminnan välityksellä ja innostuksella on suuri merkitys oppimisessa. Myös poikaoppilas (2) painottaa opettajan vaikutusta innostukseen. Jos opettajan kanssa ei synkkaa niin kiinnostus oppiaineeseen on heikkoa. Oppilaille on helpompaa kun sama opettaja opettaa eri aineita, vaikka opettaja ei hänen mukaansa tuolloin voikaan olla kaikkien aineiden spesialisti. Luokanopettaja (3) korostaa sitä, että kun oppilailla ja opettajalla on innostus samaan asiaan se vaikuttaa opiskeltavaan asiaan myönteisesti. Tyttöoppilaan (4) mukaan opettajalla on merkittävä osansa oppimisinnostuksen syntymisessä. Luokanopettajaopiskelijan (5) mukaan opettajan toiminta ja hänen antamansa malli ohjaavat oppimaan. Aineenopettajankin (6) mielestä innostava opettaja saa oppilaat kiinnostumaan opetettavasta asiasta.

b. Huoltajan (1) mielestä kaikille oppilaille tulisi taata perusopetus pienissä opetusryhmissä jottei motivaatio, innostus ja näin ollen oppiminen estyisi...

a. taitava opettaja vaikuttaa innostukseen ja ohjaa oppimista

1 2 3 4 5 6

b. opetusryhmän koko vaikuttaa innostukseen ja oppimiseen

1 - - - - -

c. oppimateriaali innostaa oppimaan

- 2 - 4 - -

d. työjärjestys vaikuttaa opiskeluinnokkuteen

- 2 - - - -

e. oppisisällöt vaikuttavat innostukseen

- 2 - 4 5 -

f. opetusmenetelmät vaikuttavat innostukseen ja oppimiseen

1 2 - 4 - -

g. opetuskieli vaikuttaa innostukseen

- - 3 4 - 6

h. opettajan motivoituneisuuden näkyminen innostaa oppilaita

- - 3 - 5 -

i. oppilaan asennoituminen uuden oppimiseen

1 - 3 4 - -

j. opetustilan vaikutus innostukseen

- 2 - - - -

k. opetusryhmäjärjestelyt vaikuttavat innostukseen ja oppimiseen

- - - 4 - 6