

KIELITAITO CLIL-OPETTAJAN TYÖVÄLINEENÄ

Englanninkielistä luokkaopetusta antavien luokanopettajien kokemuksia
vieraalla kielellä opettamisesta.

Annukka Korkatti

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2009

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Marja-Kaisa Pihko

TIIVISTELMÄ

KORKATTI, A. 2009. Kielitaito CLIL-opettajan työvälineenä. Englanninkielistä luokkaopetusta antavien luokanopettajien kokemuksia vieraalla kielellä opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 71 sivua. 2 liitettä.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia tuntemuksia ja kokemuksia englanniksi opettavilla luokanopettajilla on sisällön ja kielen yhdistävästä opetuksesta eli CLIL-opetuksesta. Kokemuksia ja tuntemuksia tutkittiin erityisesti opettajien kielitaidon kannalta. Opettajien tuntemuksia ja kokemuksia selvitettiin kahdesta näkökulmasta: affektiivisten eli tunnetekijöiden näkökulmasta ja CLIL-opettajan tarvitsemien taitojen näkökulmasta. Alakoulun CLIL-opettajien affektiivisia tekijöitä, esimerkiksi kielijännitystä, on tutkittu hyvin vähän. CLIL-opettajan tarvitsemasta ammatillisesta osaamisesta on vielä melko vähän tutkimustietoa.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus ja siihen osallistui neljä osittain englanniksi opettavaa suomalaista luokanopettajaa kahdesta koulusta. Koulut sijaitsevat eri puolilla läntistä Suomea. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla.

Opettajat näkivät itsensä hyvinä tai erinomaisina englannin kielen eri osa-alueiden osaajina ja kielitaitonsa riittävänä nykyisen laajuisen CLIL-opetuksen antamiseen. Jonkinasteista kielijännitystä olivat kokeneet kaikki tutkittavat joissain tilanteissa, mutta se ei ole rajoittanut heidän CLIL-opettajana toimimistaan. Ainoastaan yksi haastateltava koki nykyäänkin kielijännitystä koulukontekstissa: hänelle kielijännitystä aiheutti mahdollinen oppilaiden arvostelemaksi joutuminen, mutta siitä huolimatta hän on toiminut CLIL-opettajan vuosikausia. Kaikki haastateltavat kokivat englanniksi opettamisen vähintään mukavana.

Opettajan tarvitsemasta kielitaidosta ja pedagogisesta osaamisesta tutkitut olivat hyvin yksimielisiä: kaikki haastateltavat painottivat pedagogisia taitoja ja näkivät havainnollisuuden, konkreettisuuden ja selkeyden tärkeinä tekijöinä CLIL-opetuksessa. Myös CLIL-opettajan kielitaitoa haastateltavat kuvasivat yhtenevästi. Kielen pedagoginen mukauttaminen ja monipuolinen sanavarasto nähtiin tärkeinä.

Eri opetusmääristä, sukupuolesta ja työvuosista huolimatta haastateltavat olivat suuren linjan kysymyksissä varsin yksimielisiä. CLIL-opettajien kokemukset kannustavat ajattelemaan, että jokainen voi omista henkilökohtaisista haasteistaan huolimatta toimia CLIL-opettajana; jokaisella on omanlaisensa polku kuljettavana ja nuo polut saavatkin olla erilaisia.

Avainsanat: kielitaito, vieraskielinen sisällönopetus, alakoulu, opettaja, affektiiviset tekijät

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KIELITAITO	7
2.1	Kielitaidon määrittelyä	7
2.2	Kielitaidon käyttämisestä	10
2.3	Kielitaitoon liittyvät affektiiviset tekijät	12
2.3.1	Kieliminä	13
2.3.2	Kielijännitys	15
2.3.3	Kieli ja opettajapersoona	17
3	VIERASKIELINEN OPETUS ELI CLIL-OPETUS	19
3.1	Vieraskielinen sisällönopetus Suomessa	19
3.2	CLIL-opetuksen pedagogiikka	21
3.2.1	Vieraskielisen opetuksen vaikutus opetusmenetelmiin	22
3.2.2	Opettajan tarjoama kielellinen syötös	24
4	KIELITAITO CLIL-OPETTAJAN TYÖVÄLINEENÄ	26
4.1	CLIL-opettajan kielitaito	26
4.2	CLIL-opettajan kielitaitovaatimukset	28
5	TUTKIMUKSEN KULKU JA METODOLOGIA	31
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	31
5.2	Tutkimuksen kulku ja tutkimusmenetelmät	31
5.2.1	Osallistujat	31
5.2.2	Menetelmät ja aineiston keruu	32
5.2.3	Aineiston analyysi	34
6	TUTKIMUSTULOKSET	36
6.1	Opettajien kokemuksia omasta kielitaidosta	37
6.1.1	Suhtautuminen englannin kieleen	41
6.2	Kielijännitys ja kielellinen itsevarmuus	42
6.2.1	Kielijännitystä aiheuttavat tilanteet	43
6.2.2	Mikä englannin puhumisessa jännittää	44
6.2.3	Tärkeiksi koetut palautteen antajat	46
6.2.4	CLIL-englannin kokeminen	47
6.3	CLIL-opetukseen liittyvä tietotaito	49
6.3.1	Kielitaito ja pedagoginen mukauttamiskyky	49
6.3.2	CLIL-opettajan tarvitsema kielitaito	52
6.3.3	Englanniksi opettamisen vaikutus opettajuuteen	55
7	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	57
7.1	Tutkimustulosten yhteenveto	57
7.2	Tutkimustulosten tarkastelua	60

CLIL-opettajien kokemukset itsestään englannin kielen käyttäjinä	60
CLIL-opettajan tarvitsema kieli- ja tietotaito	62
Haastateltujen opettajien väliset erot.....	64
7.3 Tutkimukseni arviointia	64
7.4 Jatkotutkimusaiheita	66
7.5 Lopuksi.....	67
LÄHTEET	69
LIITTEET.....	72

1 JOHDANTO

Luokanopettajaopintojeni lähestyessä loppuaan huomasin ajattelevani yhä useammin sitä, miten tulen työssäni vieraskielisenä luokanopettajana tulevaisuudessa pärjäämään kielitaitoni osalta. Opiskelin Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi englanninkieliseen sisällönopetukseen erikoistavassa JULIET-ohjelmassa (Jyväskylä University Language Integration and English Teaching Programme). Vuosien pedagogisen koulutuksen ja kielenopetuksen jälkeen huomasin, että minua ja opiskelutovereitani siltikin mietitytti omat kykymme toimia vieraskielistä opetusta antavina opettajina, erityisesti kielitaidon näkökulmasta. Meistä JULIET-opiskelijoista monia jännitti yliopistossa esitelmien pitäminen kokonaan englanniksi, ja opetusharjoittelut englanniksi olivat aina työläämpiä ja aiheuttivat enemmän jännitystä kuin äidinkielellä tehdyt opetusharjoittelut. Jokaisen meistä kielitaito oli todettu erittäin hyväksi Yleisessä Kielitutkinnossa, mutta silti koimme epävarmuuden tunteita. Mietin, miksi meitä jännitti niin kovasti ajatus vieraalla kielellä työskentelystä – tähänhän me olimme koko yliopisto-opiskelumme ajan tähänneet.

Heräsi ajatus pohtia vieraskielistä luokkaopetusta antavia opettajia; halusin tietää, olimmeko ystäväieni kanssa yksin jännitystuntemustemme kanssa, kuuluiko jännitys vain noviisiopettajalle vai seuraisivatko epävarmuuden tunteet työelämässä mukana.

Pohdin, miltä tuntuu opettaa vieraalla kielellä, jos vieraalla kielellä toiminen jännittää sekä millaisia muita kokemuksia jo työelämässä olevat vieraskielistä opetusta antavat opettajat voisivat kertoa meille noviiseille. Lähtökohtani näiden opettajien kokemusten tutkimiseen olivat siis tavallaan itsekkäitä; halusin tietoa ja eväitä itselleni ja tovereilleni tuleviin työelämän pyörteisiin.

Tutkimuksen tarkoitus ja lähtökohdat

Suomessa on jo kolmatta kymmenettä vuotta järjestetty perusopetusta muulla kuin oppilaan äidinkielellä nykyisessä muodossaan. Kehitystä on vauhdittanut vuonna 1991 opetusalan lainsäädäntöön lisätty momentti, jonka mukaan opetuskielenä voidaan käyttää muuta kuin koulun opetuskieltä, jos se on opetuksen kannalta tarkoituksenmukaista (Peruskoululaki 261/1991). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan vierasta kieltä voidaan käyttää opetuksessa, jolloin vieras kieli on opetuksen ja oppimisen kohde sekä sisältöjen oppimisen väline. Tällaisesta opetuksesta käytetään nimitystä vieraskielinen opetus eli CLIL-opetus (Content and Language

Integrated Learning) ja sen toteuttamismuodot voivat vaihdella suurestikin keskenään. Opetuksen tavoitteet ja vieraan kielen käytön määrän määrittelevät koulut itse. Vieraskielisen opetuksen eli CLIL-opetuksen keskeisenä tavoitteena on, että oppilaat voivat saada vahvemman vieraan kielen taidon kuin tavallisessa opetuksessa kielten opetukseen varatuilla tunneilla. (Meriläinen 2008, 13.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata alakoulun opettajien kokemuksia englanniksi opettamisesta. Tutkimus keskittyy siihen, miten opettajat henkilökohtaisesti kokevat englanniksi opettamisen omaan kielitaitoon suhteutettuna eli miltä englanniksi opettaminen tuntuu suomalaisista CLIL-opettajista.

Tutkimuksia aiheesta löytyi hyvin vähän. CLIL-opetuksen tarjonnasta, opettajien ammattikuvasta ja opetusmenetelmistä löytyy puolestaan jonkin verran tutkimuksia. Suomalaisella tutkimuskentällä affektiivisista tekijöistä ja *oppilaiden* kielijännityksestä on tehty viime vuosikymmenen aikana jonkin verran tutkimuksia, mutta englanniksi opettavien CLIL-opettajien affektiiviset tekijät ovat tutkimuksessa jääneet taka-alalle. Vieraiden kielten aineenopettajien kokemuksia on tutkittu myös jossain määrin, mutta CLIL-opetusta antavia opettajia hyvin vähän. CLIL-opetusta antavat opettajat eroavat kielten aineenopettajista suuresti siinä, että CLIL-opettajilla on opetuksessa läsnä aineenopettajia vahvemmin kasvatuksellinen aspekti sekä opetettavia aineita voi olla yhden tai kahden kielen sijaan yleensä jopa koko alakoulun oppimäärän kirjo eli yli kymmenen eri oppiainetta, jos opettaja opettaa kaikki oppiaineet itse.

Tutkimuksia vieraskielisen opetuksen opettajien kokemuksista on olemassa Suomessa siis niukasti (Nikula 2008, 280). Aiheen tutkiminen on merkityksellistä ja tarpeellista, jotta CLIL-opettajien työn erityislaatuisuutta osattaisiin ymmärtää paremmin ja CLIL-opettajia vaivaavat mahdolliset epävarmuuden tunteet osattaisiin ottaa huomioon jo CLIL-opettajien peruskoulutuksessa ja vieraalla kielellä opettavien opettajien lisä- ja jatkokoulutuksessa.

2 KIELITAITO

2.1 Kielitaidon määrittelyä

Vieraalla kielellä opettavalla opettajalla eli CLIL-opettajalla tulisi olla hyvä kielitaito (esim. Jäppinen 2002, 15; Mustaparta & Tella 1999, 36; Nikula & Marsh 1997, 43). Kielitaidon yksiselitteinen määrittely on kuitenkin vaikeaa, sillä kielitaito on monisyinen ja laaja ilmiö. Täydellistä, lopullista mallia kielitaidosta ei vielä ole tehty (Saleva 1997, 18).

Bachmanin ja Palmerin (1996) teosta ”Language Testing in Practise” pidetään tällä hetkellä parhaana kielitaidon testausta käsittelevänä teoksena (Tuokko 2007, 64). Teoksessa esitetään alun perin testaamisen avuksi kehitetty kielitaidon malli, joka pohjautuu Bachmanin vuonna 1990 esittämään kielitaidon malliin. Bachmanin mallin mukaan kielitaito on yksilön kykyä käyttää kielellistä tietoaan merkitysten luomiseen ja tulkitsemiseen kielenkäyttötilanteissa niihin liittyvien kulttuuristen vaatimusten mukaisesti. (Jaakkola 2000, 147.)

Bachmanin ja Palmerin kehittelemässä mallissa (1996, 67) kielitaito (language ability) nähdään keskeisenä kielen käyttämiseen kuuluvana osatekijänä. Mallin mukaan kielitaito koostuu kahdesta osa-alueesta; 1) kielitiedosta (language knowledge) ja 2) strategisesta kompetenssista (strategic competence). Strategisen kompetenssin avulla kielitieto saadaan käyttöön (Jaakkola 2000, 147). Kielitieto ja strateginen kompetenssi yhdessä muodostavat kielenkäyttäjälle kyvyn luoda ja tulkita keskusteluita (Bachman & Palmer 1996, 67).

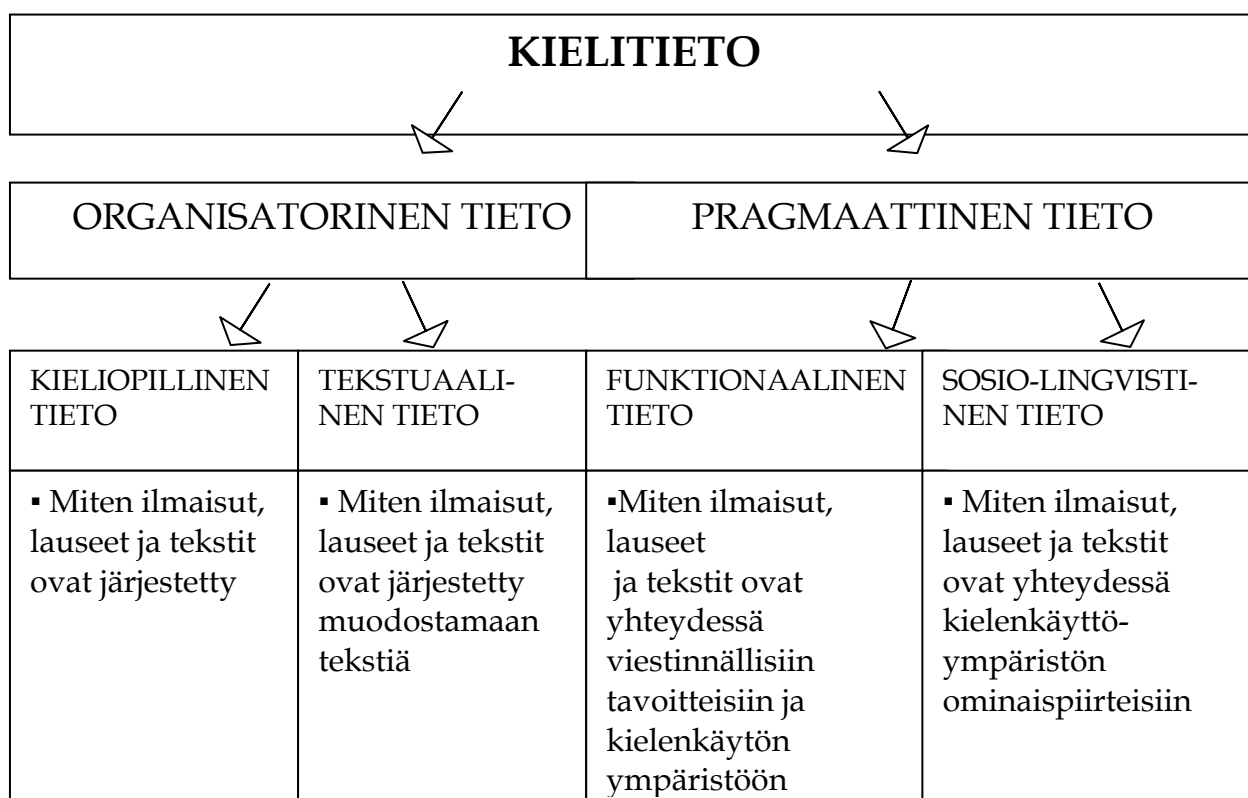


KUVIO 1 Kielitaidon pääalueet (Bachman & Palmer 1996, 67)

1) Kielitieto (language knowledge)

Bachmanin ja Palmerin kielitaidon mallissa kielitieto nähdään muistissa olevaksi tietoaalueeksi, joka on hyödynnettävissä metakognitiivisten strategioiden avulla kun keskusteluita käydään ja tulkitaan. Kielitieto on olennainen osa viestinnällistä kielitaitoa (Jaakkola 2000, 147). Kielitieto jakautuu kahteen laajaan kategoriaan, 1) *organisatoriseen tietoon* (organizational knowledge) ja 2) *pragmaattiseen tietoon* (pragmatic knowledge). (Bachman & Palmer 1996, 67.) Molempiin kielitiedon osa-alueisiin sisältyy useita osa-alueita.

Alla oleva kuvio (Kuvio 2) pyrkii havainnollistamaan kielitiedon eri osa-alueita.



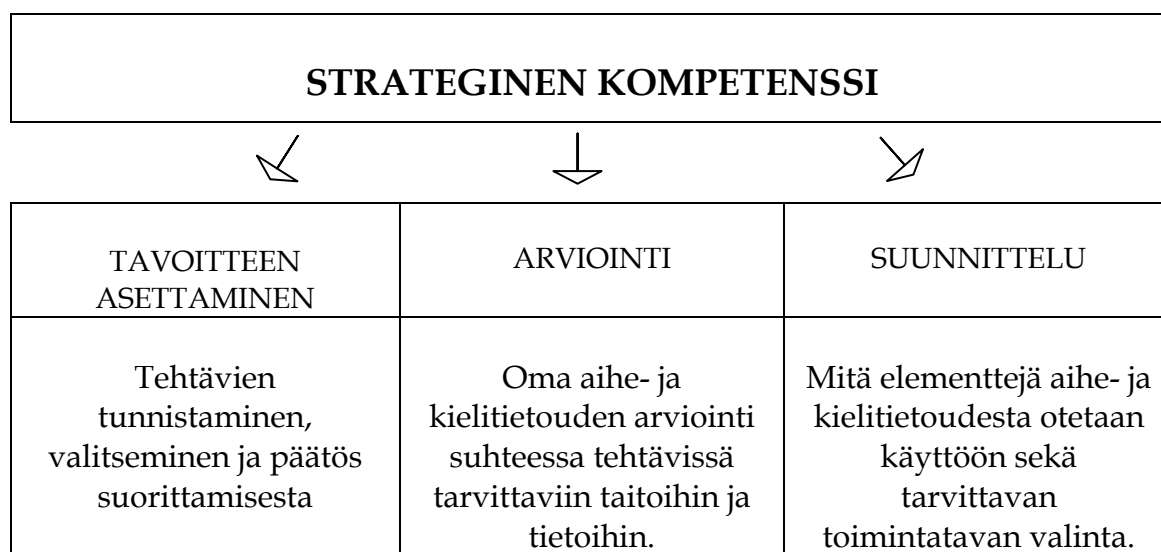
KUVIO 2 Kielitiedon eri osa-alueet. (Bachman & Palmer 1996, 68)

Kielitieto jakautuu siis kahteen laajaan kategoriaan, organisatoriseen tietoon ja pragmaattiseen tietoon. 1) Organisatorinen tieto sisältää kielen *muotoon* liittyvän tiedon, eli miten kieliopillisesti oikeita ilmauksia, lauseita ja tekstejä järjestetään ja tuotetaan kielen sääntöjen mukaisesti oikein. 2) Pragmaattiseen tietoon puolestaan kuuluu tieto siitä, miten kieltä *käytetään* erilaisissa yhteyksissä erilaisiin tarkoituksiin. Pragmaattinen tieto auttaa kielenkäyttäjää tulkitsemaan ja luomaan keskusteluita asettamalla puhutun tai kirjoitetun kielen omiin merkityskokonaisuuksiinsa ja käyttöympäristöihinsä. Mikään näistä alueista ei toimi yksin, vaan kieltä käytettäessä kaikki kielitiedon alueet toimivat strategisen kompetenssin avulla dynaamisessa vuorovaikutuksessa

sekä keskenään että ympäröivän kielenkäyttötilanteen kanssa. (Bachman & Palmer 1996, 67-69.)

2) Strateginen kompetenssi (strategic competence)

Strateginen kompetenssi on kielitaidon toinen pääalue edellä esitetyn kielitiedon ohella (kuvio 1). Strateginen kompetenssi voidaan nähdä kokoelmana metakognitiivisia tekijöitä tai strategioita, jotka toimeenpaneuvat kognitiiviset prosessit kielenkäytössä ja muissa kognitiivisissa toiminnoissa (Bachman & Palmer 1996, 70). Näiden metakognitiivisten taitojen avulla kielen käyttäjä pystyy hyödyntämään muistissa olevan kielitietonsa. Strategista kompetenssia käytetään siis muissakin kognitiivisissa prosesseissa toisin kuin kielitietoa, joka on vain kielellinen komponentti (Saleva 1997, 18). Strategiseen kompetenssiin kuuluu kolme pääaluetta, jotka ovat *tavoitteen asettaminen*, *arviointi* ja *suunnittelu*. (Bachman & Palmer 1996, 70.) Alla oleva taulukko pyrkii havainnollistamaan strategisen kompetenssin kolme pääaluetta.



KUVIO 3 Strategisen kompetenssin pääalueet (Bachman & Palmer 1996, 70-74).

Strategisen kompetenssin kolmen pääalueen tehtävät ovat siis tavoitteen asettaminen, arviointi sekä suunnittelu. Näiden kolmen osa-alueen avulla kielen käyttäjä voi ennen minkä tahansa kielenkäytön tehtävän aloittamista arvioida suorittaako tehtävän, arvioida kyseessä olevan tehtävän piirteitä ja verrata omaa kieli- ja aihetietouttaan tehtävän tarpeisiin, sekä suunnitella millä tavoin aikoo tehtävän suorittaa. (Bachman & Palmer 1996, 70-74). Kielen käyttäjän persoonalliset piirteet, kielitaito, emootiot, käsiteltävää asiaa koskeva tieto ja näiden vuorovaikutus keskenään että vallitsevan kielenkäyttötilanteen kanssa vaikuttavat kielen käyttöön. (Bachman & Palmer 1996, 68-70). Lisäksi

kaikki kielitaidon osa-alueet muokkautuvat ja kehittyvät eri kielenkäyttötehtävissä (Hildén 2000, 175).

Bachmanin ja Palmerin (1996) malli pyrkii osoittamaan, miten laaja ja moniulotteinen kokonaisuus kielitaito on. Kuten tämän luvun alussa jo mainitsin, tämä malli ei kuitenkaan ole täydellinen kuvaus kielitaidosta, sillä kielitaito on niin laaja ilmiö, että ”lopullista” mallia ei ole tehty (Saleva 1997, 18). Siitä huolimatta Bachmanin ja Palmerin (1996) esittämä monipuolinen malli kielitaidosta auttaa käsittämään, mitä eri osa-alueita kielitaitoon voi kuulua ja miten laaja ilmiö kielitaito on. CLIL-opettajalta vaadittava ”hyvä kielitaito” tarkoittanee siis muun muassa sitä, että CLIL-opettaja osaa onnistuneesti käyttää tässä luvussa esiteltyjä kielitaidon osa-alueita, eli hänellä on runsaasti kielen muotoihin liittyvää tietoa ja taitoa, sekä tietoa siitä, miten kieltä tulee käyttää eri kielenkäyttötilanteissa.

2.2 Kielitaidon käyttämisestä

Vieraalla kielellä opettavan opettajan tulisi pystyä toimimaan tasapainoisesti kaikilla kielen ilmaisualueilla, joita ovat puhuminen, kuunteleminen, lukeminen, kirjoittaminen ja ajattelu (Jäppinen 2004, 199). CLIL-opettajan kielitaito ilmenee etenkin siinä, miten hän puhuu vieraalla kielellä, sillä opetustyö on yleensä puhumistyötä. Myös kirjallinen viestintä ja materiaalien valmistus kuuluvat CLIL-opettajan toimenkuvaan, mutta opetustyössä yleensä suullinen kommunikointi korostuu erityisesti. CLIL-opettaja tarjoaa tärkeän ääntämisen mallin oppilailleen (Pihko 2007, 128). Vieraalla kielellä puhuminen eroaa äidinkielellä puhumisesta siten, että kielimuoto ei ole perusresurssi kuten äidinkielessä, ja vieraan kielen puhuja on kahden merkitysjärjestelmän ja kahden kulttuurin puheviestintäkäytänteiden välillä (Hildén 2000, 169).

Raili Hildén (2000) on tutkinut vieraan kielen puhumiseen tarvittavia viestintätaitoja. Hildénin (2000,172) mukaan puheviestintää ovat kaikki ne kommunikatiiviset kielitoiminnot, joissa kielenkäyttäjä tuottaa, vastaanottaa tai välittää puhetta. Vieraan kielen puhumisen teoreettinen kuvaus yhdistää kielenoppimisteorioita ja puheviestintäteorioita, koska vieraan kielen puhuminen vaatii sekä yleisiä että kielispesifisiä viestintätaitoja (Hildén 2000, 169). CLIL-opettajankin työssä tärkeä suullinen kielitaito on siis osa kielenkäyttäjän puheviestintätaitoja (Hildén 2000, 173).

Viestintätilanteissa, esimerkiksi opetustilanteessa, kielenkäyttäjä hyödyntää tieto- ja taitovarastoaan, joka on karttunut tietoisien ja tiedostamattoman oppimisen ja kokemusten kautta myötäsyntyisten ominaisuuksien pohjalle (Hildén 2000, 169). Kielitaidon käyttämiseen liittyvät yleiset ja kielelliset kyvyt ja taidot voidaan erottaa toisistaan teoreettisesti jakamalla ne 1) *yleisiin kompetensseihin* ja 2) *kommunikatiiviseen kielikompetenssiin*. Alla esittelen

tarkemmin kielitaidon käyttämiseen liittyvät yleiset kompetenssit ja kommunikatiiviset kompetenssit.

1) Yleiset kompetenssit viestintätilanteissa ovat kunkin yksilön tietojen, taitojen ja ominaisuuksien kokonaisuus, joka mahdollistaa hänen toimintansa yhteisön jäsenenä. Yleiset kompetenssit ovat *deklaratiivinen tieto, taidot ja tietotaito, eksistentiaalinen kompetenssi ja oppimiskyky*, jotka yhdessä luovat pohjan kyvyille oppia ja toiseuteen suhtautumiselle. (Hildén 2000, 170.) *Deklaratiivisiin tietoihin, taitoihin ja tietotaitoon* kuuluu muun muassa yleistä tietoa maailmasta ja eri kieliyhteisöjen eroista ja kulttuureista, yleissivistys ja kokemus, oman ja kohdekielisen kulttuurin erojen tuntemus, kulttuurierojen havaitseminen ja kulttuurien välisen yhteisymmärryksen edistäminen. *Eksistentiaaliseen kompetenssiin* sisältyy yksilön persoonallisuuspiirteet, esimerkiksi asenteet, motivaatiot, älykkyyden ja luonteenpiirteet. Tähän kompetenssiin vaikuttaa esimerkiksi onko henkilö puhelias vai hiljainen, ujo vai rohkea tai onko hänellä esimerkiksi hyvä tai heikko itsetunto. Eksistentiaalisen kompetenssin osatekijät vaikuttavat merkittävästi myös oppimiskykyyn. (emt.) *Oppimiskyky* puolestaan auttaa oppijaa hyödyntämään kielenoppimistilanteita tehokkaasti. Siihen kuuluu esimerkiksi herkkyys kiinnittää huomiota kieleen ja kielenkäyttöön, yleinen foneettinen tietous ja kieliaineksen äänteellisen jäsentymisen hallinta. Lisäksi kyky kohdata uusia kokemuksia ja ottaa käyttöön muita kompetensseja ja aikaisempia oppimiskokemuksia oppimistilanteissa kuuluu oppimiskykyyn. (Hildén 2000, 170–171.)

2) Kommunikatiivinen kielikompetenssi puolestaan mahdollistaa yksilön kielellisen toiminnan viestintätilanteissa. Se on kielispesifinen tietovarasto, jonka sisältämät erilaiset strategiat aktivoituvat kielitaidoksi kielenkäyttötilanteissa. Jäppinen (2004, 199) painottaa CLIL-opettajan kielitaidossa etenkin kommunikatiivista kompetenssia. Kommunikatiivisen kielikompetenssin pääryhmät ovat *kielelliset kompetenssit, sosiolinguistinen kompetenssi* ja *pragmaattiset kompetenssit* (Hildén 2000, 169–170).

Kielellisiin kompetensseihin kuuluvat sanaston käyttöön liittyvät tiedot, kieliopin käyttötaito, sanojen merkitysrakenteet ja niiden hallinta sekä äänneyksiköihin ja niiden realisoitumiseen liittyvät tiedot ja taidot.

Sosiolinguvistiseen kompetenssiin sisältyy yksilön kyky suhteuttaa kielenkäyttö sosiokulttuurisiin tekijöihin, eli esimerkiksi kyky ilmaista sosiaalisia suhteita kielellisin keinoin (muodollisuusasteen valinta, puheenvuoron ottaminen ja tunteiden ilmaisu sopivilla kielimuodoilla), kohteliaisuuskonventioiden hallinta sekä rekisterierojen ja murrevarianttien tuntemus. (Hildén 2000, 171.)

Kommunikatiivisen kielikompetenssin viimeiseen pääryhmään eli *pragmaattisiin kompetensseihin* kuuluvat kielenkäyttäjän kyky muodostaa loogisia, sidosteisia lauseita ja tekstejä, kyky muodostaa ja käyttää eri kielenkäyttötarkoituksissa vaadittavia ilmauksia (esimerkiksi kertomukset, ohjeet tai tervehtiminen), sekä sosiaaliseen kielenkäyttöön tarvittavien toimintamuotojen ja ilmausten suunnittelu etukäteen. (emt.) Viestintätilanteissa

kommunikatiiviset kompetenssit toimivat strategisten valintojen kautta, jotka kuuluvat edellä esitetyn Bachmanin & Palmerin (1996) mallin mukaisesti strategiseen kompetenssiin.

Hildén pohjaa teorianensa siis melko pitkälle Bachmanin ja Palmerin (1996) malliin, mutta hän avaa Bachmanin ja Palmerin mallin tehokkaasti nimenomaan puheviestinnän kannalta, jota opettajan työ suureksi osaksi on.

Myös Hildén (2000, 173) painottaa, että toistaiseksi ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä mallia kielitaidosta kuin puheviestintätaitojenkaan rakenteesta, sillä molemmat käsitteet ovat dynaamisia ja sidoksissa kyseessä olevaan kielenkäyttötilanteeseen; kielenkäyttötilanteen useat osatekijät vaikuttavat siihen, miten kompetensseja käytetään. Suullinen kielitaito tarkoittaa kootusti niitä tietoja ja taitoja joita kielenkäyttäjä käyttää selviytyäkseen kielitoiminnoista, joissa tuotetaan puhuttua kieltä vuorovaikutustarkoituksessa tai välittämistarkoituksessa. Kielitoiminnoissa vaaditaan kyseisen kielen sosiolingvististä, pragmaattista ja kielellistä kompetenssia sekä niiden strategista käyttöä. (Hildén 2000, 173.)

2.3 Kielitaitoon liittyvät affektiiviset tekijät

Edellä (luku 2.1) esittelin Bachmanin ja Palmerin kielitaidon mallin sekä kielitaidon käyttämisessä tarvittavia kompetensseja (luku 2.2). Kuitenkaan hyvästäkään kielitaidosta ei ole hyötyä, jos ihmisellä ei ole halua tai rohkeutta käyttää vierasta kieltä. Vieraalla kielellä toimimiseen liittyy siis kielitaidon lisäksi myös ei-kielellisiä tekijöitä. Näillä ei-kielellisellä tekijöillä tarkoitetaan kielenkäyttäjän *tunnetason tekijöitä* eli affektiivisiä tekijöitä (Pihko 2007, 23). Affektiivisiin tekijöihin kuuluvat esimerkiksi yksilön motivaatio, asenteet, kielellinen itseluottamus ja kielenopiskeluun liittyvä minäkäsitys (emt). Tämän tutkimuksen teemana on miltä CLIL-opettajista *tuntuu* opettaa englanniksi, eli tutkimuksen keskiössä ovat vieraan kielen käyttämiseen liittyvät tietyt affektiiviset tekijät.

Pihkon (2007, 26) mukaan affektiivisen alueen tutkimus on nykyisin suosittua ja se on hyvin esillä kielipedagogisessa kirjallisuudessa. Usein tutkimukset affektiivisista tekijöistä kielen opiskelussa (esim. Krashen 1985; Horwitz 1986; MacIntyre 1995; Laine & Pihko 1991; Pihko 2007) keskittyvät oppilaiden näkökulmaan, sillä affektiiviset tekijät vaikuttavat merkittävästi kielen oppimiseen. Affektiiviset tekijät vaikuttavat suuresti myös siihen, miten halukkaasti ihminen käyttää kielitaitoaan. (Pihko 2007, 23–24.)

2.3.1 Kieliminä

Ihmisen toimintaa eri tilanteissa määrittää paljolti hänen minäkäsityksensä. Ihminen ennustaa omiin kokemuksiinsa pohjautuen sen, mitä hänelle eri tilanteissa tulee tapahtumaan. (Laine & Pihko 1991,13.) Minäkäsitys muotoutuu jatkuvasti, vaikka se onkin perusluonteeltaan jokseenkin pysyvä. Sitä muovaavat erityisesti yksilön tärkeiksi kokemuksilta ihmisiltä (significant others) saatu palaute, jonka avulla yksilö tulkitsee itseään. Minäkäsitys voidaan jakaa kolmeen tehtävään; 1) säilyttää johdonmukaisuutta, 2) määrittää, miten kokemukset tulkitaan ja 3) asettaa yksilön odotuksia. (Burns 1982, 9-10, Laineen & Pihkon 1991, 12 mukaan.)

Kieliminä on osa ihmisen yleistä minäkuva. Kieliminä on vieraan kielen opiskeluun liittyvä erityinen minäkäsitys (Seikkula-Leino, 2002, 48), jolle yleinen minäkäsitys luo pohjan. Kieliminä kuuluu yllä (luku 2.2) esiteltyihin kielitaidon käyttämiseen liittyviin yleisiin kompetensseihin, tarkemmin *eksistentiaaliseen kompetenssiin*. Affektiivisista tekijöistä kieliminää ovat tutkineet Suomessa muun muassa Eero Laine ja Marja-Kaisa Pihko (1991) ja Marja-Kaisa Pihko (2007). Heidän mukaansa *"kieliminään tiivistyvät kaikki ne tiedot, käsitykset, toiveet ja - mikä tärkeää - myös arvelut, joita oppilaalla on itsestään nimenomaan vieraan kielen oppijana."* (Laine & Pihko 1991, 15). Kieliminä on kielenoppijan suhteellisen pysyvä, positiivinen tai negatiivinen perusasenne omiin mahdollisuuksiinsa ja omaan itseensä kielenkäyttötilanteissa Kieliminä ei katoa minnekään kielitaidon karttuessa, vaan se muokkaantuu oppimiskokemusten myötä. (emt.) Kieliminä on kielenkäyttötilanteissa vaikuttavana tekijänä siis myös edistyneillä kielenkäyttäjillä.

Kieliminän muotoutuminen

Kieliminä muotoutuu askeleittain vieraan kielen oppimiskokemusten ja opiskeluhistorian myötä, joten myönteisillä oppimiskokemuksilla on suuri merkitys oppijan kielellisen itseluottamuksen ja itsearvostuksen kehittymiseen. Vastaavasti kielteiset oppimiskokemukset heikentävät oppijan kieliminää ja voivat aiheuttaa torjuvan asennoitumisen koko kielenopiskeluun. (Laine & Pihko 1991, 15.)

Kielenoppimiseen liittyvän minäkäsityksen kehittämisessä olennaisen tärkeää on se palaute, jota ihminen saa itselleen tärkeiksi kokemuksiltaan henkilöiltään (significant others) eri elämäntilanteissaan (Burns 1982, Pihkon 2007, 33 mukaan). Tärkeiksi koettuja henkilöitä voivat olla esimerkiksi opettajat, luokkatoverit, perheenjäsenet sekä idolit. Nämä henkilöt vaikuttavat kieliminän kehittymiseen omalla asennoitumisellaan ja esimerkillään, ja tämän palautteen avulla ihminen muodostaa vähitellen käsityksen itsestään vieraan kielen käyttäjänä. (Laine & Pihko 1991, 15; Pihko 2007, 33.) Aikuisilla kielenkäyttäjillä

tärkeitä palautteenantajia voivat olla esimerkiksi ystävät, kollegat tai opettajilla jopa omat oppilaat.

Kieliminän rakenne

Kieliminäkäsitystä voidaan tarkastella hierarkkisena järjestelmänä samalla tavalla kuin yleistä minäkäsitystä. Kieliminäkäsitykseen voidaan nähdä kuuluvan yleinen (global) taso, spesifi (specific) taso ja tehtäväkohtainen (task) taso. (Laine & Pihko 1991, 16–17; Pihko 2007, 33.) Yleisen tason kieliminä on oppijan yleinen käsitys itsestään vieraiden kielten oppijana. Spesifin tason kieliminällä tarkoitetaan niitä käsityksiä, joita oppijalla on itsestään jonkun tietyn kohdekielen oppijana, esimerkiksi englannin opiskelijana. Tehtäväkohtainen kieliminä puolestaan kuvaa oppijan näkemyksiä osaamisestaan kohdekielen erityisalueilla, esimerkiksi ääntämisessä tai kirjoittamisessa. Tehtäväkohtaisen tason kieliminään sisältyy myös oppijan käsitys suoriutumisestaan erilaisissa tehtävissä, esimerkiksi kielioppitehtävissä. (Laine & Pihko 1991, 16–17.)

Ihmisen yleinen minäkäsitys voi siis olla hyvin erilainen kuin hänen esimerkiksi opiskeluun liittyvä spesifi kouluminäkäsityksensä, joka vuorostaan voi olla toisenlainen kuin esimerkiksi hänen englannin kielen puhetaitoon liittyvä tehtäväkohtainen kieliminäkäsityksensä (Pihko 2007, 33). Tutkimukseni kannalta tärkein kieliminän osa on spesifin tason kieliminä, joka kuvaa kielenkäyttäjän näkemyksiä itsestään tietyn kielen, tässä englannin, osaajana. Myös tehtäväkohtainen kieliminä on tärkeä tässä tutkimuksessa, sillä opetustilanne on spesifi kielenkäytön tilanne omine erityispiirteineen, eräänlainen ”tehtävä”.

Itsearvostus (self-esteem, self-worth) on kieliminän kannalta mahdollisesti tärkein elementti, sillä terve itsearvostus lisää luottamusta omiin mahdollisuuksiin ja onnistumisiin (Pihko 2007, 35). Jos ihminen luottaa kykyihinsä vieraan kielen puhujana, hän ei arastele vieraan kielen puhumista. Laineen ja Pihkon (1991) kieliminätutkimuksessa selvitettiin niitä estoja ja jännitystekijöitä, jotka ilmenevät kielenoppimistilanteissa. Heidän mukaansa erittäin moni oppilas jännittää esimerkiksi vieraan kielen puhumista tai ahdistuu vieraan kielen kuuntelutilanteissa, ja tämän jännityksen aiheuttamat kieliestot ja kielidefenssit säätelevät koulussa tapahtuvaa kielenopiskelua merkittävästi. (Pihko 2007, 35–36.)

On todennäköistä, että nämä kieliestot ja kielidefenssit ovat suhteellisen pysyviä taipumuksia, ja vaikuttavat myös aikuisten kielenkäyttötilanteisiin. Siksi tarkastelen seuraavassa alaluvussa lähemmin vieraan kielen käyttämiseen liittyvää kielijännitystä.

2.3.2 Kielijännitys

Kielijännitys tai kieliahdistus (language anxiety) tarkoittaa vieraan kielen opiskelemisessa ja käyttämisessä ilmeneviä ahdistuksen ja jännityksen tunteita (esim. Pihko 2007, 36). ”Language anxiety” -termistä on käytetty suomennoksia ”kieliahdistus” ja ”kielijännitys”, mutta selkeyden vuoksi käytän tässä tutkimuksessa kieliahdistuksesta ja kielijännityksestä vain yleistermiä kielijännitys. Yleinen käsitys voi olla, että kielen ammattilaiset eivät kokisi kielijännitystä koska kielijännitys mielletään usein liittyvän puutteelliseen kielitaitoon. Vieraskielisen opetuksen tutkimus Suomessa ja ulkomailla on keskittynyt oppilaiden näkökulmaan, mutta opettajat ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Nikula 2008, 280). Tästä syystä on tärkeää tutkia, miten vierasta kieltä ammatikseen käyttävät opettajat kokevat englanniksi opettamisen, etenkin affektiivisella alueella.

Jännitys tai ahdistus voidaan yleisesti määritellä subjektiiviseksi pelon, jännityksen, hermostuneisuuden tai huolen tunteeksi (Spielberger Horwitzin 2001, 113 mukaan). Nolostuminen, häpeä, ujous ja yleisöjännitys ovat Bussin (1980) mukaan sosiaalisen jännityksen (social anxiety) osatekijät. Näihin affektiivisiin reaktioihin pohjautuva sosiaalinen jännitys tuntuu epämukavuutena toisten ihmisten läsnä ollessa (Buss 1980, 204). Kielijännitys lasketaan kuuluvaksi sosiaalisen jännityksen piiriin, vaikka se onkin oma jännityksen tyyppinsä (MacIntyre 1995, 91). Jos ihmisen kokemuspohjaiset odotukset eri tilanteista ovat kielteisiä, nuo tilanteet koetaan uhaksi persoonallisuuden ytimelle eli ’minälle’. Tällöin yksilö kokee, ettei pysty toimimaan tilanteessa sen vaatimalla tavalla, ja kokee ahdistuneisuutta ja puolustusmekanismit viriävät. Yksilön toimintaa vaikeuttavat lievemmätkin ahdistuneisuuden ja jännityksen muodot. (Laine & Pihko 1991, 13.)

Sosiaalisen jännittämisen syyt ovat jaettavissa kahteen kategoriaan; sosiaalisen kontekstin erityispiirteisiin ja kanssaihminen käyttäytymiseen. Bussin (1980) mukaan sosiaaliseen kontekstiin kuuluvat 1) ihmisten lukumäärä, 2) kuinka paljon yksilöön kiinnitetään huomiota, 3) ympärillä olevien ihmisten tuttuus, 4) tilanteen muodollisuus sekä 5) arvioinnin kohteena oleminen. Sosiaalista jännitystä ilmenee sitä enemmän, mitä useampi yllämainituista piirteistä on tilanteessa läsnä. (Buss 1980, 205–207.)

Jännitystä aiheuttavaan kanssaihminen käyttäytymiseen kuuluvat tuijottaminen, kuiskiminen, nauraminen sekä muu sellainen toiminta, joka saattaa murtaa henkilön sosiaalisen suojakuoren aiheuttaen häpeää tai nolostumista. Kanssaihmiset voivat aiheuttaa sosiaalista jännitystä huomaamattaan ja tahtomattaan. Ihminen, joka kokee sosiaaliset tilanteet jännittäviksi, voi kokea toisten harmittoman käytöksen itseensä kohdistuvaksi. (Buss 1980, 207–210.)

Affektiivisen alueen tutkimuksesta kielijännitystä on tutkittu 1980-luvulta lähtien vilkkaasti, jolloin Elaine Horwitz tutkimusryhmänsä kanssa aloitti siihen saakka kirjavasti käytetyn kieliähdistus-käsitteen määrittelyn (Pihko 2007, 36). Horwitz ym. (1986) tutkivat 1) kommunikaatioarkuutta, 2) koejännitystä ja 3) kielteisen arvostelun pelkoa ja totesivat näiden toimivan kielijännityksen kuvaamisen pohjana (Horwitz 1986, 128).

1) Yleinen kommunikaatioarkuus (communication apprehension) ilmenee jännitystuntemuksina, jotka liittyvät tilanteisiin joissa puhutaan kasvatusten tai julkisessa esiintymistilanteessa, tai puheen kuuntelemiseen vastaanottajan roolissa. Ihminen, joka on taipuvainen yleiseen kommunikaatioarkuuteen, jännittää todennäköisesti vieraan kielen puhumista erityisen paljon. (Horwitz ym. 1986; Pihko 2007, 37.)

2) Koejännityksestä (test anxiety) kärsivä ihminen pelkää epäonnistumista suorituksissaan. Nimestään huolimatta koejännitykseen voidaan katsoa kuuluvan muitakin toimintoja kuin varsinaiset koulukokeet, sillä koejännityksestä kärsivä yksilö tulkitsee muutkin kielelliset tilanteet suorituksiksi, joissa hänen on saavutettava itselleen asettamat, joskus jopa epärealistiset tavoitteet. (Horwitz ym. 1986; Pihko 2007, 37.)

3) Kielteisen arvostelun pelko (fear of negative evaluation) on käsitteenä laajempi, mutta muistuttaa koejännitystä. Kielteisen arvostelun pelosta kärsivä ihminen välttää tilanteita, joissa hän kokee voivansa joutua toisten arvostelemaksi. Hän alkaa esimerkiksi vältellä vieraan kielen oppitunneilla puhumista, koska hän pelkää joutuvansa opettajan tai muiden oppilaiden arvioinnin kohteeksi. (Horwitz ym. 1986, 127-128; Pihko 2007, 37.)

Kielijännityksen katsotaan olevan tilannesidonnainen ähdistuksen muoto, joka voi ilmetä kielenoppimis- tai käyttötilanteissa esimerkiksi kireän olon tunteena tai tiettyjen kielellisten suoritusten jännittämisenä. Eniten kielijännitystä aiheuttavat erityisesti vieraan kielen *puhuminen* ja *kuunteleminen*. (Horwitz 1986; Pihko 2007) Kielijännitys voi toki olla myös yksilön luonteenpiirteille ominaista (trait anxiety) jolloin yksilöllä on yleinen taipumus suhtautua erilaisiin tilanteisiin uhkaavina (Laine & Pihko 1991, 13).

Pihkon (2007, 37-38) mukaan Horwitz ym. (1986, 128) painottavat, että kielijännitystä ei kuitenkaan täydellisesti kuvaa kolme edellä mainittua osatekijää, sillä kieliähdistus on erityinen itsehavainnoinnin, tuntemusten, uskomusten ja käyttäytymisen yhdistelmä joka on aina suhteessa vallitsevaan oppimisympäristöön ja kielenoppimisprosessiin. Voidaan katsoa, että perfektionismi ja huono itsetunto liittyvät kielijännitykseen, sillä hyvän itsetunnon omistavat ihmiset pärjäävät paremmin kielijännitystuntemuksiensa kanssa (Pihko 2007, 38). Opettajat ovat useasti koulumenestyjiä itse, joten

perfektionismi kielijännityksen aikaansaajana voi olla opettajien kohdalla hyvin todennäköinen.

2.3.3 Kieli ja opettajapersoona

Vieraalla kielellä opettavan opettajan affektiivisten tekijöiden lisäksi voi olla hyödyllistä tutkia, miten vieraalla kielellä opettaminen käytännössä opettajaan vaikuttaa; kun kieli vaihtuu, vaihtuuko myös opettajan tapa olla ja opettaa?

Vieraalla kielellä opettavan opettajan työhön tuo tärkeän ulottuvuuden se, että opettaja ei opeta omalla äidinkielellään (Nikula 2008, 280). Äidinkieli tarkoittaa yleensä ihmisen ensimmäistä kieltä, joka omaksutaan varhaislapsuudesta lähtien lähiympäristössä olevien ihmisten kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja äidinkieli on yleensä ihmisen ajattelun kieli (Rasinen 2006, 59). Vaikka CLIL-opettajan vieraan kielen taidot olisivatkin erinomaiset, vieraalla kielellä opettaminen voi silti tuntua erilaiselta kuin omalla äidinkielellä opettaminen.

Nikulan (2008, 280) mukaan kielen ja identiteetin tutkimus on kasvanut viime vuosina voimakkaasti. Äidinkielisten puhujien ja monikielisyyden lisäksi tutkimuskohteeksi on noussut myös vierasta kieltä puhuvien identiteettikysymykset (emt.). Oppilaisiin keskittyneissä tutkimuksissa on todettu, että vieraskielinen opetus saa usein aikaan niin sanotun "naamiointivaikutuksen", mikä tarkoittaa sitä, että vieraan kielen suojissa oppilailla on mahdollista omaksua erilainen persoona ja käyttäytymistavat kuin äidinkielellä toimiessaan (Nikula 2008, 281). Opettajista vastaavaa tutkimusta ei laajassa mittakaavassa ole tehty, mutta Nikula tutki yksittäistä vieraalla kielellä opettavaa opettajaa saman ilmiön puitteissa. Nikulan (2008) mukaan vieraalla kielellä toiminen ei vaikuttanut tutkitun opettajan persoonaan, mutta vieraskielisen opetuksen myötä tutkitun opetus muuttui dialogisemmaksi verrattuna hänen äidinkieliin opetustunteihinsa (Nikula 2008, 300). Toisaalta tutkitun opettajan vieraskielisen opetuksen oppilasryhmä oli huomattavasti pienempi kuin äidinkielisten opetuksen ryhmä, vain 6-9 oppilasta.

Aikaisempien tutkimusten mukaan (esim. Nikula & Marsh 1997, 54) CLIL-opettajat ovat kuitenkin kokeneet, että heidän opetuksensa pelkistyy vieraan kielen käytön takia. Termi "reduced personality" (Harder 1980, Nikulan & Marshin 1997, 54 mukaan) kuvaa sitä, miten vieraalla kielellä puhuva ei puutteellisen kielitaitonsa vuoksi pysty ilmaisemaan etenkin kielen vivahteita ja sävyjä kuten haluaisi. Vieraalla kielellä puhuvan opettajan persoona tavallaan kapeutuu. Nikulan ja Marshin (1997, 54) tutkimuksessa CLIL-opettajat kokivat, että vieraalla kielellä opettaessa kevennykset, spontaanit jutut ja elävöittäminen jäävät usein huomattavasti vähemmälle verrattuna äidinkielellä opettaessa. Äidinkielellä opettaessa tutkitut CLIL-opettajat kokivat

opetuksensa olevan rehevämpää verrattuna englanniksi opettamiseen. (Nikula & Marsh 1997, 54.)

Epävarmuus tai kielijännitys voi myös vaikuttaa CLIL-opettajan persoonaan. Nikulan ja Marshin (1997) tutkimuksessa useat CLIL-opettajat kokivat, että heidän kielitaitonsa on riittämätön, vaikka heillä onkin hyvä peruskielitaito. Joillekin opettajille arkikielen käyttö ja sen idiomaattisuuden hallitseminen tuotti hankaluuksia, toisille opettajille erikoissanaston ja käsitteellisen kielen hallinta tuotti enemmän vaikeuksia (emt. 1997, 106). Huoli omasta kielitaidosta voi olla aiheellista, mutta myös epävarmuudesta tai kielijännityksestä johtuvaa. Mustaparta ja Tella (1999, 37) väittävät, että opettajien puutteellisen kielitaidon mahdollisista vakavammista seurauksista oppilaiden kielitaidon kehittymiselle ei ole tutkimustietoa. Kuitenkin Seikkula-Leino (2002, 18–19) huomauttaa huolen aiheellisuudesta, sillä kielikylpyoppilaille tehdyissä tutkimuksissa huomattiin, että kielikylpyoppilaille voi kehittyä immersiovälikieli (immersion interlanguage) joka ei etene tietyn tason yli. Tosin kuten myöhemmin tässä tutkimuksessa tulee ilmi, kielikylpyopetuksessa oppilaat saavat opetusta suurimmaksi osaksi kohdekielellä, kun taas CLIL-opetuksessa englannin osuus opetuksesta vaihtelee suuresti. (Meriläinen 2008, 24–25.)

Persoonan kapeutumisen ja sen myötä opetuksen pelkistyminen on yleinen CLIL-opettajien kokemus (Nikula & Marsh 1997, 54) mutta ei voida sanoa, että näin tapahtuu kaikilla CLIL-opettajilla. Riippuu varmasti esimerkiksi CLIL-opettajan kielitaidon tasosta, kielellisestä itseluottamuksesta ja oppilaiden kielitaidon hallinnasta, kuinka vapautuneesti opettaja pystyy vieraalla kielellä toimimaan.

Kielitaito, sen käyttäminen ja affektiiviset tekijät ovat toimineet osaltaan teoreettisena pohjana, kun tutkimuksen keskiössä on vieraskielistä opetusta antavan opettajan kielitaito. Seuraavassa luvussa (3) esittelen tarkemmin, mitä CLIL-opetus on, millaisia asioita se pitää sisällään ja mitä nuo asiat tarkoittavat CLIL-opettajan kannalta.

3 VIERASKIELINEN OPETUS ELI CLIL-OPETUS

3.1 Vieraskielinen sisällönopetus Suomessa

Vieraskielistä sisällönopetusta eli CLIL-opetusta (Content and Language Integrated Learning) annetaan Suomessa kaikilla kouluasteilla (Järvinen 2000, 109). Se on vakiinnuttanut paikkansa perinteisen, formaalin kielenopetuksen rinnalle (Pihko 2007, 20). Järvisen (2000, 109) mukaan vieraskielisen opetuksen tutkimus on Suomessa vielä alkutekijöissään, joten tutkimustuloksia vieraskielisestä opetuksesta on vielä niukasti käytettävissä.

Vieraskielinen sisällönopetus tarkoittaa sellaista opetusta, jossa opetetaan sisältöjä oppilaiden enemmistölle vieraalla kielellä; vieras kieli ei ole ainoa oppimisen kohde, vaan sisältö ja kieli muodostava yhtenäisen kokonaisuuden (Jäppinen 2002, 13). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelman oppiaineita (esimerkiksi matematiikkaa, historiaa, kuvaamataittoa), opetetaan vieraalla kielellä. CLIL-opetuksessa pyritään tukemaan ja tehostamaan formaalia kielenopetusta tarjoamalla monipuolisia mahdollisuuksia vieraan kielen käyttämiseen ja oheisoppimiseen opiskelun yhteydessä (Pihko 2007, 20). Vieraskielisen sisällönoppimisen edustama oppimisympäristö on siis hyvin erilainen verrattuna perinteisen, formaalin kielenopetuksen oppimisympäristöön, jossa kieli on oppimisen kohteena yksin.

Termi vieraskielinen opetus saattaa antaa vaikutelman, että kaikki opetus tapahtuu vieraalla kielellä. On kuitenkin muistettava, että vieraskielistä opetusta on tavallisesti vain osa oppilaiden saamasta opetuksesta ja vieraskielisen opetuksen määrät vaihtelevat suuresti kouluittain. (Nikula & Marsh 1997, 109.)

Vieraskielistä opetusta on kutsuttu monilla eri termeillä, kuten kaksikielinen opetus, englantipainotteinen opetus, kielirikasteinen aineenopetus ja vieraskielinen aineenopetus (Rasinen 2006, 28). Euroopan komission suosittama käsite vieraskieliselle opetukselle on CLIL-opetus (Content and Language Integrated Learning), ja se onkin vakiinnuttanut paikkansa Euroopassa (Rasinen 2006, 28; Nikula & Marsh 1997, 7). Termillä painotetaan kieltä ja sisältöä tasa-arvoisina opetuksen kohteina, ja siitä syntyvää uudenlaista pedagogiikkaa (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 295). Tässä tutkimuksessa käytän termejä CLIL-opetus, vieraskielinen opetus ja vieraskielinen sisällönopetus synonyymeina.

CLIL-opetukselle on tyypillistä, että sen toteutustavat vaihtelevat suuresti (Järvinen 2000, 109). CLIL-opetuksessa kohdekielen käyttö saattaa vaihdella satunnaisesta projektista tai opetusjaksosta lähes kokonaan vieraskieliseen

opetukseen (Lehti ym. 2006, 295). Toteutusmuotojen kirjavuus johtuu siitä, että yksittäiset koulut ja opettajat eri puolella Suomea ovat aloittaneet CLIL-opetuksen, joten yhteisiä käytäntöjä ei ole muotoutunut (Järvinen 2000, 109). CLIL-opetuksen kirjavuudesta huolimatta vieraskielisellä opetuksella on kuitenkin yhteisiä piirteitä. Räsänen (1999, Meriläisen 2008, 24 mukaan) on koonnut näitä piirteitä seuraavasti: 1) aineenoppimisen viitekehys on opetusohjelman pohja, 2) opetuksella on kaksoisfokus eli aineenhallinta ja kielitaidon kehittäminen, 3) oppimateriaalit ovat autenttisia eikä formaaliin kielenopetukseen tarkoitettuja, 4) oppijoiden kielitaidon taso ja tarpeet huomioidaan opetustilanteessa, ja 5) kohdekieltä opetetaan myös erillisenä oppiaineena. CLIL-opetuksen määrän jokainen koulu määrittelee itse.

Ylivoimaisesti suosituin CLIL-opetuksen kieli on englanti. Suomessa CLIL-opetusta antavista peruskouluista 63 % tarjoaa opetusta englanniksi, lukioista 87 %. Toiseksi suosituin CLIL-opetuksen kieli peruskouluissa on ruotsi; 25 % CLIL-peruskouluista antaa CLIL-opetusta ruotsiksi. Siitä, onko prosenttiluvussa jo mukana ruotsinkielinen kielikylpy, ei lähde antanut tietoa. Lukioissa ruotsiksi CLIL-opetusta tarjoaa tosin vain 6 %. Muita CLIL-opetuksen kieliä ovat mm. ranska ja saksa. (Lehti ym. 2006, 303.)

CLIL-opetuksen tarkempi määrittely on siis hankalaa toiminnan monimuotoisuuden vuoksi. Vieraan kielen käytön määrän lisäksi kirjavuutta lisää se, että CLIL-opetusta voidaan antaa kaikilla kouluasteilla päiväkodista yliopistoon ja opetus voi olla kestoltaan lyhyistä opetustuokioista vuosia kestäviin ohjelmiin. Lisäksi CLIL-opetusta voidaan antaa millä kielellä tahansa, ja CLIL-opettajat voivat olla syntyperäisiä tai ei-syntyperäisiä opettajia, jotka ovat koulutukseltaan luokan-, kielen-, tai aineenopettajia. (Jäppinen 2002, 13; Nikula & Marsh 1997.) Opetusmenetelmät ja tavoitteet määritellään oppilaitoskohtaisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

CLIL-opetus verrattuna kielikylpyyn

CLIL-opetuksen juuret ovat kielikylpyohjelmassa (Seikkula-Leino 2002, 28) ja siksi on tarpeellista selvittää CLIL-opetuksen ja kielikylpyohjelman eroavaisuuksia.

Kielikylpy-termiä käytetään kirjavasti kun puhutaan vieraskielisestä opetuksesta (Mustaparta & Tella 1999, 21). Kielikylpyopetus käsitteenä viittaa yleensä tarkasti määriteltyyn ohjelmaan, joka on lähtöisin Kanadan kaksikielisen opetuksen mallista (Meriläinen 2008, 24). Kielikylpy sisältää monenlaisia kielikylvyn toteutusmalleja, jotka poikkeavat toisistaan kielikylvyn aloitusajan tai kielikylpyyn käytettävän ajan puolesta. (Meriläinen 2008, 24–25.) Rasisen (2006) mielestä kielikylpy-termillä tulisi viitata ainoastaan Kanadan malliin tai sitä suoraan toteuttaviin ohjelmiin muualla. Mustaparta & Tella (1999, 21) puolestaan katsovat, että kielikylpyopetuksesta on kyse aina silloin, kun oppilaita opetetaan vieraalla kielellä ensin joko kokonaan tai osittain, ja peruskoulun aikana tämän opetuksen määrä vähenee asteittain. Muina

kriteereinä he pitävät sitä, että opettajalla on oppilaisiin nähden vain yksi kielellinen identiteetti, ja että oppilaat eivät hallitse vierasta kieltä opintojen aloitusvaiheessa (Mustaparta & Tella 1999, 21). Virtalan (2002, 24) mielestä termi kielikylpy on vakiintunut, ja tarkoittaa sellaista vieraskielistä opetusta, jossa vähintään yli 50 % opetuksesta annetaan kohdekielellä. Tutkimuskentällä ei siis olla aivan yksimielisiä, mitä kielikylpy-termillä tarkasti tarkoitetaan.

Kielikylpy katsotaan kuitenkin Suomessa kuuluvan Opetushallituksen suositusten mukaisesti CLIL-kattotermin alle, vaikka kielikylpy onkin CLIL-opetusta tarkemmin määritelty vakiintuneen metodologiansa vuoksi (Lehti ym. 2006, 295).

Suurin ero kielikylpyopetuksen ja CLIL-opetuksen on se, että CLIL-opetuksessa opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan oppilaiden äidinkielellä, kun taas kielikylvyssä nämä taidot opetellaan vieraalla kielellä (Seikkula-Leino 2002, 28). Kielikylpyopettajat ovat usein kaksikielisiä, kun taas CLIL-opettajien taustat ovat kirjavia. Useissa CLIL-kouluissa opettajilla ei ole vain yhtä kielellistä identiteettiä, sillä opetuksessa voidaan käyttää rinnakkain myös suomen kieltä tai opettaja voi opettaa eri aineita eri kielillä, mutta kielikylpyohjelmassa opettajilla on yleensä vain yksi kielellinen identiteetti oppilaisiin nähden. Kielikylpyyn tulevilta lapsilta ei toivota valmiiksi vieraan kielen hallintaa, koska oppilailla toivotaan olevan samat lähtökohdat kielen opiskeluun. Useissa CLIL-kouluissa taas toivotaan oppilailta jo valmiiksi vieraan kielen hallintaa. Kielikylpyopetuksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, kun puolestaan CLIL-opetuksen tavoitteet vaihtelevat kouluittain. (Meriläinen 2008, 24–25.)

Yhteistä CLIL-opetukselle ja kielikylpyopetukselle on, että vieras kieli on sisältöjen opettamisen ja oppimisen väline. Suomalaisessa CLIL-tutkimuksessa on tutkittu eniten oppilaiden kielitaidon kehittymistä, ja tulokset ovat myönteisiä; oppilaiden vieraan kielen taidot kehittyvät alaluokkien CLIL-opetuksessa hyvin (Pihko 2007, 22). Pihko (2007, 23) tarkastelee Suomessa tehtyjä CLIL-tutkimuksia, ja hänen mukaansa tulokset CLIL-oppilaiden kielenoppimisesta sekä sisältöjen oppimisesta ovat myös hyvin positiivisia (ks. esim. Jäppinen 2002, Seikkula-Leino 2002, Rasinen 2006). CLIL-opetuksella on siis myönteisiä tuloksia Suomessa. Seuraavassa luvussa (3.2) tarkastelen lähemmin CLIL-opetuksen pedagogiikkaa. Näkökulmana ei ole CLIL-opetuksen tulokset tai oppilaiden näkökulma, vaan tarkastelen CLIL-opetuksen pedagogiikkaa opettajan näkökulmasta.

3.2 CLIL-opetuksen pedagogiikka

Vieraskielinen opetus eroaa äidinkielellä opettamisesta eniten siinä, että opetuksella on kaksoisfokus: tavoitteena on oppia yhtäaikaaisesti sisältöjä että

vierasta kieltä. Tähän kaksoistavoitteeseen pääsemiseksi ei kuitenkaan riitä, että opettaja vaihtaa pelkästään opetuskielen yhdestä toiseksi. (Nikula & Marsh 1997, 52.) CLIL-opettajan tulee siis yleisen pedagogisen osaamisen ja hyvän kielitaidon lisäksi vielä ymmärtää CLIL-opetuksen erityispiirteitä, ja mukauttaa opetustaan näiden piirteiden mukaisesti. CLIL-opetuksen pedagogiikkaa on hyvä tarkastella ymmärtääkseen, mitä erityispiirteitä vieraalla kielellä opettavan opettajan työhön kuuluu.

Tässä luvussa tarkastelen CLIL-opetuksen pedagogiikkaa keskittyen opettajan näkökulmaan luokkahuonetilanteessa eli miten englanniksi opettaminen käytännössä vaikuttaa opettajan opetukseen. Ensin tarkastelen vieraalla kielellä opettamisen vaikutusta opetusmenetelmiin, ja myöhemmin keskityn opettajan tarjoamaan kielisyötökseen.

3.2.1 Vieraskielisen opetuksen vaikutus opetusmenetelmiin

Takalan, Marshin ja Nikulan (1998, 156) mukaan vieraalla kielellä opettaminen vaatii opettajalta CLIL-opetukseen perehtymistä ja sopeutumista, sillä vieraalla kielellä opettamisen tulisi vaikuttaa myös käytettyihin opetusmenetelmiin. CLIL-opetus on usein konkreettisempaa kuin äidinkielen opetus; toiston, esimerkkien ja visuaalisten keinojen osuus kasvaa. Myös oppilaskeskeisiä menetelmiä käytetään enemmän. (Takala, Marsh & Nikula 1998, 156.) Oppilaiden kannalta vieraalla kielellä opiskeleminen on usein vaativampaa kuin äidinkielellä opiskelu (Seikkula-Leino 2004, 217) ja tämän haastavuuden tulisi vaikuttaa osaltaan CLIL-opettajan käyttämiin menetelmiin siten, että opettaja pyrkisi helpottamaan oppilaiden niin kielen kuin oppisisältöjen oppimista. Oppilaiden kannalta CLIL-opetuksen havainnollisuus ja konkreettisuus ovat hyvin tärkeitä (Nikula & Marsh 1997, 52–53.) Vaikka opetusmetodeihin ja oppimisprosesseihin liittyvä tietämys ja soveltamiskyky ovat tärkeitä kaikille opettajille, CLIL-opettajan tulisi pystyä soveltamaan tietämystään erityisesti vieraskielistä oppimisympäristöä varten (Jäppinen 2004, 202).

Havainnollisuus

Nikulan ja Marshin (1997) Suomessa tapahtuvaa vieraskielistä opetusta koskevassa tutkimuksessa tutkittiin myös CLIL-opettajia. Heidän tutkimistaan opettajista valtaosa oli sitä mieltä, että kielen vaihtuessa opetus tulee konkreettisemmaksi ja havainnollisemmaksi. (Nikula & Marsh 1997, 52). Alakouluissa leikillisuus ja mimiikka lisääntyivät, ja erilaisten havaintomateriaalien käyttö koettiin välttämättömäksi. Joissain kouluissa myös draamakasvatuksen käyttö lisääntyi CLIL-opetuksen myötä, sillä se koettiin hyväksi havainnollistamiskeinoksi. Myös yläkoulussa ja lukiossa opetuksen todettiin muuttuneen havainnollisemmaksi, etenkin taulun ja piirtoheittimen käyttö lisääntyivät uusien käsitteiden opettamisessa. Oppilaat myös kirjoittivat

enemmän muistiinpanoja vieraskielisessä opetuksessa verrattuna äidinkieliiseen opetukseen. (Nikula & Marsh 1997, 53.) Oppilaille vieraan kielen prosessointi on vaikeampaa kuin äidinkielen prosessointi, joten CLIL-opetuksessa tulisi olla muun muassa enemmän redundanssia eli saman asian selittämistä eri tavoin. Toistot, synonyymien ja sanojen uudelleen muotoilu helpottavat oppilaiden oppimista. Lisäksi samalla tarjoutuu oppilaille vaihtelevaa kieliainesta. (Nikula & Marsh 1997, 107–108.)

Opetettava aine vaikuttaa siihen, miten paljon havainnollisuutta voi lisätä. Esimerkiksi kuvaamataito ja kotitalous koettiin Nikulan ja Marshin (1997) tutkimuksessa niin havainnollisiksi oppiaineiksi muutenkin, että CLIL-opetus ei juuri lisännyt havainnollisuuden määrää. Siksi kuvaamataito ja kotitalous ovatkin suosittuja CLIL-oppiaineita. Käsitteellisempien aineiden opetuksessa havainnollisuutta ja konkreettisuutta lisättiin esimerkiksi käyttämällä havainnollistamisen välineenä autenttisia lehtileikkeitä, videomateriaaleja, esineitä, kuvia ja kuvioita. Puheen lisäksi erilaisten havaintomateriaalien käyttäminen helpottaa opetuksen seurattavuutta ja sitä kautta oppimista. (Nikula & Marsh 1997, 53.) Mustaparta ja Tella (1999, 35) huomauttavat lisäksi, että opettajat voivat tarjota kirjallista materiaalia korvataksaan puutteellista kielitaitoaan.

Opetuksen selkeytyminen

Vieraskielinen opetus on usein selkeää yllä mainittujen havainnollistamiskeinojen lisäksi myös siksi, että vieraalla kielellä opettaessa puheen turhat ”rönsyt” jäävät usein pois (Nikula & Marsh 1997, 54). CLIL-opettajat näkevät Nikulan ja Marshin (1997) tutkimuksen mukaan enemmän vaivaa opetuksen selkeyttämiseksi. CLIL-opetuksen kerrottiin olevan usein selkeää siksi, että CLIL-opettajat kokivat tämän tutkimuksen luvussa 2.2.3 käsiteltyä persoonan kapeutumista, jonka myötä opetus pelkistyy. Vaikka opettaja kokisikin, että kevennykset tai huumori jäisivät pois vieraalla kielellä opettaessa, tämä pelkistyminen ei ole ainoastaan kielteinen asia. Opetuksen pelkistymisen myötä opetus on usein tiiviimpää ja keskittyy olennaisiin asioihin. CLIL-opetus on siis usein napakampaa kuin äidinkieliäinen opetus. (Nikula & Marsh 1997, 54.)

Opetusmateriaalit

Vieraskielisessä opetuksessa opettajat usein muokkaavat ja laativat itse tarvitsemansa opetusmateriaalit ja oppilaiden oppimismateriaalit. Sisällön ja kielen yhdistäminen oppijalle sopivaksi on haasteellista. (Rasinen 2006, 46.) Tämä tekee suuren eron käytännön opetukseen ja sen valmisteluun verrattuna suomenkieliseen opetukseen, jossa on tarjolla kirjasarjat ja niihin liittyvät opetusmateriaalit valmiiksi. Suomalaiseen opetussuunnitelmaan perustuvia englanninkielisiä oppikirjoja ei ole vielä paljoa tarjolla (Mustaparta & Tella

1999, 35.) Vuonna 2009 ainoastaan matematiikassa on tarjolla myös suomalaisen kustantamon englanninkielinen kirjasarja. CLIL-opettajat voivat jonkin verran hyödyntää esimerkiksi englantilaisia tai amerikkalaisia opetusmateriaaleja, mutta yleensä materiaalit ovat ongelmallisia, sillä kieli on tasoltaan liian vaativaa silloin kun oppisisältö on kohdallaan. Jos kielen vaikeusaste on tarpeeksi matala, sisältö puolestaan ei vastaa tarpeita. (Fruhauf 1996, 180 Seikkula-Leinon 2002, 19 mukaan.)

Materiaalien valmistaminen tekee CLIL-opettajan työmäärän usein moninkertaiseksi verrattuna äidinkielellä opettavien työmäärään (Nikula & Marsh 1997, 108). Toisaalta, kun opettaja valmistaa itse materiaalinsa, hänen täytyy tarkasti miettiä, mitkä asiat ovat oleellisia ja miten ne voitaisiin esittää selkeimmin. Näin materiaalit voivat olla tarkemmin mietittyjä ja opetettava asia opettajalla paremmin hallussa, kuin silloin, kun opettaja käyttää valmiita oppikirjamateriaaleja.

Kootusti voidaan sanoa, että vieraskielisen opetuksen vaikutus opetusmenetelmiin on havainnollisuuden ja selkeyden lisääntyminen ja oppilaslähtöisyyden painottuminen. CLIL-opetuksessa on tarpeen olla erittäin konkreettinen ja ohjata oppilaita tavallista tarkemmin (Nikula & Marsh 1997, 53). Lisäksi voidaan olettaa, että opettajan tekemät oppimateriaalit oppilaille ovat tarkkaan mietittyjä ja juuri tietyille oppilasryhmille räätälöityjä, mikä voi tehdä opetuksesta tavallista tehokkaampaa

3.2.2 Opettajan tarjoama kielellinen syötös

CLIL-opettajan tarjoama oikeanlainen kielellinen syötös on tärkeä osa CLIL-opetuksen pedagogiikkaa ja CLIL-opettajan työnkuvaa. CLIL-opettajan on tärkeää miettiä, millaista vieraan kielen mallia hän tarjoaa ja millä tavoin. Etenkin alakoulussa opettajan vieraan kielen malli on oppilaille tärkeää heidän oman kielitaidon kehittymisensä kannalta (Nikula & Marsh 1997, 109).

Opettajan tarjoama kielellinen syötös tarkoittaa kaikkea opettajan käyttämää vierasta kieltä oppilaiden kanssa. Yhteen vieraan kielen (tai vieraskieliseen) oppituntiin mahtuu esimerkiksi tervehdykset, kuulumisten vaihdot, ajankohtaisista asioista keskusteleminen, päivän oppiteemojen parissa työskentely, ohjeidenannot, selitykset, kysymykset, vastaukset, epäröinnit, tarkistukset, kannustukset, kiitokset ja pyynnöt. (Hughes, Moate & Raatikainen 2004, 4.) Luokkahuone-englannin lisäksi oppiainekohtaiset sanastot sekä materiaalit kuuluvat opettajan tarjoamaan kielelliseen syötökseen.

CLIL-opetuksen tulisi tukea oppilaiden oppiaineelle ominaisen ajattelun kehittymistä ja käsitteiden omaksumista. Vieraskielisessä sisällönopetuksessa kielellisen syötteen eli *inputin* tulisi olla runsasta ja tasoltaan oppijoille riittävän vaativaa. (Järvinen 2000, 110–112.) Rauto (2004, 247) katsoo *inputin* tarkoittavan

kaikkea sitä kieliainesta, jota kielenoppija kohtaa vieraskielisessä oppimisympäristössä. Opettajan tarjoama kielellinen syötös on tärkeässä roolissa, sillä opettajan puhe ja valmistamat materiaalit muodostavat ison osan luokkahuoneesta tarjotusta kieliaineksesta. On kuitenkin hyvä muistaa, että opettaja on harvoin oppilaille ainoa vieraan kielen malli. (Nikula & Marsh 1997, 105–106.)

Vieraan kielen syötöksen eli inputin tulee olla ymmärrettävää, mutta hieman oppilaiden oman kielitason yläpuolella, jotta oppilaat voisivat omaksua uutta kieliainesta (Krashen 1985; Järvinen 2000, 112). Käytännössä tämä voi kuitenkin olla hankala toteuttaa, sillä CLIL-opetuksessa olevat oppilaat ovat yleensä kielitaidoiltaan erilaisia, joten kaikille sopivan vaikeaa kieliainesta ei voida määrittää (Järvinen 2000, 112). Julkusen (2002, 107) mukaan CLIL-opettajan tulee käyttää normaalia ja virheetöntä kieltä, mutta kielenkäyttöä ei saa yksinkertaistaa liikaa. Opettajan tarjoaman kielen tulee olla oppilaiden kielenhallinnan ja kehityksen tasoon nähden sopivaa (emt.). On oletettavaa, että tällä ”sopivalla” tasolla Julkunen tarkoittaa Krashenin (esim. 1985) näkemystä, jossa oppilaille oikea kielensyötöksen taso on hieman vaativampi kuin oppilaiden oma osaamistaso. Julkusen (2002, 107) mukaan tehokkaat opettajat puhuvat vierasta kieltä tavallista tarkemmin ja havainnollisemmin, ja he pyrkivät tekemään viestinsä ymmärrettäväksi monin eri tavoin.

Seuraavassa luvussa (4) kokoan tähän mennessä käsittelemäni teoreettiset näkemykset yhteen kohdistamalla katsannon koskemaan nimenomaan CLIL-opettajien kielitaitoa ja sen käyttöä opetustarkoituksessa.

4 KIELITAITO CLIL-OPETTAJAN TYÖVÄLINEENÄ

Kuten edellä on tullut esille, CLIL-opettajalla tulee olla hyvä vieraan kielen taito, varsinkin jos kieltä käytetään paljon ja opetuskokonaisuudet ovat haasteellisia (ks. Opetushallitus 1999). Kielen hallinnan lisäksi opettajan täytyy hallita myös kulttuurisia, äidinkieleen liittyviä, pedagogisia, sosiaalisia ja opetusteknologisia tietotaitoja (Jäppinen 2002, 15–16). Lisäksi CLIL-opetuksen vaativuus oppilaille tulee huomioida sekä kognitiivisesta että affektiivisesta näkökulmasta (Seikkula-Leino 2004, 218–219). Jäppinen käyttää termiä ”tietotaito” puhuessaan CLIL-opettajan kielitaidosta ja pedagogisesta osaamisesta. On tulkittavissa, että tietotaito-termillä hän pyrkii korostamaan tiedon soveltamisen taidon tärkeyttä, eli kielitaidon ja opetustiedon toimivaa yhdistämistä.

Tässä luvussa tarkastelen CLIL-opettajan tarvitsemaa kielitaitoa sekä esittelen, mitkä ovat viralliset CLIL-opettajien kielitaitoa koskevat vaatimukset.

4.1 CLIL-opettajan kielitaito

Jäppinen (esim. 2004) on tutkinut CLIL-opettajan työssä vaadittavaa kieli- ja tietotaitoa.

Vieraan kielen käyttöön liittyvää tietotaitoa eli osaamista ja sovelluskykyä Jäppinen kuvaa hyvin samalla tavalla kuin tässä pro gradu-tutkielmassa (luku 2) kuvattiin hyvää kielitaidon käyttämistä. Alla esittelen opetuksen eri alueisiin liittyviä tietotaitoja, eli CLIL-opetuksessa kielitaidon käyttämiseen liittyviä taitoja.

Kohdekieleen liittyvä tietotaito

Jäppinen (2004, 199) painottaa CLIL-opettajan taitoa toimia tasapuolisesti kaikilla kielen ilmaisun alueilla, eli puhumista, kuuntelemista, lukemista, kirjoittamista ja ajattelemista vieraalla kielellä. Erityisen tärkeänä Jäppinen pitää kommunikatiivista kompetenssia (ks. tämän tutkimuksen luku 2.2). Opettajalla tulee olla hyvä, monipuolinen sanavarasto ja hänen täytyy hallita kohdekielelle tyypilliset lauserakenteet ja ilmaisut. Lisäksi CLIL-opettajan olisi tärkeää tuntee tarpeen mukaan vieraan kielen erityisalueita, esimerkiksi yleiskieltä, puhekieltä ja slangia. (Jäppinen 2004, 199; tämän tutkimuksen luku 2.) CLIL-opettajan tulisi soveltaa kohdekielen ja arkielämän käytänteiden välisiä suhteita opetuksessa, ja tämä kyky ilmenee Jäppisen (2004, 199–200) mukaan varsinkin oppiaineen

sisältöön liittyvässä erityissanaston, -rakenteiden ja -ilmaisujen hallinnassa. (ks. luku 2.)

Kuten aiemmin tässä tutkimuksessa on tullut esille (luku 3), CLIL-opetus on hyvin monimuotoista ja sen tarkka määrittely on vaikeaa (esim. Järvinen 2000, 109). Siksi onkin tärkeää, että CLIL-opettajan tarjoama kielenmalli on riittävän korkeatasoinen malli kunkin kieliohjelman vaativuuden mukaisesti; vieraskielinen opetushan voi olla esimerkiksi alakoulu-ikäisille pienimuotoista ”kielisuihkuttelua” tai melkein kokonaan vieraskielistä koulunkäyntiä. Kun CLIL-opettajalla on vahva kohdekielen tuntemus ja käyttötaito, hän kykenee tarjoamaan vieraalla kielellä oppimiskokemuksia, jotka edesauttavat CLIL-oppilaita laajentamaan ja monipuolistamaan vieraassa kielessä käyttämiään ilmaisuja, sanastoa ja rakenteita. Samalla CLIL-opettaja rohkaisee oppijoita käyttämään yhä enemmän kohdekieltä ilmaistessaan itseään. (Jäppinen 2004, 200.)

Opettajan hyvä kielitaito on tärkeää, mutta se ei yksin takaa, että henkilö on hyvä CLIL-opetuksen antaja (Nikula & Marsh 1997, 105). Yllä esiteltyt CLIL-opettajan kohdekieleen liittyvät tietotaidot edellyttävät siis muutakin kuin opettajan monipuolista kielitaitoa, esimerkiksi tietämystä oppimisprosesseista, rohkaisu- ja motivointikeinojen hallitsemista ja kuhunkin oppiaineeseen liittyvää asiantuntemusta (Jäppinen 2004, 201).

Syntyperäinen opettaja ei täydellisestä kohdekielen hallinnasta huolimatta ole välttämättä paras vieraskielisen opetuksen antaja, sillä syntyperäinen opettaja ei ehkä osaa huomioida niitä kompastuskiviä, joita suomalainen oppija kohtaa vierasta kieltä ja sisältöjä vieraalla kielellä opiskellessaan (Mustaparta & Tella 1999, 37).

Oppiainekohtainen tietotaito

Kielitaito on CLIL-opettajan työväline opettaessa, ja usein vieraskielistä opetusta antavat opettajat kokevat etenkin oppiainekohtaisen erikoisterminologian vaativaksi (Nikula & Marsh 1997, 106; Mustaparta & Tella 1999, 36). Sisällön hallinnan ohella ja eri oppiaineisiin kuuluvan erikoisterminologian lisäksi opettajan tulee hallita myös sisältöihin liittyvät erityiset ilmaisut ja rakenteet (Jäppinen 2004, 201). Esimerkiksi matematiikassa yhtäläisyysmerkkiä (=) kuvaava ”on yhtä kuin”-fraasi tulee kääntää englanniksi ”equals”, vaikka esimerkiksi ”is same as” olisikin kieliopillisesti ja semanttisesti oikein.

Lisäksi opettajan tulisi hallita muutakin keskeistä sisältöä ja sanastoa oppiaineeseen liittyen, jotta hän voi löytää, soveltaa ja muokata löytämiään englanninkielisiä materiaaleja opetukseen (Jäppinen 2004, 201). Vaativuutta lisännee se, että oppiainekohtainen sanasto on haastavaa paitsi opettajalle mutta etenkin oppilaille, ja tämä lisää havainnollistamisen tarvetta.

Oppiainekohtaisiin tietotaitoihin on läheisessä yhteydessä teknologisen kehityksen tuomat mahdollisuudet havainnollistamiseen ja monimuoto-opetukseen, sillä CLIL-opetuksessa havainnollistamisen tarve opetuksessa yleensä lisääntyy (Jäppinen 2004, 201; Takala, Marsh & Nikula 1998, 156).

Ammatillinen kehittyminen

Ammatillinen kehittyminen on tärkeää varmasti kaikille opettajille, mutta CLIL-opettajan työssä ammatillinen kehittyminen korostuu juuri kielitaidon karttumisen ja runsaan itse tehdyn materiaalin myötä. Yllä olevien tietotaitokuvausten perusteella CLIL-opettajalta vaadittu tietotaito on erittäin monimuotoista. Yksittäisiä opettajia tutkittaessa on tärkeää ymmärtää, että joillakin CLIL-opettajilla ovat jotkut osataidot tai tietotaidot hyvin kehittyneitä jo alusta asti, kun taas toisilla CLIL-opettajilla tietyt asiat vaativat enemmän työntekoa. Esimerkiksi opettajan opetusympäristö, koulutustausta, kansallisuus, persoonallisuus ja työkokemus vaikuttavat siihen, mitä osa-alueita tai tietotaitoja CLIL-opettaja hallitsee hyvin. (Jäppinen 2004, 203.) On selvää, että esimerkiksi kaksikielinen CLIL-opettaja ei painiskele vaikka erikoisterminologian kanssa yhtä paljon kuin englantia vieraana kielenä opiskellut työtoverinsa.

Jäppisen (2004, 200) mukaan halu elinikäiseen oppimiseen on CLIL-opetuksen onnistumisen edellytys. Myös Rasisen (2006, 130) mukaan innostus omaan työhön on tärkeää CLIL-opettajalle. Halu ammatilliseen kehittymiseen ja aito innostus koetaan tärkeäksi ehkä siksi, että CLIL-opetus on työläämpää kuin suomenkielinen opetus, ja ilman aitoa innostusta työmäärän lisääntyminen tuskin houkuttelee tekemään työtä hyvin.

Voidaankin sanoa, että CLIL-opettajan työssä kaikki taidot ja tiedot nivoutuvat kokonaisuudeksi vieraan kielen kanssa, joten kielitaito ja kielen pedagoginen mukauttaminen eri tavoin eri tarkoituksiin on CLIL-opettajan työn ydinasioita. Lisäksi opettajan tulisi olla motivoitunut kehittämään itseään ammatillisesti.

4.2 CLIL-opettajan kielitaitovaatimukset

CLIL-opettajilta vaadittava kielitaito on määritelty Opetushallituksessa (ks. Opetushallitus 1999). Viralliset määräykset koskevat laajamittaista vieraskielistä sisällönopetusta antavia opettajia. CLIL-opetus on laajamittaista silloin, kun sitä järjestetään opetussuunnitelman mukaisesta opetuksesta vähintään 4 vuosiviikkotuntia, (4 opetustuntia viikossa lukuvuoden ajan) tai 4 kurssia lukuvuoden aikana. Jos opettaja antaa vähemmän CLIL-opetusta kuin edellä, häneltä ei vaadita Opetushallituksessa määriteltyä kielitaidon tasoa.

Määräyksen mukaan laajamittaista CLIL-opetusta antavalla opettajalla on oltava kohdekielestä joko

- 1) Yleisen kielitutkinnon (ns. YKI-testi) taso 5 (ennen vuoden 2002 Yleisen Kielitutkinnon uudistamista taso 7) tai
- 2) Vähintään 55 opintoviikon laajuiset (perus-, aine- ja syventävät) opinnot opetuskielessä. (Opetushallitus 1999; Pihko 2007, 127–128.)

Yleinen Kielitutkinto jaetaan kolmeen osaan; perustaso, keskitaso ja ylin taso. Tasot 5 ja 6 ovat YKI-tutkinnon ylin taso, joka CLIL-opettajalta siis vaaditaan. Tason 5 osaamista kuvataan YKI-testissä (vuonna 2008) seuraavasti:

” Ymmärtää pidempää, normaalitempoista kasvokkaista sekä mm. televisiosta ja radiosta kuultavaa puhetta, vaikka joskus ymmärtäminen vaatii jonkin verran ponnistelua. Ymmärtää rakenteellisesti ja kielellisesti monimutkaisia tekstejä ja oman aikamme kirjallisuutta. Puhuu ja kirjoittaa selkeästi ja sujuvasti erilaisista aiheista, mutta harvinaisten sanojen ja monimutkaisten lauserakenteiden käyttö saattaa kuitenkin tuottaa vaikeuksia. Hallitsee kieliopin ja sanaston yleensä hyvin ja monipuolisesti.” (Opetushallitus.)

Nikula ja Marsh (1997, 46) katsovat YKI-testin entisen tason 6 (ennen 2002 uudistusta, eli nykyisin taso n. 4-5) olevan sopiva vaatimustaso CLIL-opettajalle, koska CLIL-opettajalla tulee olla varmuus siitä, että hän pystyy spontaaniin kielenkäyttöön hyvin erilaisissa tilanteissa. Myös Pihko (2007) puolustaa YKI-tutkintoa, vaikka Opetushallituksen kielitaitovaatimuksia onkin hänen mukaansa joskus moitittu liian korkeiksi. Pihko huomauttaa, että kielitaidon tuleekin olla hyvä, koska CLIL-opettaja on peruskoulussa oppilaan kielitaidon omaksumiselle ja etenkin ääntämiselle keskeinen malli. Pihkon kielijännitystutkimuksessa (2007) on käynyt ilmi, että useat CLIL-oppilaat kärsivät kielijännityksestä, joka johtuu osaltaan epävarmuudesta omaa kohdekielen ääntämistä kohtaan. Pihkon mukaan CLIL-oppilaiden tulisikin saada CLIL-tunneilla tukea ääntämiselleen ja kielitaidon kehittymiselle opettajalta. (Pihko 2007, 128.) Jos opettajan omat taidot ovat heikot, hän tuskin tätä tukea osaa antaa. Kuitenkin pienimuotoista, kohdekielen käyttöön motivoivaa kielisuihkuttelua voivat antaa myös opettajat, joilla ei ole Opetushallituksen määräyksen mukaista kielitaidon tasoa. Silloin CLIL-opettajilla on tärkeä rooli rohkaisijana ja kielen käyttöön rohkaisijana, ei niinkään kielitaidon omaksumisen mallin tarjoajana. (emt.)

Vieraskielistä opetusta antavan opettajan kielitaito on tärkeää, mutta kuten tässäkin tutkielmassani on tullut esille, opetusmenetelmällinen puoli on vähintään yhtä tärkeää (Nikula & Marsh 1997, 105). Myös Pihkon (2007, 128–129) mukaan CLIL-opetuksen pohjana on hyvä kohdekielen taito ja oppisisältöjen hallinta, mutta on erittäin tärkeää, että CLIL-opettaja on *”perehtynyt vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen erityispiirteisiin sekä opetuksellisesta että oppimispsykologisesta näkökulmasta.”*

Myös Jäppinen (2002, 15–16) katsoo, että CLIL-opettajien kielitaitovaatimusten tulisi nivoutua yllä mainittuun pedagogiseen kokonaisuuteen.

5 TUTKIMUKSEN KULKU JA METODOLOGIA

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävänä on kuvailla ja saada lisäymmärrystä siitä, millaisia ovat CLIL-opettajien kokemukset englannin kielellä opettamisesta alakoulussa. Tutkimuskysymysten kantavana pääteemana on *miltä englanniksi opettaminen tuntuu suomalaisista CLIL-opettajista*.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisina englannin osaajina opettajat kokevat itsensä?
2. Mitkä tekijät ovat mahdollisesti muuttaneet opettajien suhtautumista itseensä englannin puhujina?
3. Miten CLIL-opettajat kuvaavat mahdollisesti kokemaansa kielijännitystään?
4. Millaisia ovat CLIL-opettajien kokemukset englanniksi opettamisestaan?
5. Millaista kielitaitoa CLIL-opettajalta vaaditaan?

5.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusmenetelmät

5.2.1 Osallistujat

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin kevättalvella 2009 haastattelemalla neljää (4) suomalaista CLIL-opetusta antavaa luokanopettajaa kahdesta eri koulusta, jotka molemmat ovat profiloituneet CLIL-kouluina. CLIL-koulut sijaitsevat eri puolilla läntistä Suomea. CLIL-koulujen verrattaisen harvinaisuuden vuoksi ja luottamuksellisuuden säilyttämiseksi jätän mainitsematta koulujen tarkemmat maantieteelliset sijainnit.

Molemmat koulut ovat kaupunkikouluja; toinen koulu on keskikokoinen taajamakoulu, jossa CLIL-opetus on pienimuotoisempaa. Englanninkielistä opetusta oppilaille on vähintään yksi opetustunti viikossa ja englanninkielisen opetuksen määrä vaihtelee 5-30 prosenttiin. Toinen koulu on suuri keskustakoulu, jossa on erittäin runsaasti englanninkielistä opetusta. Englantia käytetään kaikilla muilla tunneilla paitsi suomen kielen tunneilla 70-100 prosenttisesti. Jatkossa tulen käyttämään pienimuotoisempaa CLIL-opetusta antavasta koulusta tunnusta A, ja runsasta CLIL-opetusta antavasta koulusta tunnusta B.

Haastateltavia oli yhteensä neljä luokanopettajaa. Haastateltavien valinnan perusteena oli, että haastateltavien äidinkieli on suomi, ja että he antavat englanninkielistä CLIL-opetusta suomalaisessa alakoulussa. Koulusta A etsin tutkittaviksi opettajia, joilla CLIL-viikkotunteja on vain muutama, ja koulusta B opettajia, jotka opettavat pääasiallisesti englanniksi. Tarkoitukseni oli vertailla tätä kautta, vaikuttaako CLIL-opetuksen määrä haastateltavien tuntemuksiin englanniksi opettamisesta.

5.2.2 Menetelmät ja aineiston keruu

Erilaiset tutkimuksen kohteet vaativat erilaisia metodologisia lähestymistapoja, ja ne määrittävät myös tutkimuksen kohteen ja tutkijan välisen suhteen rakentumista. Näillä on vaikutus tutkimuksessa saavutettavaan tietoon (Pietilä 2006, 431). Jos tutkija pitää ihmismieltä olennaisena käyttäytymisen kannalta, hän kerää tutkimusaineistonsa tuosta kohteesta. Suora lähestymistapa on kysyä tutkittavalta hänen uskomuksiaan ja kokemussisältöjään. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41). Tämän pro gradu -tutkielman lähestymistapa on laadullinen, eli tilastollisten yleistysten sijaan pyrin ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 1998, 61).

Osallistujien määrästä ei laadullisessa tutkimusmetodissa ole täsmällisiä ohjeita ja osallistujien lukumäärä vaihtelee tutkimuksen tarkoituksen mukaan. Yleensä osallistujien määrä on pieni verrattuna määrälliseen tutkimukseen (mm. Perttula 2006, 115–157; Patton 2002, 242–246). Pienet aineistot laadullisessa tutkimuksessa ovat tavallisia, koska kriteerinä on tutkimuksen tarkoituksenmukaisuus ja mahdollisuus syvälliseen tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen ja kuvaamiseen. Tutkittavien määrän sijasta on tärkeää jokaisen haastateltavan ainutlaatuinen kokemus (Kleinman 2004). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu neljästä haastattelusta.

Tutkimusmetodina käytin puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastattelua. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa, jolloin tutkijalla on mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa itse tutkimustilanteessa sekä mahdollisuus selvittää vastausten taustalla olevia motiiveja (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.) Haastattellessani minulla oli etukäteen suunnitellut, teemoitellut haastattelukysymykset, joihin tutkittavat saivat vastata vapaasti omin sanoin. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 47–49) mukaan teemahaastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, mutta haastattelun kaikkia näkökohtia (esim. vastausvaihtoehtoja tai haastatteluympäristöä) ei ole lyöty lukkoon. Haastattelu etenee keskeisten teemojen varassa sanatarkkojen kysymysten sijaan, ja tämä tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelu metodina huomioi sen, että ihmisten tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48).

Valitsin teemahaastattelun metodiksi siksi, että halusin kysyä kaikilta tutkittavilta samat teemat samoilla kysymyksillä ilman vastausvaihtoehtoja, ja antaa siten tilaa haastateltavien omannäköisille vastauksille. Kun haastateltavilla ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja (vertaa strukturoitu haastattelu), aineisto edustaa vastaajia itsessään (Eskola & Suoranta 1998, 88). Pidän tärkeänä, että tutkittavien oma ääni kuuluisi tutkimuksessa hyvin.

Kaikilta haastateltavilta kysyin samat kysymykset, ja tilanteen mukaan esitin jatkokysymyksiä tai tarkentavia kysymyksiä. Haastatteluiden runko on nähtävissä liitteessä 1. Haastattelut olivat kokonaiskestoltaan 18 - 35 minuuttia riippuen tutkittavan antamasta ajasta. Kaikki haastattelut sujuivat nauhurin teknisiä ongelmia lukuun ottamatta hyvin; haastateltavat kertoivat avoimesti tuntemuksistaan ja kokemuksistaan ja vastatessaan haastattelukysymyksiin. Tunnelma haastatteluissa oli välitön. Seuraavassa luvussa (6) esitän runsaasti katkelmia haastatteluista.

Aineisto kerättiin tammi- ja helmikuussa 2009 kahdessa koulussa, kolmena eri päivänä. Lähetin kouluun A sähköpostiviestin marraskuussa 2008, ja kouluun B tammikuussa 2009. Lähetin molempien koulujen rehtoreille sähköpostiviestin, jossa pyysin kahta haastateltavaa CLIL-opettajia koskevaan pro gradu-tutkielmaan. (Sähköpostiviestit koulujen rehtoreille liite 2). Molemmat rehtorit vastasivat laittavansa sähköpostin tiedoksi opettajilleen.

Koulusta A en saanut yhteydenottoa, mutta haastateltavat suostuivat haastateltaviksi kasvokkain heidän opettajanhuoneessaan. Olin tehnyt muutamia opettajan sijaisuuksia koulussa A, joten opettajat olivat vähintään kasvoiltaan tuttuja. Koulusta B toinen haastateltavista otti minuun sähköpostitse yhteyttä saatuaan rehtorille lähettämäni sähköpostin, ja sovimme haastatteluajankohdat sähköpostitse.

Haastattelin koulun A opettajia ensin, kahtena päivänä oppituntien jälkeen iltapäivällä. Annoin haastattelurunkoni haastateltaville vilkaistavaksi juuri ennen haastattelua, jotta he voisivat orientoitua tuleviin aihealueisiin. Käytin haastattelussa nauhuria, josta olin kertonut tutkittaville etukäteen.

Ensimmäinen haastattelu tapahtui koulun hiljaisessa ja rauhallisessa kopiointihuoneessa. Haastattelussa tuli teknisiä ongelmia, sillä nauhuri sammui kesken haastattelun, mutta minuuttien perusteella pystyin päättelemään kohdan, joka viimeksi oli tullut nauhoitettua, ja haastateltava vastasi uudestaan pois jääneisiin kysymyksiin. Yksikään vastaus ei siis jäänyt nauhoittamatta. Haastattelun tunnelma oli mielestäni avoin ja hyvä. Haastattelu kesti 18 minuuttia. Toinen haastattelu tapahtui seuraavana päivänä iltapäivällä, ja sujui keskeytyksittä opettajan omassa, tyhjässä luokassa. Tunnelma haastattelussa oli mielestäni avoin ja välitön. Haastattelu kesti 23 minuuttia.

Koulussa B haastattelut tapahtuivat luokkahuoneissa keskipäivällä saman päivän aikana. Toinen haastateltavista kutsui minut sähköpostiviestissä seuraamaan hänen oppituntiaan ennen haastattelua, joten aivan ensimmäisenä kävin seuraamassa toisen haastateltavan oppituntia, jonka jälkeen siirryin toisen haastateltavan luo hänen luokkaansa.

Ensimmäinen haastattelu (kokonaisuudessa kolmas) tehtiin kesken oppitunnin, luokan oppilaiden ollessa viereisessä luokassa tekemässä projektityötä. Haastattelu keskeytettiin kolme kertaa, kun opettaja kävi viereisessä luokassa tai luokan oppilaat kävivät opettajansa luona kysymässä jotain. Keskeytyksistä johtuen noin minuutin osuus haastattelusta jäi epähuomiossa nauhoittamatta, mutta kirjoitin vastaukset paperille opettajan kanssa käsin heti virheen huomattuani. Kun litteroin haastattelun, lähetin vielä sähköpostilla haastateltavalle hyväksyttäväksi kirjoittamani vastaukset ja haastateltava hyväksyi tekstini heti. Tässä haastattelussa tunnelma oli hieman hätäinen, sillä haastattelu tapahtui kesken oppitunnin ja luonnollisesti ympärillä oli jatkuvasti oppilaita ja pientä melua. Haastattelu kesti 19 minuuttia.

Viimeinen haastattelu tapahtui opettajan ”hyppytunnilla” tyhjässä musiikkiluokassa ilman keskeytyksiä, ja koko haastattelu nauhoitettiin normaalisti kerralla. Haastattelutilanne oli rauhallinen ja miellyttävä. Koin, että haastateltava ehti rauhassa pohtia kysymyksiä ja miettiä vastauksiaan syvällisesti. Haastattelu kesti 35 minuuttia.

5.2.3 Aineiston analyysi

Kun haastattelut olivat tehty, litteroin eli kirjoitin puhtaaksi sanasanaisesti jokaisen haastattelun (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 210). Aloitin litteroinnit heti haastattelut saatuani, jotta haastattelutilanteet olisivat tuoreessa muistissani. Litteroidessani pyrin tarkkuuteen ja kirjoitin haastattelut sanasta sanaan. En merkinnyt äänensävyjä tai esimerkiksi taukojen pituuksia, elleivät ne tuntuneet merkittäviltä. Oma muistamistani helpottamiseksi merkitsin kuitenkin naurahdukset ja pitkät tauot. Kuuntelin haastattelut vielä tietokoneeltani kun olin saanut litteroinnit valmiiksi varmistukseni, että olen varmasti kirjoittanut litteraatit oikein. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 32 sivua.

Tekstimassasta on aluksi pyrittävä löytämään ja sen jälkeen erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet (Eskola & Suoranta 1998, 176). Ensin luin haastattelut kokonaisina useaan kertaan saadakseni hyvän yleiskuvan vastauksista ja vastaajista. Sitten etsin aineistosta kiinnostuksen herättäneitä, tutkimusongelmiani vastaavia teemoja sekä löysin uusia teemoja. Nivoin teemoihin liittyviä vastauksia yhteen pystyäkseeni vertailemaan vastausten eroja ja yhtäläisyyksiä. Tein paljon merkintöjä litteraatteihin ja kokosin paperille huomioitani. Tässä vaiheessa jäsenyi tulosluvun rakenne, ja oleelliset ja epäoleelliset teemat selkiintyivät.

Kun olin yllä esitetyllä tavalla käynyt aineistoni läpi, koin että aineisto ei enää tarjonnut minulle tutkimuksen kannalta uutta oleellista tietoa. Voin siis olettaa, että aineisto kylläytyi. (Eskola & Suoranta 1998, 62–64.)

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Käsittelen tuloksia tutkimuskysymyksiäni vastaavassa järjestyksessä. Ensin esittelen haastatteleman neljä opettajaa kertomalla hieman heidän taustoistaan. Ensimmäisessä alaluvussa (6.1) esittelen opettajien näkemyksiä omasta kielitaidostaan englannin kielen eri osa-alueissa sekä heidän näkemyksiään siitä, mitkä tekijät ovat mahdollisesti vaikuttaneet heidän englannin kieleen suhtautumiseensa (luku 6.1.1). Toisessa alaluvussa (6.2) käsittelen opettajien kielijännitystä ja kielellistä itsevarmuutta. Viimeisessä alaluvussa (6.3) keskityn opettajien vastauksiin CLIL-opetuksesta ja siihen liittyvästä tietotaidosta. Sitaateissa olevat lainaukset haastattelujen litteraateista ovat alkuperäisessä muodossaan autenttisuuden säilyttämiseksi. Omat lisäykset, esimerkiksi selitykset poistetuille tiedoille, olen merkinnyt suoraan lainaukseen hakasulkeilla (Mäkinen 2005, 185). Omat lisäkysymykseni ovat kursivoituja.

Haastatellut opettajat

Ensimmäinen haastateltava **Päivi*** (* = nimi muutettu) opettaa pienimuotoista CLIL-opetusta tarjoavassa koulussa A. Hän on toiminut opettajana noin 20 vuotta ja hänellä on luokan-, englannin ja erityisopettajan tutkinnot. Päivi on toiminut CLIL-opettajana noin kuusi vuotta ja opettaa englanniksi kolme (3) tuntia viikossa eri luokille.

Toinen haastateltava **Minna*** opettaa myös A-koulussa. Hän on toiminut opettajana noin 17 vuotta, joista 10 vuotta CLIL-opettajana. Minna on koulutukseltaan englantiin erikoistunut luokanopettaja ja CLIL-tunteja hänellä on viikossa noin yksi (1).

Kolmas haastateltava **Riikka*** opettaa runsasta CLIL-opetusta tarjoavassa B-koulussa. Koulutukseltaan hän on reaaliaineen aineenopettaja ja luokanopettaja, ja hän on toiminut opettajana noin seitsemän vuotta. Riikka on opettanut opettajauransa alusta alkaen CLIL-luokissa alakouluissa. Englanniksi hän opettaa viikossa viisitoista (15) tuntia, koska hän opettaa suomea usealle eri luokalle.

Neljäs haastateltava **Ville*** opettaa myös koulussa B. Ville on koulutukseltaan englantiin erikoistunut luokanopettaja ja hänellä on kaksoispätevyys reaaliaineeseen. Ville on käynyt CLIL-opetukseen perehdyttävän JULIET-koulutusohjelman. Ville on toiminut CLIL-opettajana noin viisi vuotta, heti uransa alusta alkaen.

Ville opettaa englanniksi kaikki oppiaineet, paitsi suomen. Hän kuitenkin kertoo vaihtelevansa suomen kielen ja englannin kielen suhdetta riippuen aihekokonaisuudesta ja sisällöstä.

6.1 Opettajien kokemuksia omasta kielitaidosta

Ensimmäiseksi haastattelussa kysyin opettajien taustatietoja, heidän omia kouluaikaisia kokemuksiaan englannin opiskelusta sekä nykyistä suhtautumista englannin kieleen. Kysymysten tarkoitus oli hankkia haastateltavista taustatietoja ja ”lämmittelä” haastateltavia tuleviin kysymyksiin. Sitten siirryin haastatteluteemaan numero 4 (Yleisen kielitaidon arviointi). Tämä kysymys vastaa tutkimuskysymykseeni 1.” Millaisina englannin osaajina opettajat kokevat itsensä? “. Pyysin opettajia antamaan itselleen kouluarvosanat oman kielitaitonsa eri osa-alueista (ääntäminen, puherohkeus, kirjoittaminen, sanavarasto ja kulttuurinen tietämys). Kysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien omia näkemyksiä kielitaidostaan, heidän tehtäväkohtaista kieliminäänsä. Tehtäväkohtainen kieliminä kuvaa kielenkäyttäjän näkemyksiä omasta osaamisestaan kohdekielen erityisalueilla, esimerkiksi ääntämisessä tai kirjoittamisessa (Laine & Pihko 1991, 17). Itsearviointien tarkoituksena oli myös hahmottaa, poikkeako joku tutkittavista radikaalisti muista sekä nouseeko joku englannin kielen osa-alue muista osa-alueista voimakkaasti erilleen. Lisäksi on tärkeää nähdä kokonaisuutena, mitkä kielitaidon osa-alueet yleisesti herättävät tunteita ja keskustelua, ja mitkä osa-alueet näyttävät olevan neutraaleja.

Tutkittavat olivat hyvin yhteneväisiä yleisen kielitaidon arvioinneissaan. Kaikki arvosanat yhtä lukuun ottamatta sijoituivat skaalalle 8-10 eli opettajat pitivät kielitaitonsa osa-alueita hyvinä, erittäin hyvinä tai erinomaisina. Itsearviointeja lukiessa on muistettava, että opettajilla voi olla hyvin erilaiset taustat kielenoppimiselle ja jokainen arvostelee itseään omista lähtökohdista käsin. Joillakin CLIL-opettajilla ovat jotkin ammattikuvaan kuuluvat osa-alueet hyvin kehittyneitä jo alusta asti, joillakin opettajilla puolestaan toiset taidot ovat vahvempia (Jäppinen 2004, 203). Opettajien vastaukset ovat siis täysin subjektiivisia.

Alla oleva taulukko havainnollistaa jokaisen itselleen antamat arvosanat, henkilökohtaiset keskiarvot sekä taitokohtaiset keskiarvot.

	Ääntäminen	Puherohkeus	Kirjoittaminen	Sanavarasto	Kulttuurinen tietämys	k.a
Päivi	9	9	7,5	8	7	8,1
Minna	8	8	9	8	8	8,2
Riikka	8	10	8	10	8	8,8
Ville	8	10	9	8	8	8,6
k.a	8,25	9,25	8,37	8,50	8,50	

KUVIO 4 Opettajien arviointi omasta kielitaidostaan kouluarvosanoin

Ääntäminen

Ääntäminen kielitaidon osa-alueena sai matalimman keskiarvon (8,25) haastateltujen kesken. Ääntäminen herätti myös eniten kommentteja:

”Sitä mieltii itekin tässä hommien tekemisissä. Jos ite joutuisin antaa, niin oon hyvin kriittinen ja antaisin kasiin.” (Ville)

”Mä oon nyt itelleni ankara ja sanon että no, kasi.” (Riikka)

”Riippuu hirveästi kontekstista, koska jos mä oon väsynyt ja meen jonnekin reissuun niin saatan ääntää hirveän huonosti, sit mä oon taas saanut kauhean hyvää palautettakin välillä joskus ollessani pitkään vaikka jossain maassa...Mikähän se keskiarvo vois olla, no mäpäns annan itselleni ysini!” (Päivi)

Kommenteista on havaittavissa, että haastateltavat hieman ”varovat” antamasta itselleen korkeaa arvosanaa ääntämisestä, koska he pehmentävät itselleen antamaansa arvosanaa sanomalla olevansa nyt ”ankaria” ja ”kriittisiä” itseään kohtaan. Kyse on todennäköisesti terveestä kriittisyydestä omaa osaamista kohtaan. Ääntäminen sai matalimman tehtäväkohtaisen keskiarvon haastateltujen itsearviointeissa.

Puherohkeus

Puherohkeus kielitaidon osa-alueena sai selkeästi korkeimman keskiarvon (9,25), mikä oli yllätys siksi, että ääntäminen osa-alueena sai matalimman arvosanan haastateltavilta. Ainoastaan Minnan arvosana puherohkeudesta on sama kuin hänen itselleen antamansa arvosana ääntämisestään, muilla kolmella puherohkeus oli itsearvioinnissa ääntämistä parempi.

”Kymppi. Siinä ei oo kyllä mitään ongelmaa.” (Riikka)

Molemmat B-koulun opettajat antoivat itselleen arvosanaksi puherohkeudesta kymmenen. Puherohkeutta voi selittää se, että sekä Riikka että Ville opettavat suurimmaksi osaksi englanniksi ja ovat tottuneet käyttämään englantia paljon.

Huonoimman arvosanan (8) itselleen puherohkeudesta Minna, jolla on englanniksi opetusta alkuluokassa noin tunti viikossa. Sillä, kuinka paljon englantia käyttää työssään, voi olla merkitystä puherohkeudelle.

Kirjoittaminen

Kirjoittaminen sai keskiarvoksi 8,37. Kirjoittaminen ei herättänyt kommentteja muilta kuin Minnalta, joka kertoi olleensa aina vahvempi kirjallisessa kuin suullisessa ilmaisussa. Kirjoittaminen vieraalla kielellä voidaan kokea helpommaksi kuin puhuminen, koska kirjoitustaan voi yleensä muokata ja siihen saa paremmin apua esimerkiksi sanakirjoista.

Sanavarasto

Sanavarasto kielitaidon osa-alueena sai keskiarvoksi 8,5. Sanavarasto jakoi kommenttien erilaisuudessa haastateltuja eniten.

”Kauhee, eihän tuota voi määritellä. Kasi.” (Päivi)

”No sanavarasto on kyllä kymppi näitten vuosien jälkeen, tässä on niin monenlaista joutunu, että hyvin laajasti monen erilaisten tieteenalojenkin sanavarasto on hallinnassa, koska on pakko olla.” (Riikka)

”Se on kyllä ikävä myöntää, mutta sanavarasto on kyllä huonontunut nyt koska tää on niin arkista kieltä mitä täällä (koulussa) käytetään, että ennemmin on ollut vahva mutta nyt tällä hetkellä antaisin varmaan kasin.” (Ville)

Siinä missä Ville kokee sanavarastonsa huonontuneen CLIL-opetuksen myötä, Riikka kokee sanavarastonsa kehittyneen erinomaiseksi. Ville ja Riikka opettavat suurimmaksi osaksi englanniksi ja ovat opettaneet melkein yhtä kauan. Näin radikaalisti eriäviä kokemuksia voi selittää se, että Villellä on voinut olla lähtökohtaisesti laajempi sanavarasto kuin Riikalla. Ei voida odottaa, että kaikilla CLIL-opettajilla kaikki osataidot kehittyisivät samaa tahtia (Jäppinen 2004, 203). Lisäksi Ville voi olla kriittisempi itseään kohtaan ylipäätään.

Kulttuurinen tietämys

Kulttuurinen tietämys sai keskiarvoksi 8,5. Kulttuurinen tietämys on yllä esitetyistä kielitaidon osa-alueista hieman poikkeava, sillä se liittyy kielitaitoon mutta on oikeammin *kielitiedon* kategoriaan kuuluva. Sitä on myös vaikeampi käsittää ja arvioida, koska se on abstraktimpi kuin kielitaidon varsinaiset muut tehtäväkohtaiset osa-alueet. Lisäksi kysymys olisi ollut paremmin muotoiltu, jos olisin sanonut haastattelussa ääneen, että kysymys on nimenomaan *englanninkielisten* maiden kulttuurisesta tietämyksestä, vaikka se kontekstista olikin pääteltävissä.

”Ihan heittämällä ja mutulla pitää antaa koska kulttuurinen tietämys liittyy kontekstiin ja maahan ja tilanteeseen ja ihmisiin... Että hirveen vaikeeta, jossain varmaan pärjää ja jossain ei pärjää ollenkaan. Riippuu kulttuurista, seiska.” (Päivi)

”Kulttuuritietämyksen kasi tulee siitä ku pitäis tietää niin paljon enemmän.” (Ville)

”No on tietysti TV-sarjat, elokuvat, kirjat, ja oonhan mä nyt... No Amerikkaan mä oon lähdössä kahden viikon päästä nyt ensimmäistä kertaa, mutta Brittilässä oon käynyt useamman kerran. Että ehkä joku kasi.” (Riikka)

Jäppisen (2004, 201) mukaan CLIL-opettajalta vaadittava kulttuureihin liittyvä tietotaito tarkoittaa sitä, että opettaja kunnioittaa kohdekielen kulttuuria sekä oppilaiden äidinkieleen liittyvää kulttuuria, ja soveltaa tätä tietämystä käytännön opetustyössä. Kieli on aina sidoksissa edustamaansa kulttuuriin (Mustaparta & Tella 1999, 37).

Yllä olevista tuloksista huomioitavaksi jää, että kielitaidon osa-alueista puherohkeus sai korkeimman keskiarvon haastateltuilta (9,25) ja ääntäminen kaikista alimman taitokohtaisen keskiarvon (8,25). Sinällään tämä vastauspari ääripäinä oli yllättävä, koska voisi siis olettaa, että puherohkeuden ja ääntämisen kokeminen korreloisivat keskenään. Kun ihminen puhuu englantia, hän ääntää sitä, ja nämä kaksi usein liitetäänkin toisiinsa saumattomasti. Haastateltavat olivat melko kriittisiä oman ääntämisensä suhteen, mutta koska se ei kuitenkaan vaikuttanut heidän puherohkeuteensa, tuo kriittisyys on todennäköisesti vain tervettä, realistista kriittisyyttä. Ainoastaan Minnalla puherohkeus ja ääntämisen kokeminen korreloivat keskenään. Muut itsearvioinnit kielitaidon osa-alueista sijoituivat yllämainittujen kahden osa-alueen väliin, eivätkä herättäneet paljoakaan kommentteja.

Kaikkien haastateltavien henkilökohtaiset keskiarvot olivat välillä 8,1 - 8,8. Eniten englanniksi opettavilla Riikalla ja Villellä oli korkeimmat henkilökohtaiset keskiarvot (8,8 ja 8,6) ja vähemmän englanniksi opettavilla Minnalla ja Päivillä oli matalimmat henkilökohtaiset keskiarvot (8,2 ja 8,1). Eroa voi selittää se, että Riikka ja Ville opettavat pääasiallisesti englanniksi ja Minna ja Päivi pääasiallisesti suomeksi, joten enemmän englantia työssään käyttävät kokevat olevansa siinä myös taitavampia, koska he käyttävät englantia työssään huomattavasti enemmän kuin Minna ja Päivi.

Kootusti kaikista kielitiedon osa-alueiden itsearvioinneista voidaan siis sanoa, että kaikki haastatellut opettajat näkevät oman kielitaitonsa hyvänä ja itsensä positiivisessa valossa englannin kielen käyttäjinä. Voidaan siis päätellä, että heillä on myönteinen ja vahva tehtäväkohtainen kieliminä. Itsearvostus auttaa kielenkäyttäjää luottamaan omaan osaamiseensa (Pihko 2007, 35).

6.1.1 Suhtautuminen englannin kieleen

Sitä, miten haastatellut CLIL-opettajat suhtautuvat Englantiin ylipäätään, kysyin teeman 3 (Nykyinen suhtautuminen englanninkieleen) alla kysymyksiin 3.1 "Onko suhtautumisesi Englantiin muuttanut opintojen jälkeen työelämässä toimiessasi CLIL-opettajana?" sekä 3.3 "Miten suhtaudut englanninkieleen opetuksessa ylipäätään?".

Nämä kysymykset vastaavat tutkimuskysymykseeni 2. "2. Mitkä tekijät ovat mahdollisesti muuttaneet opettajien suhtautumista itseensä Englannin puhujina?"

Ensimmäiseen kysymykseen 3.1 Minna ja Ville vastasivat, että oman kielitaidon kehittämisen tarve on kasvanut työuran aikana. Lisäksi Ville ja Päivi vastasivat, että suhtautuminen on muuttunut CLIL-opettajana työskennellessä siten, että nykyisin Englantiin ei suhtaudu enää niin normatiivisesti.

"Sen sijaan, että kaikki pitäisi kirjoittaa ja lausua oikein ja tota, mennä kieliopillisesti oikein, niin se omakin suhtautuminen on muuttunut että sitä on ollu pakko tän työn myötä antaa aika paljon niiku tilaa. Että on opetettu suhtautumaan siihen kieleen sillä tavalla, että se on periaatteessa ihan sama mitä sieltä tulee, kunhan sitä vaan käytetään." (Ville)

"Nuorena opettajana ehkä siinä oli olemassa joku ihanne, joku tietyn tyyppinen Englanti, nyt mä pidän sitä aika paljon sellasena kommunikaatiokielenä ja lingua francana, se on vähän lieventynyt se ajatus siitä Englannin kielestä. Suhtautuminen on muuttunut hyvin paljon työkokemuksen myötä myös siksi, että maailma on muuttunut." (Päivi)

Riikka vastasi, että suhtautuminen ei ole muuttunut muuten kuin että Englannin käyttäminen on tullut vain luontevammaksi, koska "se on kokoajan käytössä".

Kysymykseen 3.3 "Miten suhtaudut englanninkieleen opetuksessa ylipäätään?" lisäsin vastauksia helpottaakseni vielä, että "Onko se esimerkiksi suuri intohimo, arkinen työväline, iso osa minuutta, opettajuuden yksi päämäärittäjästä, pieni lisä opetustyössä, stressin aiheuttaja, riesa tms.?". Riikka ja Minna vastasivat, että Englanti on arkinen työväline, ja Päivi ja Ville kokivat Englannin rikastuttavana tekijänä opetuksessa.

"No ei se mikään suuri intohimo ole, se on niin tavallinen asia. Englanniksi opettaminen on niin normaalia... Sanotaan, että se on sitten vaikka se arkinen työväline." (Riikka)

"No ei nyt mikään suuri intohimo, mutta sellanen ehkä arkinen työväline ja ilo matkoilla kun voi... Ja sitten ehkä luen jonkun verran Englanniksi kirjoja ja

tämmönen, niin semmonen, ei nyt mikään intohimoinen suhde. (naurahtaa)”
(Minna)

”Englanti on ollut mulle hyvin pitkään tosi rakas kieli, ja kulttuuri on liittynyt lähinnä milloin se on liittynyt siihen Amerikassa oloaikaan, mutta myöskin englantilaisten ystävien kautta ja mä oon myöskin englanninkielisestä kirjallisuudesta kiinnostunut.” (Päivi)

”Mulla se on siis ainakin valtava rikastuttaja tässä koko hommassa, että se tuo kyllä hirveesti lisää tähän työhön. Ja omassa elämässä on kuitenkin tota englanti ollut 10 vuotta hyvinkin vahvassa osassa, niin se on tavallaan niin jotenkin automaattinen osa.” (Ville)

Minnan ja Riikan suhtautuminen englantiin on viileämpi ja arkisempi kuin Päivin ja Villen. Päivi ja Ville käyttävät lämpimiä, myönteisiä adjektiiveja kuvaillessaan englantia ja tuovat esiin sitä, miten tärkeä kieli englanti heille on koulukontekstin ulkopuolellakin.

Kootusti tämän alaluvun tuloksista voidaan sanoa, että Villellä ja Päivillä on hyvin lämmin, innostunut ja tunnepitoinen suhde englanniksi opettamiseen, ja Minnalle ja Riikalle englanti on neutraalimpi, arkinen työväline. Englantiin suhtautuminen CLIL-opettajana toimimisen aikana on muuttunut Villellä ja Minnalla niin, että itsensä kehittämisen tarve on kasvanut. Lisäksi Ville ja Päivi kokivat, että suhtautuminen englantiin on pehmentynyt eikä ole enää niin normatiivinen kuin aikaisemmin.

6.2 Kielijännitys ja kielellinen itsevarmuus

Tämän luvun kysymykset vastaavat tutkimuskysymykseeni numero 3. ”Miten CLIL-opettajat kuvaavat mahdollisesti kokemaansa kielijännitystään?”. Kielijännitystä kysyttiin erikseen haastattelun teemassa numero 5 (Kielijännitys) kysymyksillä 5.1 ”Onko englannin käyttäminen, etenkin puhuminen, koskaan tuottanut sinulle epämukavuutta tai jännitystä?”, 5.2 ”Millaisissa tilanteissa jännittäminen korostuu tai ilmenee? Mistä se voisi johtua?” sekä 5.3 ”Miltä CLIL-englannin puhuminen tuntuu tällä hetkellä?”. Lisäksi kielijännitystä tutkittiin teemojen 6 (CLIL-opettajan kielitaito), 7 (Kielellinen itsevarmuus) ja 8 (Suomenkielen suhde) alla.

Haastateltujen opettajien vastaukset kielijännityksestä olivat yhteneviä monessa kohdassa. Jokainen koki tai oli kokenut joissain tilanteissa, koulussa tai muualla, kielijännitystä, mutta kaikki haastateltavat kokivat tämän hetkisen CLIL-englannin puhumisen mukavana.

”No ei oikeastaan (ole kielijännitystä)... Joskus kun on joitain luentoja jossa tietää että on natiiveja yleisössä, niin silloin pikkasen käy mielessä.” (Ville)

”Yliopistopiireissä kyllä, ei niinkään muualla. Varmaan sellaisissa tilanteissa kun yrittää tehdä vaikutusta, eli akateemisissa. Esimerkiksi jossain kansainvälisissä seminaaritalanteissa.” (Päivi)

”Mä ainakin teen sellasta tiedostamatonta, että jos mä koen että toinen on niiku todella hyvä puhumaan, niin sitten mulle tulee sellanen varovaisempi tai semmonen kömpelömpi olo että hetkinen ku... Että tietenkkin mä ymmärrän kokoajan mitä se puhuu, mutta sit mä jotenkin niinku... että siinä tapahtuu joku vertailu.” (Minna)

”No tietysti siis silloin (englannin käyttäminen on jännittänyt) kun se kielitaito oli paljon heikompi. Mutta ei nyt viime vuosina, että ei. Se ensimmäinen vuosi oli silleen, että se tuntu kauheen raskaalta ja odotti esimerkiksi suomen tunteja, kun ne tuntui paljon helpommilta, mutta ei enää.” (Riikka)

Riikka ei kerro kokevansa nykyisin missään tilanteessa kielijännitystä, hän on kielellisesti hyvin itsevarma. Myös Päivi ja Ville ovat kielellisesti itsevarmoja, he epäröivät nykyisin vain lähinnä akateemisissa tilanteissa. Minna oli haastatelluista opettajista puolestaan kielellisesti epävarmin.

6.2.1 Kielijännitystä aiheuttavat tilanteet

”Englannin puhuminen on vähän niin kun laulamista”

Minna erosi muista vastaajista siten, että hän kertoi kokeneensa ja kokevansa vieläkin kielijännitystä *koulukontekstissa* etenkin alakoulun ylempien luokkien oppilaiden sekä vanhempien kanssa, toisin kuin muut haastatellut. Tässä kappaleessa keskityn etenkin Minnan vastauksiin, koska hänen vastauksensa kuvaavat, miltä CLIL-opetus tuntuu kielellisesti epävarmasta opettajasta.

”On todellakin aiheuttanu (englannin käyttäminen jännitystä)! Todellakin, että silloin muistan kun alottelin, esimerkiksi täällä mä menin suoraan jollekin kuudennelle luokalle opettamaan jotain ympäristö- ja luonnontietoa, niin kyllä mä muistan että mä ensimmäistä kertaa ajattelin että mitähän mä oon täällä niiku tekemässä, että mä en todellakaan tiedä”. (Minna)

”Koulussa ehkä mitä pienempien kanssa oppilaitten kanssa ei oo mitään siis sillä tavalla, koska niillä ei oo mitään kriittistä... Mutta sitten jos alkaa olemaan isoja oppilaita joilla on jo hirvittävän hyvä kielitaito, jotka hirvittävän tarkkaan kuuntelee mitä sä sanot ja saattaa korjata ja tälleen, niin se on niinku sellanen, että kyllä siinä tulee sellanen pieni puherohkeuden menetys” (Minna)

”Mä ajattelen että englannin puhuminen on vähän niin kun laulamista, että sä niinku kuitenkin tavallaan esiinnyt ja kuitenkin niinku ´perform´ jotakin, ja se on

kuiteskin pikkasen eri tilanne kun sä ihan suomeksi koitat jotakin selittää. Että kyllä koen sellasta pientä jännitystä”. (Minna)

Kielijännityksen osa-alueista kommunikaatioarkuus ja kielteisen arvostelun pelkääminen nousevat Minnan haastattelusta esiin. Ääntäminen ja siten puhuminen on yleisin kielijännitystä aiheuttava kielitaidon osa-alue (Horwitz ym. 1986; Pihko 2007). Vierasta kieltä puhuessaan yksilö on sosiaalisessa tilanteessa, johon vaikuttaa mm. muiden ihmisten lukumäärä, tuttuus ja reaktiot, jolloin arvostelluksi tuleminen on mahdollista (Buss 1980, 205–210). Kuitenkin Minna puhuu ”pienestä puherohkeuden menetyksestä”, eli vaikka hän eroaa muista haastatelluista kielijännityksellään, hänenkään kielijännityksenä ei ole kovin voimakas sillä hän on kuitenkin toiminut CLIL-opettajana noin kymmenen vuotta. Lisäksi hän arvioi edellä olevissa itsearvioinneissa sekä puherohkeutensa että ääntämisensä kouluarvosanalla kahdeksan, joka on hyvä arvosana. CLIL-opettajille on hyvin yleistä kokea riittämättömyyttä kielitaitonsa suhteen (Nikula & Marsh 1997, 106).

”Mä mietin, että mitä ne nyt ajattelee”

Kielijännitystä aiheuttavia tilanteita kaikille tässä tutkimuksessa haastatelluille opettajille näyttäisivät olevan tilanteet, joissa tullaan arvioiduksi ja puhutaan julkisesti. Tämä sopii aiempiin tutkimuksiin (ks. esim. Horwitz ym. 1986; Buss 1980; tämän tutkimuksen luku 2). Kielijännitystä opetustilanteessa ei kuitenkaan kokenut kuin Minna. Kielteisen arvostelun pelko nousee esiin kaikkien tutkittavien haastatteluissa, toki eri mittasuhteissa.

”Siinä on se kuitenkin, ihmisiä kun ollaan, niin ihmiset tuppaa sen lausumisen ja sanavaraston ja muun perusteella määrittelemään sitten sen toisen älykkyyttä ja vastausten sisältöä. Vaikka ei pitäisi, mutta itse kukin varmasti sortuu siihen. -- Lähinnä siinä jännittää se, meneekö viesti perille sillee miten haluaa.” (Ville)

”Jos mä näen että jotkut niinku kuuntelee ja mä mietin, että mitä ne nyt ajattelee ja puhunko mä nyt varmasti oikein ja äänsinkö mä oikein.” (Minna)

Minnan ja Villen sitaattien lähtökohtana näyttäisi olevan kielteisen arvostelun pelko; mitä muut heistä ajattelevat kun he puhuvat englantia. Ville kuitenkin lisää kommentissaan huolenaiheeksi nimenomaan sen, onnistuuko hän viestimään sen, mitä haluaa. Omaan itseän kohdistuvan arvostelun pelko on todennäköisesti affektiivisempi kuin kommunikointiin liittyvä huoli, joten Villen kohdalla on vaikea päätellä tämän perusteella, kumpi häntä todella enemmän jännittää – arvostelluksi tuleminen vai viestimisen tehottomuus.

6.2.2 Mikä englannin puhumisessa jännittää

”Kyllä siinä varmaan jollain lailla niinku vertaa sitä omaa kielitaitoansa”

Kysymykseen 7.1 ”Tuntuuko englannin käyttäminen samalta riippumatta siitä, kenen kanssa englantia käytät? Jos tuntuu, mistä arvelet sen johtuvan?” sain kuvaavia vastauksia kielijännitys -teemaan. Kaikki haastateltavat vastasivat, että englannin puhuminen tuntuu erilaiselta riippuen siitä, kenen kanssa englantia käytetään.

Riikka ja Päivi vastasivat hyvin samalla tavalla, että oppilaiden kanssa englannin puhumien ei jännitä, mutta sellaisten oppilaiden vanhempien kanssa, joiden äidinkieli on englanti, puhuminen englanniksi voi joskus jännittää.

”Kyllä siinä varmaan jollain lailla niinku vertaa sitä omaa kielitaitoansa, että jos sä puhut jonkun natiivibritin kanssa ja kuitenkin pyrit pysymään kokoajan jotenkin langalla, ellei se sitten ole joku tuttu niinku kollega jonka kanssa ei tarvi jännittää.” (Päivi)

”Kun toisella on kuitenkin ihan eri tavalla se kieli...Siis kyllähän se oma äidinkieli on ihan eri tavalla hallinnassa, että ei vierasta kieltä varmaan koskaan pysty sillee oppiin, kaikki ne nyanssit ja muuta. -- Ja eri kulttuureihin liittyvät tapakoodit ja tervehdykset, että niitäkin sitten vähän miettii, että miten ne niinku menee.” (Riikka)

”Mutta jos joku on selvästi kielitaidoltaan niinku, joko musta tuntuu että se on tai sitten se on, niin siinä tulee helposti sellasta alimittaisuuden tunnetta ja sellasta että miten mä nyt näin. Sit tuntuu että rupee niiku sokeltamaan ja vähä sillee. (nauraa)” (Minna)

Kaikilla kolmella näyttäisi kielijännitys liittyvän arvostelluksi tulemiseen ja itsensä nolaamisen pelosta, jotka ovat yleisiä sosiaalista jännitystä aiheuttavia tekijöitä (Buss 1980, 205–207).

Ville puolestaan ei kertonut jännittävänsä kollegojen tai vanhempien kanssa puhumista, vaan kertoi että eniten häntä ”mietityttää” oppilaiden kanssa puhuminen, koska opetustilanteessa hän haluaa tarjota hyvää kielenmallia. Tämä on CLIL-opettajille yleinen huoli (Nikula & Marsh 1997). Hänellä on eri painotus kuin muilla haastateltavilla, sillä hän pohtii tarjoamaansa mallia ja kommunikoinnin tehokkuutta eikä niinkään omaa kielijännitystä.

”Että siinä (opetustilanteessa) mä jännitän niiden lasten takia, että osaaks mä sanoo ja käytätkö mä, oonko mä tarpeeks huolellinen siinä kielenkäytössä, annanko mä vääränlaisia malleja, toistanko mä jotain... Ja selitätkö mä selkeesti ja käytätkö mä tarpeeks monipuolista kieltä.” (Ville)

”En mä vanhempien kanssa osaa oikein jännittää, että miettii... että jos he eivät oo tyytyväisiä mun kielitaitoon niin se ei oo mun ongelma.” (Ville)

Ville ei koe vanhempia Bussin (1980) määritelmän mukaan tärkeäksi yleisöksi, koska häntä ei huoleta vanhempien reaktiot lainkaan.

6.2.3 Tärkeiksi koetut palautteen antajat

"Hänen kriittinen vaikutuksensa istuu minussa syvällä"

Kielenoppijan tärkeiksi kokemien henkilöiden antama palaute vaikuttaa oleellisesti kieliminän ja sitä kautta kielellisen itseluottamuksen kehittymiseen (Laine & Pihko 1991, 15). Paitsi kielijännitys-teemaan, tämän luvun vastaukset vastaavat myös tutkimuskysymykseen numero 2. " Mitkä tekijät ovat mahdollisesti muuttaneet opettajien suhtautumista itseensä englannin puhujina?" Tutkitut opettajat mainitsivat useita heidän englannin kokemiseen liittyviä henkilöitä. Asennoitumisellaan ja esimerkillään nämä kielenoppijan ja kielenkäyttäjän tärkeiksi kokemat henkilöt ('significant others') vaikuttavat oppijan kieliminän kehittymiseen. (Laine & Pihko 1991, 15). Myös tutkittavat mainitsivat henkilöitä, jotka ovat vaikuttaneet heidän kielen oppimiseensa ja kielestä innostumiseen, sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä. Monet mainitsevat lähi- tai tuttavapiirinsä ihmisiä sekä omia kouluaikaisia opettajiaan, jotka ovat vaikuttaneet heidän suhtautumiseensa englannin käyttämiseen. Kielteiset oppimiskokemukset heikentävät kielenoppijan kieliminää (Laine & Pihko 1991, 15) ja Minna sanookin, että hänelle läheisen ihmisen taholta tullut negatiivinen kritiikki on ollut haitallista hänen puherohkeudelleen.

"X [huom. mainitun henkilön suhde vastaajaan poistettu] on ollut hyvin kriittinen ja hyvin hyvä englannissa, niin hänen kriittinen vaikutuksensa istuu minussa syvällä." *"Aijaa? [tutkijan kysymys]"* "Siis tämmönen, että jos on joku lähipiirissä oleva ihminen, joka jatkuvasti arvioi tietyllä tapaa tai näin, niin se on aika haitallista sille puherohkeudelle." (Minna)

Myös Päivi mainitsi negatiivisesti vaikuttaneen henkilön:

"Ihan alussa (koulutaipalella) en hirveästi tykännyt englannista, se liittyi opettajaan joka oli mun mielestä sellanen kaukainen, etäinen ja vähän kyyninen enkä ollut mikään hyvä oppilas." (Päivi)

"Mulla oli varsinkin lukiossa tosi innostava ja motivoiva opettaja"

Positiivisina tärkeinä henkilöinä, eli kieliminän myönteistä kehittymistä tukevana henkilöinä, haastateltavat mainitsivat entisiä opettajiaan, sukulaisiaan, perheenjäseniään sekä idoleitaan.

"Mun isoisä asui Amerikassa 8 vuotta ja mä suuntauduin siihen vaihtopilasiasiaan niin voimakkaasti että sitten mä innostuin siitä (englannin kielestä) toden teolla." (Päivi)

"Mulla oli varsinkin lukiossa tosi innostava ja motivoiva opettaja, joka sitten entisestään sai kiinnostumaan kielestä." (Riikka)

"Mä oon ollut Elvis-fani ihan naperosta asti ja oli hirveä tarve ymmärtää mitä niissä sanottiin, ja Elvis ei tunnetusti puhu kovinkaan selvästi englantia, että sitä joutu tosisaan opettelemaan sitä kuuntelua ja sit sanastoa".(Ville)

"Sit siinä vaiheessa kun pääsi yliopistoon niin alettiin erään X:n [huom. mainitun yliopisto-opettajan nimi poistettu] kanssa touhuamaan niitä opintojuttuja, niin sitten sitä vasta rupes oikeastaan tajuamaan sitä kielen monimuotoisuutta ja se alko se innostus vielä lisääntyä siitä, että miten vois opettaa sitä ainetta." (Ville)

Näyttää siltä, että haastatellut antavat suuren painoarvon tärkeiksi kokemilleen henkilöille (significant others) mitä tulee kielenoppimiseen, kielelliseen itseluottamukseen ja kielenoppimisesta innostumiseen, Villellä vielä lisäksi CLIL-opetukseen. Myönteisillä ja kielteisillä palautteilla on vaikutusta kielelliseen itseluottamuksen tai kielijännityksen kehittymiseen (Pihko 2007, 35). Tässä kohden painottuu opettajan roolin merkitys; etenkin englannin opettajalla on valtavan suuri merkitys sille, innostuvatko oppilaat kielestä vai eivät.

6.2.4 CLIL-englannin kokeminen

"Kyllä se hyöältä tuntuu"

Sitä, miten haastatellut kokevat CLIL-opetuksen kysyttiin kahdella eri kysymyksellä. Ensimmäinen kysymys oli 5.3 "Miltä CLIL-englannin puhuminen tuntuu tällä hetkellä?" sekä kysymyksessä 6.c "Miten varmaksi tunnet itsesi näissä eri alueissa?", tutkittuja alueita olivat CLIL-opettajalta vaadittava kielitaito eri oppiaineissa, luokkahallinnassa ja opetuskeskusteluissa. Kaikki haastateltavat kokivat englanniksi opettamisen mukavaksi. Jos englanniksi opettaminen tuntuu mukavalta, silloin löytyy kielellistä itsevarmuutta ja englannin käyttäminen ei aiheuta epämiellyttävää jännitystä. Siihen, miltä CLIL-englannin puhuminen tuntuu, haastateltavat vastasivat kaikki myönteisillä adjektiiveilla.

"Kyllä se hyvältä tuntuu." (Ville)

"Mukavalta. Se johtuu varmaan siitä, että mulla on tällä hetkellä sellasia oppilaita ja sellasia ryhmiä, jotka lähtee mukaan siihen. Sehän on tavallaan roolipeliä, niin aika innokkaasti suurin osa ryhmistä tällä hetkellä toimii." (Päivi)

”Tällä hetkellä ihan suht koht mukavalta että ei mitään, mä oon nyt tässä ekaluokassa että tässä on ihan OK.” (Minna)

Päivi ja Minna mainitsevat CLIL-opetuksen ”mukavana” kokemuksen yhteydessä luokat, joita opettavat, joten CLIL-opetuksen kokeminen liittyy heillä vahvasti siihen luokkaan tai luokka-asteeseen, jota opettavat. Minna vastaa myöhemmin täydentävästi tähän kysymykseen:

”Mut jos nyt pitäis äkkiseltään lähteä tuonne vaikka tosiaan viidenteen, kuudenteen luokkaan, niin vähän aikaa tuntuis että olis vähän sellanen epävarma olo. Mutta jotenkin siihen kyllä pääsee sitten kiinni kun rupee vaan tekemään ja rohkaistuu siihen hommaan.” (Minna)

Kysymykseen 6.C ”Miten varmaksi tunnet itsesi näissä eri alueissa ?”(CLIL-opettajalta vaadittava kielitaito eri oppiaineissa, luokkahallinnassa ja opetuskeskusteluissa) tutkittavat antoivat erilaisia vastauksia. Minna vastasi että tuntee olonsa mukavaksi opettaessaan englanniksi omassa luokassaan, ja Päivi korosti nimenomaan pedagogisten taitojen tärkeyttä englanniksi opettaessa, ei niinkään kielellistä osaamista ja siihen liittyvää varmuutta tai epävarmuutta.

”No se vähän vaihtelee, mutta omassa luokassa koen ihan niinku mukavaksi oloni.” (Minna)

”Kyllä se opettajan kielitaito riittänee siihen niinku tuottamiseen, mutta se ei mun mielestä ole se kielitaito siinä, vaan se on myöskin sitä vastaanottamista ja tukemista.” (Päivi)

Riikka ja Ville vastasivat hyvin eri tavoin;

”Kyllähän sitä kyseenalaistaa tietenkin joka päivä omat tuntinsa. Että siinä vaiheessa kun tuntee itensä varmaksi niin joku asia on pielessä todennäköisesti. Kyllä siinä itteensä jatkuvasti monitoroi ja haluaa kehittää itteään. Että sanotaanko, että riittävän varmaksi, että voin tehdä töitä että se ei ole ongelma, mutta kehittämistä on kauheesti.” (Ville)

”Ihan, mä oon tätä niin monta vuotta tehnyt että ei se enää tunnu. Yleensä vaatii sellasen pienen käynnistymisen, että jos kesällä ei esimerkiksi oo reissannut missään niin elokuussa, mutta että se tulee kyllä sitten hyvin nopeesti.” (Riikka)

Riikan ja Villen lähestymistavat ovat hyvin erilaisia. Ville kertoo kyseenalaistavansa tuntinsa joka päivä ja Riikka kertoo opetuksen olevan jo niin sanotusti ”tuttua kauraa”. Eroja ei ainakaan selitä erilainen työura; molemmilla on yhtä pitkä työura ja yhtä pitkä kokemus CLIL-opetuksessa, ja he työskentelevät samassa koulussa B. Tästä voitaisiin varovaisesti päätellä, että Ville on mahdollisesti lähtökohtaisesti hieman kiinnostuneempi kehittämään itseään ammatillisesti. Ville on saanut myös CLIL-pedagogisen koulutuksen

JULIET-ohjelmassa, mikä varmasti osaltaan on muokannut Villen pedagogista ajattelua. Jäppisen (2004, 203) mukaan CLIL-opettajat ovat usein hyvin motivoituneita ammattitaitonsa kehittämiseen, ja heidät tulisi nähdä kehittyvinä asiantuntijoina, jotka pohtivat omaa toimintaansa ja sitä kautta edistävät aktiivisesti omaa oppimisprosessiaan. Ville sopii Jäppisen kuvaukseen erittäin hyvin, sillä hän kertoo ”monitoroivansa” itseään ja halustaan kehittää itseään.

Tämän luvun tulokset antavat viitteitä sille, että kaikki haastatellut opettajat kertovat kokeneensa kielijännitystä joissain tilanteissa, mutta Päivi, Riikka ja Ville eivät koe sitä koulukontekstissa opettaessaan oppilaita. Minnalla on haastatelluista selvästi eniten kielijännityksen piirteitä ja hän kokee kielijännitystä myös koulukontekstissa. Minnan kielijännitykseen todennäköisesti vaikuttaa hänelle läheinen ihminen, joka arvosteli rankasti hänen englanninkielentaitoaan.

Kaikki haastatellut opettajat kokevat englanniksi opettamisen mukavana, ja lievää kielijännitystä aiheuttaa Päiville, Riikalle ja Vилlelle vain tietyt tekijät, esimerkiksi syntyperäiset kielenpuhujat ja arvioiduksi tulemisen pelko. Tutkittavat kokivat olonsa varmoiksi opettaessaan englanniksi, mutta Ville kertoi arvioivansa itseään jatkuvasti ja sitä kautta syntyneestä halusta kehittää itseään vielä lisää. On kuitenkin nähtävissä, että Villen jatkuva arviointi johtuu enemmän ammatillisesta kiinnostuksesta kehittää itseään, kuin epävarmuudesta omaa osaamista kohtaan.

6.3 CLIL-opetukseen liittyvä tietotaito

Tässä luvussa tarkastelen opettajien kokemuksia liittyen vieraskielisen luokkaopetuksen erityispiirteisiin, eli miten CLIL-opetus eroaa suomeksi opettamisesta ja minkälaisia taitoja ja tietoja työssä tarvitaan. Tämän luvun kysymykset vastaavat tutkimuskysymyksiini 4. ”Millaisia ovat CLIL-opettajien kokemukset englanniksi opettamisesta?” sekä 5. ”Millaista kielitaitoa CLIL-opettajalta vaaditaan?”.

6.3.1 Kielitaito ja pedagoginen mukauttamiskyky

Vastatessaan kysymykseen 6.1 ”Onko CLIL-opettajan työssä vaadittava kielitaito mielestäsi erilainen kuin tavallinen kielitaito?” haastateltavat käsittelivät kysymystä pedagogisesta näkökulmasta. Päivi, Minna ja Riikka olivat kaikki sitä mieltä, että hyvä kielitaito yksinään ei ole riittävä CLIL-opettajalle. He korostivat, että ensisijaisen tärkeää on mukauttamiskyky, eli että vieraskieliset käsitteet yksinkertaistetaan ja havainnollistetaan niin, että lapsi

ymmärtää ne. Tämä sopii Nikulan ja Marshin kuvaukseen CLIL-pedagogiikan ytimestä (1997, 53; ks. tämän tutkimuksen luku 2).

”Ei se kielitaito sinällään välttämättä, täytyy tietysti olla monipuolinen kielitaito, mutta että se liittyy siihen pedagogiseen osaamiseen lähinnä mun mielestä se CLIL-opettajuuden haastavuus.” (Päivi)

”Että jos ajatellaan, että joku tulis englannin kielen laitokselta opettamaan CLIL-luokkaa, joka olis opiskellu vaan englannin kieltä, niin kyllä se aikamoinen haaste olis.” (Minna)

”No on sikäli tietysti, että ensinnäkin nämä aihealueet mitä joutuu käsittelemään, niin siihen vaaditaan ihan erilaista sanavarastoa, ja onhan siinä siis se, että kyllähän sitä pitää miettiä että miten saa englanniksi selitettyä todella vaikeita asioita, kuitenkin aika nuorille.” (Riikka)

Ville puolestaan painotti ennen kaikkea luontaista suhtautumista englannin kieleen:

”Että jokainen voi kehittää sitä kielitaitoa ja sanastoa vaikka kuinka pitkälle, mutta mun mielestä olennaisin osa on täällä se, että siihen kieleen tulee semmonen luontainen suhtautuminen, että sitä ei pelätä eikä aristella.” (Ville)

Kysymykseen 6.2 ”Missä koulutilanteissa englanninkielellä toimiminen on haasteellisinta? Entä helpointa?” haastateltavat vastasivat hieman eri tavoin. Haasteellisimmiksi tilanteiksi Ville ja Riikka nostivat kasvatukselliset tilanteet, etenkin konfliktitilanteet. Silloin he käyttävät suomea englannin sijaan.

”Haasteellisin tilanne on tällaset kasvatukselliset asiat, niistä keskusteleminen selkeesti menee paremmin perille kun puhuu suomea. Mä ottaisin sen niinku haasteellisimpana, en sen mun kielitaidon kannalta vaan sen ymmärtämisen kannalta. Elikä sen takia mä sitten yleensä puhun suomea, koska silloin se asia menee perille, silloin puhutaan vakavasti.” (Ville)

”Jos lapset on tosiaan täysin suomenkielisiä ja jutellaan vaikeista asioista, kiusaamisesta ja tällasesta, niin silloin mä en koe sen käyttöä välttämättä järkeväksi edes, että silloin lasten on niin paljon helpompi ilmaista omia tunteitaan kuitenkin omalla äidinkielellä.” (Riikka)

Päivi kertoi, että haasteellisinta englanniksi toimiminen on silloin, kun ”oppilaisiin ei saa kontaktia”. Minna puolestaan kertoi, että vaikeinta englanniksi toimiminen on silloin, kun oppiaineen sisällöt ovat käsitteellisiä ja huonosti havainnollistettavia.

”Mitä käsitteellisempi tai vaikeempi se koko oppiaine on, niin kai se on englanniksikin sen vaikeempi.” (Minna)

Helppointa englanniksi toimiminen Minnan mielestä silloin, kun opetettava aine on konkreettinen, esimerkiksi käsityö tai kuvaamataito, koska silloin pystyy havainnollistamaan opetettavaa asiaa puheen lisäksi. Myös tutkimusten mukaan CLIL-opettajat kokevat yleensä juuri samoin kuin Minna, eli että konkreettiset oppiaineet sopivat CLIL-opetukseen hyvin kun taas käsitteellisemmät reaaliaineet ovat haastavampia. (Nikula & Marsh 1997, 53; tämän tutkimuksen luku 3).

Riikan mielestä ”normaaleissa opetustilanteissa” toimiminen englanniksi on helppointa. Päiville helppointa englanniksi toimiminen on silloin, kun oppilaat ovat ”samalla aaltopituudella ja se toiminta liittyy siihen kieleen”. Ville vastaa samantyyppisesti, että helppointa englanniksi toimiminen on kaikkia aineita opettaessa, koska kaikki keskustelut pyritään käymään englanniksi muutenkin.

Vastauksista voidaan päätellä, että englanniksi opettaminen on helppointa kun oppilaat ovat yhteistyöhaluisia ja tarvetta suurille kasvatuksellisille keskusteluille ei ole; normaaleissa opetustilanteissa siis. Lisäksi oppiaineen konkreettisuus voi helpottaa englanniksi toimimista, koska opetettavia asioita voi havainnollistaa puhumisen lisäksi. Samanlaisia löydöksiä ovat tehneet Nikula ja Marsh (1997, 52–63). Heidän mukaansa havainnollisuuden lisääntyminen riippuu myös opetettavasta aineesta ja tästä syystä esimerkiksi kuvaamataidon todettiin sopivan hyvin CLIL-opetukseen, sillä kuvaamataidon opetus on muutenkin niin havainnollista.

Tunnepitoisia asioita käsiteltäessä vieraan kielen ilmaisuvoima voi olla heikompi kuin äidinkielen ilmaisuvoima, sillä monet CLIL-opettajat puhuvat ns. persoonan kapeutumisen, jolloin vieraalla kielellä toimittaessa itseilmaisu pelkistyy (Nikula & Marsh 1997, 54). Voi olla, että kasvatuksellisia asioita käsitellessä äidinkielen käyttö toimii siksi paremmin, että äidinkielellä tunteet voivat tuntua voimakkaammilta, ja esimerkiksi nuhteluun voi saada enemmän voimaa sanavalinnoilla. Tärkeämpää on vielä oppilaiden näkökulma, eli äidinkieleltään suomenkieliset lapset kokevat vakavat keskustelut äidinkielellään todennäköisesti voimakkaammin kuin vieraalla kielellä.

”Joskushan ne arkielämän termit on ihan erit”

CLIL-opettajan tietotaitoon kuuluu oleellisesti opetusmateriaalien valmistus. Opetusmateriaaleja voi olla joskus mahdotonta tehdä yksin, sillä kaikille sanoille ei löydy englanninkielistä vastinetta sanakirjoista. CLIL-opettajien yhteistyötaitojen tarvetta onkin korostanut esimerkiksi Jäppinen (2004, 202). Kysymykseen 8.2 ”Pyydätkö apua materiaalien tekemiseen esimerkiksi kollegoilta, natiiviopettajilta tai englannin aineenopettajilta?” kaikki haastateltavat vastasivat samantyyppisesti, että pyytävät natiiviopettajilta apua etenkin käytännön sanakäännöksissä.

”Joitakin sanoja ei sanakirja tarjoa ja sitten vaikka sanakirja tarjoaisikin, niin joskushan ne arkielämän termit on ihan erit, että sellasista me keskustellaan että miten tää englanniksi sanotaan ja mitä sanaa käytetään esimerkiksi Englannissa.” (Riikka)

Riikka kertoi kysyvänsä syntyperäisiltä kielenpuhujakollegoilta apua ”lähinnä erikoissanastosta”, Minna ja Päivi kertoivat jakavansa tekemiään materiaaleja rinnakkaisluokkien opettajien kanssa ”automaattisesti”, ja kysyvänsä syntyperäisiltä kielenpuhujilta joskus käänösapua. Ville kertoi kysyvänsä apua kollegoilta ”jatkuvasti”, mutta kääntämisen lisäksi hän tarkoitti kokonaisvaltaisemmin opettamiseen liittyviä keskusteluita kollegojen kanssa.

Riikka painotti vielä, että CLIL-opetus on opettajalle paljon työläämpää, koska materiaalit on tehtävä itse. Tämä mainitaan useissa CLIL-opettajia koskevissa tutkimuksissa (esim. Rasinen 2006, 46; Nikula & Marsh 1997, 108; Mustaparta & Tella 1999, 35.).

Opettajakollegat koettiin siis tärkeiksi etenkin kielenkääntämiskysymyksissä. CLIL-opettajan työssä yhteistyö korostuu juuri siksi, että itse tehtyjä oppimateriaaleja usein vaihdellaan ja natiiviopettajilta voidaan kysyä tärkeää käänösapua. Vastaukset tukevat aikaisempia tutkimuksia, englanninkielinen opetus on työlästä osaltaan materiaalien vähyyden takia. (emt.)

6.3.2 CLIL-opettajan tarvitsema kielitaito

Tarkensin CLIL-opettajan kielitaitoon liittyvää kysymystä seuraavalla kysymyksellä: 6.3. ”Miten kuvailisit CLIL-opettajalta tarvittavaa kielitaitoa a) eri oppiaineissa b) luokkahallinnassa, c) opetuskeskusteluissa? Miten varmaksi tunnet itsesi niissä”. Viimeisintä kohtaa ”Miten varmaksi tunnet itsesi niissä?” käsittelin yllä olevan luvun Kielijännitys ja kielellinen itsevarmuus (6.2) alaluvussa CLIL-englannin kokeminen (6.2.4).

”Se sanasto, erikoissanasto”

a) Oppiaineissa tarvittava kielitaito

Kaikki haastateltavat nostivat erikoissanaston ja käsitteet oppiaineisiin liittyvässä kielitaidossa ensimmäisenä esiin. Eri oppiaineiden erikoissanasto ja sanojen kääntäminen englanniksi tai suomeksi esiintyi kaikkien vastauksissa.

”Se sanasto, erikoissanasto. Matikka on ainakin kaikista hankalin mulle.” (Ville)

”Mitä mäki etin, jotain ’elollinen’ -käsitettä, niin se ei loppujen lopuksi löytynyt mistään sanakirjoista. Se sana mitä oikeasti käytetään ekaluokkalaisten kanssa, että ne ei välttämättä löydy sanakirjasta.” (Minna)

”Sen peruskielitaidon lisäksi pitää tietysti hallita täsmälliset käsitteet jotka liittyy siihen opetettavaan asiaan, ja sitten mielellään niihin liittyviä synonyymeja, ja niitten ympärille käsitteitä, mutta ne on kaikki opiskeltavissa.” (Päivi)

Minna ja Riikka mainitsivat myös, miten erilaiset vaatimukset kielitaidon suhteen oppiaineissa on alkuopetuksessa ja alakoulun ylemmillä luokilla.

”Vitosella esimerkiksi ihmisen biologia, joka pohjautuu englanniksi täysin latinaan, ja kaikki tää historian erikoissanasto, fysiikka ja kemia ja muuta, niin tota kyllä se sellasissa korostuu se kielitaidon ja sanavaraston merkitys.” (Riikka)

Päivi ja Ville painottivat vastauksissaan sitä, että erikoissanastot ovat opeteltavissa ja ne opitaan työn ohessa.

”Että ehkä semmonen, että sitä erikoissanastoa niistä aineista pitää kehittää, ja ne kehitty siinä työn mukana, että ei voi sillä tavalla valmistautua jollain tietyllä tavalla vaan ne kehitty työn mukana.” (Ville)

Tutkimukset tukevat haastateltujen opettajien kokemuksia; CLIL-opettajalla on oltava hyvä kielitaito ja opettajan tulisi hallita kohdekielelle tyypilliset rakenteet ja ilmaisut. Lisäksi CLIL-opettajalla ja tulisi olla monipuolinen ja rikas sanavarasto (Jäppinen 199, 2004). Tutkittavat olivat siis hyvin yhteneväisiä vastauksissaan.

b) Luokkahallinnassa tarvittava kielitaito

Luokkahallintaan liittyvää kielitaitoa haastateltavat kuvasivat keskenään hyvin samankaltaisesti. Haastateltavat sanoivat, että luokkahallinnassa tarvittava kielitaito ei ole kovin vaativaa, koska samat fraasit toistuvat useasti ja ohjeiden tulee olla selkeitä ja yksinkertaisia.

”No sillohan se on se on sitten tämmöstä niiku peruskielitaitoa, että mitä yksinkertasesemmin, no niinkun suomeksikin, että selkeetä, yksinkertaisia ohjeita ja muita tällasia.” (Riikka)

”No loppujen lopuksihan se on aika... tietyt fraasit toistuu, ei ne nyt niin kauhean vaativia ole, että kun ne on ne tietyt yleensä.” (Minna)

Ville korosti lisäksi selkeää artikulaatiota ja puherohkeutta:

”Se artikulaatio, niiku selkee ja puhe ja sitten se, että ei oo arka käyttämään sitä kieltä.” (Ville)

Päivi puolestaan korosti pedagogisia taitoja ja vuorovaikutusta:

”Sen (luokkahallinnassa vaaditun kielitaidon) hankaluus ei varmaan oo sanastonhallinnassa sinänsä, vaan myöskin mun mielestä siinä pedagogisessa taidossa, että se ei välttämättä ole sillä tavalla kielitaitoasia vaan vuorovaikutusasia ja pedagogisten taitojen asia.” (Päivi)

Kootusti tutkittavien vastauksista voidaan sanoa, että luokkahallinnassa tarvittava kielitaito ei ole haastateltujen mielestä kovin vaativaa, ja pedagogisten taitojen ja puherohkeuden merkitys korostuu luokkahuoneessa tarvittavassa kielitaidossa.

Lisäksi luokkahuone-englanti ei ole vaativaa siksi, että ohjeiden ja pyyntöjen tuleekin olla yksinkertaisia ja selkeitä.

c) Opetuskeskusteluissa tarvittava kielitaito

Opetuskeskusteluissa tarvittavassa kielitaidossa kykyä kuunnella ja tukea oppilasta ja selittää asioita useilla eri tavoilla korostui. Lisäksi sanavaraston tärkeys painottui tässäkin.

”No siinä täytyy olla sellasta kommunikatiivista kompetenssia, niiku kuuntelutaitoa ja taitoa ottaa huomioon se toisen kielitaso, ja siinä jos on opetuskeskustelussa sen oppilaan kanssa, niin silloinhan pitää pystyä tukemaan sitä, auttamaan sitä oppilasta.” (Päivi)

”No se on ehkä vaikeinta! Opetustilanteet, että sä opetat jonkun asian, senhän sä voit harjoitella, mutta opetuskeskustelua sä et pysty niinku ennakolta, että siinä pitäis aika kova kielitaito olla. Mutta toisaalta oppilaitten kielitaito ei aina oo hirveen... Että semmosta yksinkertaista.” (Minna)

Riikka ja Ville korostivat etenkin pedagogisia taitoja:

”Mitä lähemmäs pääsee että pystyy tavallaan antamaan sellasia esimerkkejä jotka lapset voi ymmärtää, ja miettiä joitain ilmiöitä niinku oman elämän kautta ja muuta, niin se on aina parempi.” (Riikka)

”Siinä vaaditaan niinku kuitenkin kohtalaisen laajaa sanavarastoa ja kykyä selittää sama asia monelta eri kantilta. Se on semmonen asia, että jos joku asia ei vaan mee lapselle päähän mitä selität, niin sun on pakko yrittää selittää se jotain toista kautta.” (Ville)

Opetuskeskustelut koetaan haasteellisiksi mahdollisesti siksi, että opetuskeskusteluissa pedagogiset taidot, oma kielitaito ja oppilaan tukeminen korostuvat erityisesti, koska opetuskeskusteluissa kaikki ne ovat yhtä aikaa vahvasti läsnä ja tilanteet ovat usein spontaaneja; oppilaiden kysymyksiä tai ymmärryksen tasoa ei voi tietää ennalta.

Haastatellut CLIL-opettajat painottivat siis opetuksen eri osa-alueissa vaadittavaa kielitaitoa melko samanlaisesti. He korostivat ainekohtaista sanastonhallintaa, kykyä mukauttaa opetus oppilaan kielitaidolle sopivaksi ja kykyä tukea oppilaan kielitaitoa. Näiden taitoja painottaa myös Jäppinen (2004).

”Ei mun tarvi niitä sanoja tietää, että sen takia meillä on sanakirja”

Kysymykseen 7.4 ”Millaisia odotuksia olet kohdannut kielitaitosi suhteen?” kaikki haastateltavat sanoivat, että eivät ole kohdanneet vanhempien taholta mitään odotuksia tai negatiivisia kommentteja, ja että etenkin kollegojen keskuudessa ilmapiiri on kannustava. Ainoastaan Ville kertoi kohdanneensa oppilailta odotuksia kielitaitonsa suhteen.

”No alkuun noi oppilaat oli sellasia että ne, kun mä ykköseltä alotin, että jos mä en tienny jotain sanaa, niin ne oli ihmeissään. Mutta tota, mä oon jo sieltä ykköseltä asti toittanut niille, että mä en oo mikään sanakirja enkä ole natiivi kielenpuhuja, että ei mun tarvi niitä sanoja tietää, että sen takia meillä on sanakirja.” (Ville)

6.3.3 Englanniksi opettamisen vaikutus opettajuuteen

Kun opettaa ja toimii muulla kuin omalla äidinkielellään, tavat toimia ja tehdä opetustyötä tulisi muuttua (Nikula & Marsh 1997, 52). Kysymykseen 7.3

”Onko opettajuudessa eroa kun opettaa englanniksi verrattuna suomeksi opettamiseen? Jos on, niin millaisia eroja?” haastateltavat vastasivat, että opettaminen on erilaista, mutta heidän syynsä olivat hyvin erilaisia keskenään. Tässä tutkielmassa sanalla ”opettajuus” tarkoitetaan opettajan tapaa olla opettaja, sisältäen työtavat ja henkilökohtaisen ”otteen” olla oppilaiden kanssa.

Ville kertoi, että hän voi tuoda englanniksi opettaessaan enemmän huumoria opetukseen, ja rikastuttaa opetusta esimerkiksi erilaisilla sarjakuvilla ja videopätkillä. Jos Ville opettaisi suomeksi, hän kokisi, ettei voisi tuoda ”omaa olemustaan ihan täydellisesti siihen, että jotain puuttuis”. Todennäköisesti Villelle englanniksi opettaminen on niin suuri osa opettajuutta, että hän on omimmillaan juuri englanniksi opettaessaan. Tällöin kysymys olisi pitänyt Villen kohdalla muotoilla niin päin, muuttuko hänen opettajuutensa jos hän opettaisikin suomeksi.

Riikka lähestyi vastausta enemmänkin käytännön näkökulmasta. Hän kertoi CLIL-opetuksen olevan hirveän paljon työläämpää tietysti, koska meidän pitää materiaalit miettiä ihan eri tavalla ja muuta, mutta kyllä siinä sekin haaste on, että kyllä tää englanninkielinen opetus on paljon rankempaa lapsille”.

Kun kysyin, onko hänen omassa opettamisessa ja omassa tavassa olla lasten kanssa eroa, hän vastasi, että ei ole. Riikka kertoi, että mahdolliset erot "johtuvat luokasta, ei kielestä".

Minna kertoi kokevansa, että hänen opettajuudessaan on hieman eroa, kun hän opettaa englanniksi.

"On siinä vähäsen, mä luulen että tässä englannin CLIL-opetuksessa vähän tämmösiä kulttuurisia tapoja, että ollaan pikkusen niinku englanninkielisiä, ollaan vähän niiku kohteliaampia ja otetaan näitä tämmösiä 'kuinka voitte?', 'hyvin' ja 'please' ja tällasia. Siinä tapahtuu joku sellanen niinku pieni nousu." (Minna)

Päivi kertoi, miten hänen opettajuutensa muuttuu, kun hän opettaa englanniksi.

"On (opettajuudessa eroa), siinä täytyy niinku ottaa koko arsenaali käyttöön, ilmeet ja eleet... Ehkä elehdin enemmän tuolla ja sitten toistoa tulee paljon. Ehkä mä oon jollain lailla vilkkaampi kun mä opetan englanniksi, kuin silloin kun mä opetan suomeksi." (Päivi)

Tässä kysymyksessä huomasi eron, kummassa koulussa vastanneet opettajat opettavat. Koska Ville ja Riikka opettavat runsasta CLIL-opetusta tarjoavassa koulussa B, heille englanniksi opettaminen on arkipäivää ja heidän ensisijainen opetuskielensä on englanti. Englanniksi opettaminen ei siis ole erityistilanne heille, joka muuttaisi opetustilanteita jotenkin. Päivi ja Minna taas opettavat koulussa A, Minna yhden tunnin viikossa ja Päivi kolme, joten heille englanniksi opettaminen on erityinen lisä suomeksi opettamiseen, ja siitä syystä he voivat selkeämmin vertailla, miten opettajuus muuttuu kun kieli vaihtuu. Voidaan päätellä, että mitä vähemmän englanniksi opettaa, sitä erityisemmältä se tuntuu.

Seuraavassa luvussa esitän tutkimustulosten yhteenvedon ja pohdin tuloksia tutkimuskysymyksieni kannalta.

7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä pro gradu -tutkielmassa olen tutkinut sitä, millaisia kokemuksia ja tunteita suomalaisilla CLIL-opettajilla on englanniksi opettamisesta. Keskiössä oli, miten vieraalla kielellä työskentely koetaan nimenomaan oman kielitaidon näkökulmasta sekä miten vieraskielinen opetus vaikuttaa opettajana työskentelyyn. Yksi keskeisimmistä teemoista oli kielellinen itsevarmuus ja kielijännitys; millaisissa tilanteissa CLIL-opettajia mahdollisesti jännitti vieraan kielen käyttäminen ja mistä se johtui.

Pohdintani aluksi esitän tutkimustulosten yhteenvedon (luku 7.1). Seuraavassa alaluvussa (7.2) on tulosten varsinainen pohdinta. Alaluvussa 7.3 tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja alaluvussa 7.4 esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Luvun lopuksi (7.5) kirjoitan ajatuksiani tutkimuksestani ja sen annista minulle henkilökohtaisesti.

7.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien kokemukset englanniksi opettamisesta olivat pääosin hyvin positiivisia.

Tutkituista opettajista kaikki kokivat itsensä hyvinä tai erinomaisina englannin osaajina. Heidän itselleen antamat arvosanat eri kielenkäytön osa-alueista olivat hyviä, kiitettäviä tai erinomaisia. Yksikään ei kokenut olevansa esimerkiksi huono ääntämään tai pelokas käyttämään vierasta kieltä. Pienimuotoista CLIL-opetusta tarjoavan koulun A opettajat antoivat itselleen hieman alemmat arvosanat verrattuna runsaasti CLIL-opetusta tarjoavan koulun B opettajiin. Päivin keskiarvo itselleen antamistaan arvosanoista kielenkäytön eri alueilla oli 8,1 ja Minnan 8,2. Villen keskiarvo antamistaan arvosanoista oli 8,6 ja Riikan 8,8. Koulun B opettajat kokivat itsensä siis varmemmiksi englantia käyttäessään. Etenkin Riikan ja Villen itselleen antamat arvosanat puherohkeudesta (10) kertovat osaltaan siitä, että paljon opettavilla opettajilla ei ole tässä tutkimuksessa löydetty olevan kielijännitystä.

Kaikki haastateltavat kokivat työkokemuksen muuttaneen omaa suhtautumista itseensä englannin kielen puhujana jollain tavalla. Minna ja Ville kokivat, että oman kielitaidon kehittämisen tarve on kasvanut CLIL-opettajana työskennellessä. Lisäksi Päivi ja Ville olivat oppineet suhtautumaan englanninkieleen lempeämmin; ei tarvitse osata puhua syntyperäisen tasoista

englantia ja kaikkia sanoja ei tarvitse tietää. Riikka koki, että jatkuva kohdekielen käyttö on tehnyt sen puhumisesta entistä luontevampaa, mutta suhtautuminen muuten ei ollut muuttunut työuran aikana. Minna ja Riikka suhtautuivat englannin kieleen ylipäättään arkisena työvälineenä, kun taas Päivi ja Ville näkivät englannin lämpimästi tärkeänä työn rikastuttajana. Ville kertoi monitoroivansa omaa opetustaan jatkuvasti, mikä kielii halusta kehittyä ammatillisesti (Jäppinen 2004, 200). Kaikki haastatellut kokivat tämänhetkisen CLIL-opetuksen antamisen mukavana.

Lievää kielijännitystä olivat kokeneet kaikki haastateltavat jossain vaiheessa elämäänsä. Ainoa, joka jännitti englanniksi puhumista nykyisin koulukontekstissa, oli Minna. Minna oli myös ainoa, jolla kielijännitys oli joissain tilanteissa melko voimakasta. Häntä jännitti alakoulun ylimpien luokkien opettaminen, koska oppilailla voi hänen mukaansa tuossa vaiheessa olla hyvä kielitaito ja he voivat arvostella Minnan kielitaitoa. Toisena kielijännitystä lisäävänä tilanteena hän kertoi olevan tilanteet, kun puhekumppanilla on erittäin hyvä kielitaito. Minna kertoi kuvailevasti, miltä tuntuu, kun englannin puhuminen jännittää. Päälimmäisenä syynä kielijännitykselle Minnalla näytti olevan kielteisen arvostelun pelko. Villelle ja Päiville lievää jännitystä aiheuttavia tilanteita näyttivät olevan koulun ulkopuoliset tilanteet, joissa haluaisi tehdä vaikutuksen ja joissa on mahdollisuus tulla arvostelluksi. Villelle ja Päiville tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi kansainväliset seminaarit. Tilanteen muodollisuus ja kuulijoiden lukumäärä ja tuttuus näyttäisivät siis vaikuttavan kielijännityksen kokemiseen (Buss 1980, 205–207). Riikka ei ole viime vuosina kokenut kielijännitystä lainkaan, vaan jännitystuntemukset ovat liittyneet hänen mukaansa siihen aikaan, kun hänen kielitaitonsa oli heikompi. Hän kertoi CLIL-opettajan uran alkuaikoina odottaneensa suomen tunteja, sillä englanniksi opettaminen tuntui raskaalta.

Tärkeiksi koetuilta ihmisiltä saatu palaute osoittautui olennaiseksi tekijäksi siihen, miten haastateltavat ovat innostuneet englannin kielestä tai toisaalta miten se on vähentänyt innostusta tai tuottanut jopa kielijännitystä. (Laine & Pihko 1991, 15; Pihko 2007, 33). Minnan kielijännitykseen on vaikuttanut hänelle läheinen henkilö, joka on arvostellut hänen englannin osaamistaan rankasti. Päivi koki, että hänen opettajansa ei ollut innostava alakoulussa, mutta Amerikassa asunut isoisä sai hänet innostumaan englannista kovasti. Riikan lukioaikainen opettaja oli saanut Riikan motivoitumaan voimakkaasti englannin kielen opiskeluun. Ville koki, että englantia on ollut lapsesta lähtien kotona läsnä oman vanhemman työn puolesta mutta myös musiikin kautta. Lisäksi hän mainitsee yliopisto-opettajan, joka oli sytyttänyt hänen mielenkiintonsa CLIL-opetukseen. Kolme neljästä mainitsi siis opettajan tärkeänä palautteen antajana, hyvässä ja pahassa. Tärkeiksi koetut palautteen antajat vaikuttivat siis sekä kielestä kiinnostumiseen ylipäättään, että

puherohkeuden menettämiseen Minnalla (Pihko 2007, 33). Opettajalla näytti siis olevan suuri merkitys haastateltujen kieliminän kehittymiselle.

Haastateltujen opettajien kokemukset CLIL-opetuksesta olivat pääosin myönteisiä. Jokainen piti englanniksi opettamisesta. Päivi ja Minna mainitsivat luokat, jotka tekevät tämänhetkisen CLIL-opetuksen mukavaksi. Haasteelliseksi englannin käyttäminen koettiin kasvatuksellisissa tilanteissa, esimerkiksi vakavissa keskusteluissa. Päivin mielestä englanniksi toimiminen on vaikeinta silloin, kun oppilaisiin ei saa kontaktia. Minna koki opetettavan aineen käsitteellisyyden CLIL-opetusta hankaloittavana tekijänä. CLIL-opetuksen myönteiseksi tekeviä asioita Päivillä ja Minnalla olivat oppilaisiin liittyvät tekijät, esimerkiksi yhteistyöhalu tai luokka-aste, kun taas runsaasti englanniksi opettaville Riikalle ja Villelle näillä asioilla ei ollut merkitystä. Riikalle mukavinta englanniksi toimiminen on tavallisissa opetustilanteissa. Riikka ja Ville opettavat niin paljon englanniksi, että heillä ei ole samanlaista vertailupohjaa suomeksi opettamiseen kuin Päivillä ja Minnalla. Riikka opettaa suomeksi noin 9 tuntia viikossa, mutta hän opettaa tuolloin suomen kieltä suomeksi, ei sisältöjä.

CLIL-opettajan tietotaitoa haastateltavat kuvasivat keskenään ja lähdekirjallisuuden kanssa hyvin samalla tavoin. Pedagoginen mukauttamiskyky opetuksessa ja materiaaleissa, oppilaslähtöisyys ja luontainen suhtautuminen englantiin korostuivat haastatteluissa. Esimerkiksi Takala, Marsh ja Nikula (1998, 156) näkevät CLIL-opettajan tarvitseman tietotaidon samoin. Päivi, Minna ja Ville korostivat pedagogista mukauttamiskykyä kielitaitoa tärkeämmäksi tekijäksi CLIL-opetuksessa. Kielitaidon kannalta erikoissanasto nousi vaikeimmaksi yksittäiseksi kielitaidon osa-alueeksi, mikä sopii myös aikaisempiin löydöksiin (Nikula & Marsh 1997, 106; Mustaparta & Tella 1999, 36). Ville ja Päivi kuitenkin huomauttivat, että sanastot ja fraasit ovat opeteltavissa ja kaikkea ei tarvitse osata. CLIL-opetus koettiin myös työläämmäksi kuin suomeksi opettaminen.

Opettajuus, eli tapa olla ja opettaa, muuttui kielen mukana eniten Minnalla ja Päivillä. Minna koki englannin myötä puheeseen tulevan enemmän kohteliaisuutta, ja Päivi kertoi olevansa ilmeikkäämpi opettaessaan englanniksi (ks. Nikula 2008, 281). Ville koki, että jos hän opettaisi suomeksi, hän ei voisi käyttää huumoria samalla tavalla opetuksessa apuna. Tässä Ville eroaa esim. Nikulan ja Marshin (1997) tutkimustuloksista, sillä usein CLIL-opettajat kokevat persoonana kapeutumista juuri englanniksi työskennellessään (Nikula & Marsh 1997, 54). Ville on toiminut uransa alusta asti CLIL-opettajana, mikä on todennäköisesti muovannut hänestä ensisijaisesti englanniksi opettavan luokanopettajan.

Seuraavassa alaluvussa tarkastelen tutkimuksen aineistosta nousseita, tutkimukseni kannalta tärkeimpiä teemoja.

7.2 Tutkimustulosten tarkastelua

CLIL-opettajien kokemukset itsestään englannin kielen käyttäjinä

Suhtautuminen Englantiin pohjana CLIL-opettajuuden kokemiseen

Aineiston pohjalta on tulkittavissa, että suhtautuminen itseensä englannin puhujana toimii haastateltujen opettajien pohjana CLIL-opettajuuden kokemiseen. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemykset itsestään vieraan kielen osaajina olivat hyvin positiivisia. Tehtäväkohtaisissa itsearviointeissaan opettajat antoivat itselleen hyviä tai erinomaisia arvosanoja eri englannin kielen osa-alueista. He myös kokivat, että CLIL-englannin puhuminen tuntuu mukavalta. Voidaan olettaa, että tehtäväkohtaisen kieliminän kokeminen kulkee käsi kädessä sen kanssa, tuntuuko CLIL-englannin puhuminen mukavalta vai ei. Jos opettaja kokee, että hänen taitonsa eivät riitä englanniksi opettamiseen, englanniksi opettaminen tuntuu varmasti työläältä ja epämukavalta. Uransa alkuvaihetta kuvasivatkin näin tässä tutkimuksessa sekä Minna että Riikka. Uskon, että taitojaan voi kuitenkin kehittää, ja sitkeällä oppimisella ja epävarmuuden kanssa elämään opetteluun myötä kaikki voivat saavuttaa sellaisen kielitaidon, jonka kanssa englanniksi toiminen tuntuu hyvältä. Joillakin CLIL-opettajilla on hyvä kielitaito uransa alussa ja itsevarma suhtautuminen englanniksi toimimiseen, mutta se ei tämän tutkimuksen perusteella ole välttämätöntä sille, että voi toimia CLIL-opettajana. Myös Jäppinen (2004) huomauttaa, että joillakin opettajilla jotkut osataidot ovat pidemmälle kehittyneitä kuin toisilla, eikä samaa lähtötasoa jokaisella CLIL-opetuksen osa-alueella voidakaan olettaa. Katson, että näihin osa-alueiden taitoihin kuuluu myös kielellinen itsevarmuus ja kielijännitys, joilla ei välttämättä ole mitään tekemistä todellisen kielitaidon tason kanssa.

Lisäksi Minna ja Riikka kokivat englannin arkisena työvälineenä, kun taas Päivi ja Ville suhtautuivat englannin kieleen hyvin lämpimästi ja kokivat sen olevan tärkeä osa opettajan työtään sekä vapaa-aikaansa. Eroja ei selitä se, kuinka paljon englanniksi opettaa, sillä nämä vastaajaparit tulivat eri kouluista. Päivi ja Ville edustavat Jäppisen (2004, 200) kuvaamaa ammatilliseen kehitykseen ja elinikäiseen oppimiseen suuntautuneita, kielestä aidosti kiinnostuneita CLIL-opettajia.

Tärkeät palautteen antajat

Kaikkien tutkittujen kielenoppimiseen on vaikuttanut tärkeiksi koetut palautteen antajat tai idolit; motivoiva opettaja, ulkomailla asunut sukulainen tai englanniksi laulava idoli ovat saaneet Riikan, Päivin ja Villen innostumaan

englannin kielestä alun perin. Tärkeät palautteen antajat koettiin tärkeiksi myös negatiivisessa mielessä, etäinen opettaja ei saanut Päiviä alakouluikäisenä innostumaan englannista, ja läheisen ihmisen arvostelu Minnan englannin kielen taidoista saa hänet nykyäänkin tuntemaan itsensä melko epävarmaksi puhuessaan englantia. (Pihko 2007).

Yllä esitetyt asiat herättävät ajattelemaan, miten tärkeä rooli opettajalla onkaan, mitä tulee oppilaiden kielestä innostumiselle ja siinä pärjäämisen kokemuksille. Jalkanen ja Ruuska (2007, 77) tulivat oppilaiden affektiivisia tekijöitä koskeneessa pro gradu -tutkielmassaan johtopäätökseen, että opettajan tulisi pyrkiä olemaan inhimillinen ja ottaa huomioon oppilaiden tunnetilat, jotta oppilaiden kielijännityskokemukset voisivat lievittyä. Uskon, että omalla esimerkillään erityisesti CLIL-opettaja voi joko rohkaista tai heikentää oppilaan puherohkeutta ja kiinnostusta kieleen ylipäätään, sillä CLIL-opettaja on usein luokan oma opettaja ja viettää oppilaiden kanssa suurimman osan näiden tunteista. On myös miettimisen arvoista, siirtääkö näkyvästi epävarma CLIL-opettaja epävarmuuttaan oppilaille näkymättömänä lisänä, vai toimiiko opettajan epävarmuus oppilaille päinvastoin kannustava tekijänä, että epävarma kielenkäyttäjänkin voi kuitenkin pärjätä hyvin ja nauttia taidoistaan.

Kielijännitys ja kielellinen itsevarmuus

Jonkin asteista kielijännitystä olivat kaikki aineiston opettajat kokeneet jossain vaiheessa elämäänsä. Riikka oli kielellisesti erittäin itsevarma, kun taas Minna kielellisesti melko epävarma. Päivi ja Ville vastasivat tähänkin teemaan samantyyppisesti, että kielijännitystä aiheuttavat nykyisin akateemiset tilanteet ja joidenkin syntyperäisten puhujien kanssa keskusteleminen, mutta jännitys on lievää eikä vaikuta opetustyöhön lainkaan. Ville myös lisäsi pohtivansa omaa CLIL-englantiaan ja olevansa hieman epävarma, mutta hän ei kokenut noiden pohdintojen kuitenkaan vaikuttavan hänen opetukseensa.

Riikan kielellisestä itsevarmuudesta herää kysymys, ajaako CLIL-opettajan kielellinen itsevarmuus joskus jopa ammatillisen kehittymisen halun yli. On vaikea sanoa, onko ei-syntyperäisen puhujan täydellinen itsevarmuus CLIL-englannin puhujana pelkästään hyvä asia. Villen mielestä ”siltoin on todennäköisesti jotain pielessä”, jos tuntejaan ei arvioi enää lainkaan kriittisesti. Toisaalta esimerkiksi Riikan kielellisen itsevarmuuden syytä ei voi pohtia tarkemmin, koska tutkittujen todellista kohdekielen taitoa ei ole tutkittu objektiivisesti lainkaan. Mielestäni kuitenkin pieni epävarmuus kaikessa työssä on usein hyväksi, sillä täydellinen varmuus jonkin asian toimivuudesta ei yleensä jätä tilaa muutoksille tai kehittymiselle.

Tuloksena siis oli, että kaikki tämän tutkimuksen CLIL-opettajat olivat kärsineet jonkin asteisesta kielijännityksestä tai kielellisestä epävarmuudesta jossain vaiheessa elämäänsä, mutta kielijännityksestä kärsivä Minnakin

kuitenkin pystyy työskentelemään CLIL-opettajana. Jos hänen kielijännityksensä olisi kovin paha, hän tuskin opettaisi CLIL-luokkaa lainkaan. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan varovaisesti päätellä, että kielijännityksestäkin kärsivä opettaja voi toimia CLIL-opettajana, jos opetusmäärät eivät ole kovin suuria.

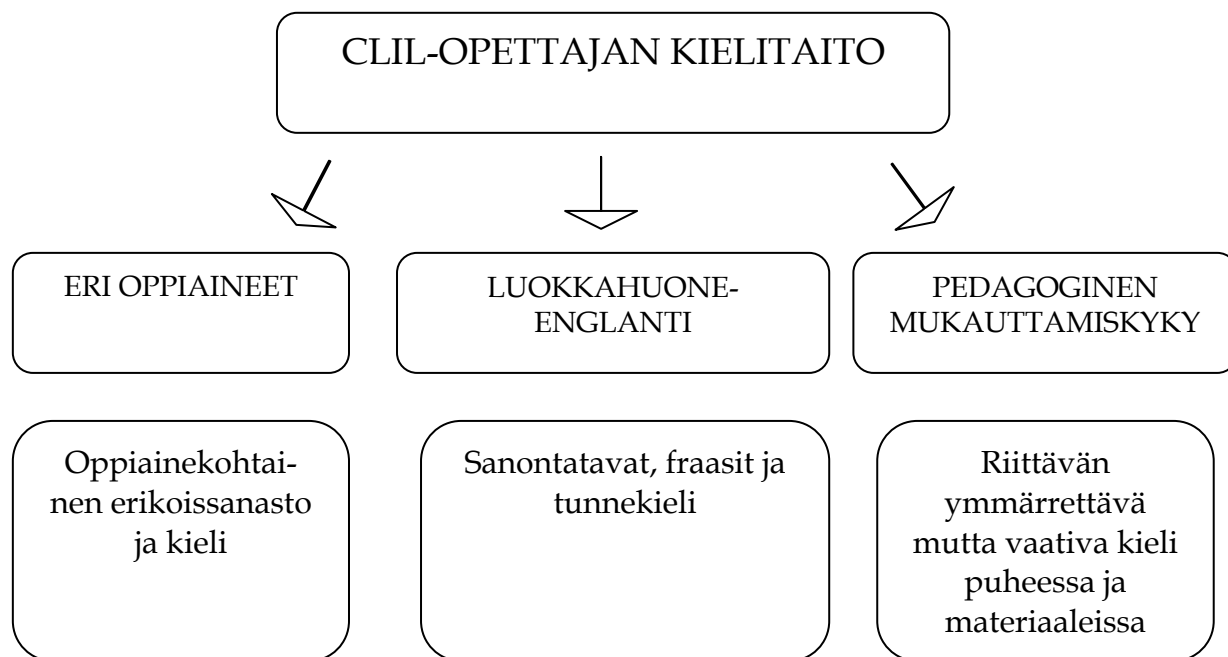
Näen CLIL-opettajan affektiivisilla tekijöillä tärkeän yhteyden työn kokemiseen ja siinä kehittymiseen. Kielenoppimiseen motivoituminen tai demotivoituminen, kieliminän kehitys ja kielijännitys ja sen kanssa pärjääminen vaikuttavat kaikki siihen, millaiselta englannin käyttäminen CLIL-opettajasta tuntuu. Uskon, että CLIL-opettamisen mielekkääksi kokeminen vaikuttaa myös opetuksen tasoon – motivoitunut opettaja motivoi usein myös oppilaitaan sekä omalla esimerkillään että vaihtelevilla opetusmenetelmillään.

CLIL-opettajan tarvitsema kieli- ja tietotaito

Vieraalla kielellä opettavan opettajan kielitaito ja pedagoginen mukauttamiskyky liittyvät saumattomasti yhteen. Hyvän CLIL-opettajan tapauksessa hyvä kielitaito ja hyvät pedagogiset taidot liittyivät toisiinsa aukottomasti, kumpikin on yhtä tärkeä puolikas kokonaisuutta. CLIL-opettajan kompetenssia kuvaakin hyvin Jäppisen (2004) kuvaama CLIL-opettajan ”tietotaito”-termi; hyvää kielitaitoa on osattava käyttää oppilaiden kannalta parhaalla tavalla soveltamalla. Haastatellut opettajat näkivät CLIL-opettajan kielitaidon ja tietotaidon hyvin samankaltaisesti sekä keskenään että tässä tutkimuksessa käytetyn lähdekirjallisuuden kanssa.

CLIL-opettajan tarvitsema tietotaito on monisyistä, sillä siihen yhdistyy kielitaidon lisäksi CLIL-pedagogiikan tuntemus, oppilaslähtöisyys sekä näiden toimiva yhdistäminen (Nikula & Marsh 1997, 52). Pedagoginen mukauttaminen ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa koettiin haastateltujen kesken hyvin tärkeäksi. Tätä näkemystä tukee myös tämän tutkimuksen lähdekirjallisuus (esim. Takala, Marsh & Nikula 1998).

Alla oleva kuvio pyrkii havainnollistamaan CLIL-opettajien näkemyksiä CLIL-opettajan tarvitsemasta kielitaidosta.



KUVIO 5 CLIL-opettajan kielitaito

Kuvio pyrkii havainnollistamaan, että CLIL-opettajan tarvitsema kielitaito on perusteltua jakaa kolmeen osa-alueeseen; eri oppiaineet, luokkahuone-englanti ja pedagoginen mukauttamiskyky tuovat kaikki omat vaatimuksensa CLIL-opettajan kielitaidolle. Eri oppiaineissa tarvitaan oppiainekohtaista erikoissanastoa ja fraaseja. Yleensä ei riitä, että sanat käännetään idiomaattisesti suomesta englanniksi, vaan CLIL-opettajan on hallittava oikeat, oppiainekohtaiset fraasit ja erikoissanastot. Tämä alue koettiin kaikkien haastateltujen kesken vaikeimmaksi englanniksi opettamisen osa-alueena. Vaikeutta lisäsi sanaston vierauden lisäksi se, että englanninkielisiä vastineita ei välttämättä suoranaisesti löydy, ja se, että sanasto esimerkiksi luonnontieteissä pohjautuu latinaan eikä ole siten lainkaan pääteltävissä.

Luokkahuone-englannilla tarkoitan tässä yhteydessä luokassa toistuvia, tavallisia rutiininomaisia sanontoja ja asioita, esimerkiksi hyvän huomenen toivottaminen, oven sulkeminen, luokan rauhoittaminen jne. Luokkahuone-englannissa tarvitaan tiettyjä sanontatapoja, fraaseja, ja tunnekielen puhumista kohdekielillä. Tämä osa-alue koettiin helpoimmaksi haastateltujen kesken, sillä sanasto siinä ei ole kovin vaikeaa ja tietyt fraasit toistuvat jatkuvasti.

Pedagoginen mukauttamiskyky kuuluu CLIL-opettajan tietotaitoon (Jäppinen 2004, 15–16) ja mielestäni tiivistää koko CLIL-opettajan kompetenssin ytimen. Pedagogiseen mukauttamiskykyyn yhdistyvät sekä CLIL-opettajan kielitaito, pedagogiset kyvyt että oppilaslähtöisyys. Vieraskielistä opetusta antavan

opettajan on pystyttävä puhumaan oikeellista, luonnollista, hyvää, ymmärrettävää mutta tarpeeksi vaativaa kohdekieltä oppilailleen (ks. luku 4).

Haastateltujen opettajien väliset erot

Haastatellut opettajat vastasivat joihinkin kysymyksiin melkein identtisesti, joihinkin toisistaan poikkeavasti. Esimerkiksi kaikkien tehtäväkohtainen kieliminä oli hyvä ja myönteinen, ja näkemykset isoista teemoista, esimerkiksi CLIL-opettajan tietotaidosta ja tarvittavasta kielitaidosta, olivat hyvin samankaltaisia. Lisäksi kaikki näkivät CLIL-opetuksen antamisen omassa työssään myönteisenä asiana.

Suuria eroja toi kielijännitys-teema, jossa Minna poikkesi muista kertomalla, että hän kärsii kielijännityksestä opetustilanteissa. Pienempiä erottavia tekijöitä olivat lähinnä henkilökohtaiset erot Veeran ja Villen kohdalla esimerkiksi sanavaraston kehittymisen ja oman opetuksen monitoroinnin suhteen.

Kootusti voidaan sanoa, että kaikki haastatellut opettajat jakoivat saman pedagogisen näkemyksen CLIL-opettajan työstä. Eroja tutkittavien välille toivat lähinnä henkilökohtaiset eroavaisuudet ja mahdollisesti halu ammatilliseen kehittymiseen. Uskoisin, että pääosin syntyneet erot johtuvat haastateltujen eroista esimerkiksi koulutuksen suhteen ja henkilökohtaisista eroista. Joitain koulukohtaisia eroja oli kuitenkin havaittavissa, esimerkiksi runsaasti englanniksi opettavien B-koulun opettajien puherohkeus itsearvioinneissa oli molemmilla arvosana 10, ja vähemmän englanniksi opettavat A-koulun opettajat pystyivät paremmin vertaamaan opetustaan suomeksi ja englanniksi, koska heille CLIL-opetus on erityistilanne, toisin kuin pääosin englanniksi opettaville B-koulun opettajille. Sukupuoli, ikä tai työikä ei näyttäneet vaikuttavan tutkittavien vastauksiin.

7.3 Tutkimukseni arviointia

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut englanniksi opettavien opettajien haastatteluissa tuottamaa aineistoa. Halusin syventyä neljän opettajan kokemuksen kautta englanniksi opettamisen problematiikkaan. Aineiston laajuutta on usein pidetty tutkimuksen yleistettävyyden ja pätevyyden kriteerinä. Runsas tutkittavien määrä paljastaa tutkittavan ilmiön todellisen luonteen, ja tulokset voidaan yleistää koskemaan koko peruspopulaatiota. Niinpä esimerkiksi neljäkymmenen opettajan kokemukset tutkittavasta ilmiöstä ovat yleistettävämpiä kuin neljän opettajan kokemukset. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkoitus yleistää vaan pyrkimyksenä on ymmärtää ja kuvailla tutkittavia ilmiöitä.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksen pätevyyden arviointi jää lukijan arvioinnin varaan. Luotettavuutta lisätäkseni olen kuvannut tutkimuksen kulun tarkasti; mitään lisäämättä tai pois jättämättä. Tämä antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimukseni luotettavuutta paremmin. (Eskola & Suoranta 1999, 211–213.) Yksittäinen tutkimus voi olla antamassa pienen sysäyksen ajatella asiaa uudesta näkökulmasta.

Luotettavuutta lisätäkseni olen myös pitänyt aineiston kuvauksessa runsaasti esillä suoria lainauksia ja katkelmia alkuperäisestä aineistosta. Näin lukija voi lukea ja seurata, mihin perustan tutkimukseni argumentoinnin ja arvioida niiden osuvuutta ja kohdallisuutta. Samalla elävät esimerkit ja lainaukset tuovat nähdäkseni elävyyttä tutkimukseeni.

Olen pyrkinyt myös eettisesti kestävään tutkimukseen. Pyysin haastateltujen opettajien koulujen rehtoreilta luvat haastatteluihin ennen tutkimusaineiston keräämistä, ja tutkimuksessa opettajien anonymiteetin turvaaminen keskeisenä eettisenä periaatteena kuului tulosten raportointiin. Sähköpostit ja haastattelukysymykset ovat nähtävissä liitteissä. Muutin osallistujien nimet tulososiossa tavallisiksi suomalaisiksi nimiksi ja poistin teksteistä tunnistettavuuteen vaikuttavat tiedot kuten organisaation, henkilö- ja olosuhdekuvaukset (Tschudin 2003, 64–65). Tämä on erityisen tärkeää, sillä CLIL-koulut ovat Suomessa suhteellisen harvinaisia.

Päädyn hankkimaan tutkimusaineiston teemahaastatteluun ja nauhoittamaan kaikki haastattelut, koska tämä oli ymmärrykseni mukaan soveltuvin tapa tallentaa ja tavoittaa CLIL-opettajien kokemuksia. Päivi, Minna ja Ville antoivat haastattelunsa opetustuntiansa jälkeen tai ns. ”hyppytunnilla” rauhallisessa tilassa. Haastateltavat valitsivat itse haastattelupaikan, mikä on toivottavaa (Eskola & Suoranta 1999, 92). Kuitenkin Riikan haastattelu toteutettiin kesken oppitunnin oppilaiden ollessa viereisessä atk-luokassa, mikä aiheutti sen, että mielestäni Riikka ei ehtinyt paneutua haastatteluun samalla tavalla kuin muut haastatellut. Siksi hänen vastauksensa ovat nähdäkseni hieman pintapuolisempia, kuin kollegoidensa. Olisi ollut hyvä, jos Riikankin haastattelu olisi voitu tehdä rauhallisessa tilanteessa ilman oppilaiden läsnäoloa ja opetustyön hektisyyttä. Tiesin etukäteen, että Riikan haastattelu tullaan tekemään kesken oppitunnin. Jos voisin tehdä haastattelun uudelleen, ehdottaisin sitkeästi haastattelun tekemistä iltapäivällä tuntien jälkeen.

Haastateltavat muodostivat melko homogeenisen tutkimusryhmän koulutuksensa perusteella; kaikilla oli luokanopettajan pätevyys ja kaikki haastateltavat olivat toimineet CLIL-opettajina useamman vuoden. Ainoastaan Riikka oli alun perin aineenopettaja joka on myöhemmin pätevoitynyt luokanopettajaksi. Sekä Villellä että Päivillä oli myös kaksoispätevyydet aineenopettajiksi. Joitain eroavaisuuksia toi kuitenkin se, että koulussa A opettavilla opettajilla ja koulussa B opettavilla oli aivan eri määrä englanniksi

opettamista. Tämä tuo nähdäkseni rikkautta tutkimukseen, koska voidaan vertailla, miten CLIL-tuntien määrä voi mahdollisesti vaikuttaa opetuksen kokemiseen. Toisaalta tämä ero tekee tasapuolisen tutkittavien vertailun mahdottomaksi, sillä heidän tilanteensa ovat niin erilaiset ja samat kysymykset eivät toimineet samalla tavalla tutkittavien kesken. Tämä ei kuitenkaan nähdäkseni vähennä tutkimuksen moniäänisyyttä tai aineiston rikkautta. Myös samassa koulussa opettavilla haastateltavilla oli kuitenkin omat kokemusten kirjonsa ja vastakohtaisuutensa.

Tutkimuksen tekemisen ohella huomasin, että jotkut asiat vaatisivat lisää tutkimusta. Seuraavassa luvussa esittelen jatkotutkimusaiheita.

7.4 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni oli kuvaileva neljän tapauksen ymmärtämiseen pyrkivä tutkimus, jonka perusteella tuloksia ei voida yleistää. Sen tarkoituksena on ymmärtää ja herättää ajattelemaan ilmiöitä, joita tässä tutkimuksessa löydettiin. Tutkielmaani kirjoittaessani mieleeni nousi useita eri tutkimusaiheita.

Jos tämän pro gradu -tutkielman kaltainen tutkimus tehtäisiin varsinaisena tutkimuksena uudestaan, olisi mielenkiintoista seurata tutkittavien opetusta ja arvioida heidän todellinen kielitaitonsa itsearviointien lisäksi. Tällöin siis tutkittaisiin, miten heidän omat näkemyksensä esimerkiksi omista heikkouksistaan tai vahvuuksistaan kohtaavat todellisuuden kanssa.

Olisi myös mielenkiintoista tietää, onko laajemminkin niin, että jokainen CLIL-opettaja on kokenut jossain vaiheessa elämänsä kielijännitystä, mutta se on vuosien varrella karissut kielitaidon kehittyessä ja epävarmuuden tuntemusten kanssa elämään oppimisen myötä. Tämä voisi olla arvokas tieto CLIL-opettajaksi opiskeleville jo opintojen alkuvaiheessa, ja opettajan kielijännitys-teema voitaisiin ottaa huomioon CLIL-opettajien peruskoulutuksessa.

Nähdäkseni kielipedagogiikan alueella on ylipäätään tarvetta laajalle, yleistävälle tutkimukselle CLIL-opettajien englannin kielen käyttämiseen liittyvistä tuntemuksista ja kokemuksista, ja niiden vaikutuksesta opettamisen kokemiseen ja opetukseen. CLIL-opetuksen tutkimus Suomessa ylipäätään on vielä vähäistä (Järvinen 2000, 109) ja CLIL-opettajia on tutkittu sitäkin vähemmän.

Yleistettävien tutkimustulosten pohjalta voitaisiin järjestää CLIL-opettajien täydennyskoulutusta ja CLIL-opettajien peruskoulutusta pureutuen niihin aiheisiin, jotka eniten CLIL-opettajien työtä kuormittavat. Kielijännitys-teemaa opettajilla ei pitäisi väheksyä, sillä kielijännityskokemuksia tämän tutkimuksen perusteella ovat kokeneet kaikki haastatellut.

Lisäksi aiheesta heräsi ajatus, että CLIL-opettajan englannin kielen käyttöön liittyvien affektiivisten tekijöiden vaikutuksesta oppilaisiin voisi olla tarpeellista tutkia. Onko esimerkiksi kielijännityksestä kärsineen opettajan oppilailla enemmän kielijännitystä verrattuna kielellisesti itsevarman opettajan oppilaisiin, vai olisiko asia sittenkin päinvastoin – vai onko sillä mitään tekemistä oppilaiden kielellisten tunnetekijöiden kehittämisessä?

7.5 Lopuksi

Rossmann ja Rallis (1998, 1-56) näkevät laadullisen tutkimuksen tekemisen oppimisena. Heidän mukaansa tutkimuksessa muun muassa pyritään selkeämpään ymmärtämiseen henkilökohtaisen kokemuksen kautta. Myös tämä tutkimus on saanut muotonsa siitä, mitkä kysymykset ovat minua kiinnostaneet ja lisänneet ymmärrystäni englannin kielellä opettavien opettajien kokemuksista.

Osa tutkimukseni tuloksista vastasi ennako-odotuksiani. Kuitenkin haastatteluiden kautta löysin myös uutta, yllättävää tietoa – tärkeimpänä ehkä sen, että jokainen haastateltu CLIL-opettaja on jossain vaiheessa aikuisena kielenkäyttäjänä kokenut kielijännitystä, ja yksi haastatelluista koki sitä edelleen myös koulukontekstissa. Eriasteisista kielijännitystuntemuksista huolimatta jokainen tutkittava on halunnut CLIL-opettajaksi, ja kolmella tutkitulla neljästä kielijännitys on karissut työvuosien aikana pois melkein kokonaan. Myös tutkimuksen ainoa edelleen kielijännityksestä kärsivä opettaja on pysynyt työssään CLIL-opettajana jo vuosikymmenen.

Kielijännitys tässä tutkimuksessa näyttäisi yllättävästi olevan enemmänkin *osa* CLIL-opettajuuden kehittymistä kuin poikkeuksellinen häiritsevä tekijä. Opettajilla voi myös olla erilaisia opetusmääriä englannissa sekä tapoja suhtautua englannin kieleen ja siinä kehittymiseen, ja siitä huolimatta CLIL-opetus voi tuntua mielekkäältä.

Uskon, että tämä tutkimus on tuonut kielipedagogiselle kentälle tärkeää tietoa CLIL-opettajien kielitaitokokemuksista. Tutkimukseni on pieni tapaustutkimus, mutta se voisi toimia herättäjänä laajemmille CLIL-opettajien kokemusten tutkimuksille. Globalisoituvassa maailmassa CLIL-opetus tuskin tulee vähentymään, ja tarve tutkia CLIL-opetusta ja opettajia Suomessa tulee varmasti kasvamaan.

Henkilökohtaisesti koen saaneeni tästä tutkimusmatkasta paljon. Olen tämän tutkimusprosessin aikana toiminut englanninkielisenä lastentarhanopettajana ja tällä hetkellä toimin CLIL-opettajana. Koen saaneeni tästä tutkimuksesta itselleni paljon eväitä työelämään, etenkin itsevarmuutta ja lempeyttä omaa

osaamistani kohtaan sekä herkkyyttä toimia kannustavana pienten oppilaideni kielikasvattajana. Haastatteluiden ja taustakirjallisuuden kautta ymmärrän paremmin, että epävarmuuden tunteeni ovat tavallisia, ja miten tärkeää esimerkiksi havainnollistaminen käytännön CLIL-opetustyössä onkaan.

Lisäksi huomaan jo nyt omien epävarmuuden tunteideni osaltaan laimenneen ja tilalle tulleen nöyrää luottamusta ja uskoa omaa osaamistani kohtaan. Tuoreen CLIL-opettajan näkökulmasta tämä pro gradu -tutkielma on siis täyttänyt tehtävänsä kohdallani hienosti.

LÄHTEET

- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. 1996. *Language testing in practise: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Buss, A.H. 1980. *Self-consciousness and Social Anxiety*. San Francisco: Freeman.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hildén, R. 2000. Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 2000 *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 169–180.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Horwitz, E.K. 2001. *Language Anxiety and Achievement*. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–127.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. 1986. *Foreign Language Classroom Anxiety*. *Modern Language Journal* 70, 125–132.
- Hughes, G., Moate, J. & Raatikainen, T. 2004. *ETC. English Teaching Companion. Classroom Management in English*. Helsinki: Tammi.
- Jaakkola, H. 2000. *Kielitiedosta kielitaitoon*. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 2000 *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos 147, 145–256.
- Jalkanen, L. & Ruuska, J. 2007. *Affektiiviset tekijät vieraan kielen opiskelussa. Tapaustutkimus alakoulun englannin tunneista oppilaiden kokemana. Pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Julkunen, K. 2002. *Sisältöjen oppiminen ja opettaminen vieraalla kielellä*. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) 2002. *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 2. painos. Vantaa: WSOY, 97–109.
- Jäppinen, A-K. 2002. *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa*. Tutkimusraportti 1/3. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Jäppinen, A-K. 2004. *Opettajan ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa*. Teoksessa Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.) 2004. *Kielikoulutus Tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 193–206.
- Järvinen, H-M. 2000. *Kielenopetus vieraskielisessä sisällönopetuksessa*. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 2000 *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos 147, 109–118.

- Järvinen, H-M. 2004. Kielitaidon kehittyminen peruskoulun vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.) 2004. Kielikoulutus Tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 237-244.
- Kleinman, S. 2004. Phenomenology: to wonder and search for meanings. *Journal of Advanced Nursing* 40, 61-68.
- Krashen, S.D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- Laine, E. & Pihko, M-K. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 47.
- Lehti, L., Järvinen, H-M., Suomela-Salmi, E. 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H-M. (toim.) 2006. Kielenoppija tänään - Language Learners of Today. AFinLAN Vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64, 293-313.
- MacIntyre P.D. 1995. How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal* 79, 90-99.
- Meriläinen, M. 2008. Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa. Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 89.
- Mustaparta, A-K & Tella, A. 1999. Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskouluissa ja lukioissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäkinen, O. 2005. *Tieteellisen kirjoittamisen ABC*. Tammi: Helsinki.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. 2008. Kieli vaihtuu, vaihtuuko opetustyyli? Teoksessa Garant, M, Helin, I & Yli-Jokipii, H. (toim.) 2008. *Kieli ja globalisaatio - Language and Globalization*. AFinLAN Vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no 66, 275-309.
- Opetushallitus 1999. Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin oppilaan äidinkielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa. 26.03.99. Määräys 7/011/99.
- Opetushallitus, Kielitutkinnot 24.10.2009
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot/taitotasokuvaukset.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage.
- Pietilä, P. 2006. Näköaloja kasvatustieteen antropologiaan. *Kasvatus* 37 (5), 430-441.
- Pihko, M-K. 2007. Minä, koulu ja Englanti. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 85.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologinen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Vantaa: Dialogia, 116-157.

- Peruskoululaki 261/1991. Opetushallitus.
- Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2004. Opetushallitus.
- Rasinen, T. 2006. Näkökulmia vieraskieliseen opetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 281.
- Rauto, E. 2004. Kielitaidon kehittyminen ammattikorkeakoulun vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.) 2004. Kielikoulutus Tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 245-253.
- Rossmann, G.B. & Rallis, S.F. 1998. Learning in the field: an introduction to qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saleva, M. 1997. Now They're Talking. Testing Oral Proficiency in a Language Laboratory. Academic dissertation. Jyväskylä University. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 43.
- Seikkula-Leino, J. 2002. Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 190.
- Seikkula-Leino, J. 2004. Oppiminen vieraskielisessä opetuksessa ja vieraskielisen opetuksen tulevaisuus. Teoksessa Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.) 2004. Kielikoulutus Tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 207-224.
- Takala, S., Marsh, D. & Nikula, T. 1998. Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa Takala, S. & Sajavaara, K. (toim.) 1998. Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 139-170.
- Tschudin, V. 2003. Narrative ethics. Teoksessa V. Tschudin (toim.) *Approaches to ethics*. Edinburg: Elsevier Science, 61-72.
- Tuokko, E. 2007. Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. *Jyväskylä studies in humanities* 69.
- Virtala, A-L. 2002. Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu Suomessa. Argumentointi vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. Lisensiaatintyö.

LIITTEET

LIITE 1 HAASTATTELUKYSYMYKSET

1) Taustatiedot

1.1 Mikä koulutus sinulla on? Kuinka kauan olet ollut työelämässä? Kuinka kauan olet toiminut CLIL-opettajana? Kuinka monta prosenttia suunnilleen opetuksestasi on CLIL-opetusta?

1.2. Millainen on oma kielitaustasi (äidinkieli, kotikieli?)

1.3. Miten olet päätynyt CLIL-opettajaksi?

2) Omien kouluaikojen muistelu

2.1 Kun muistelet koulu- ja opiskeluaikaasi, miten suhtauduit englannin kieleen oppiaineena?

2.2 Mistä suhtautumisesi johtui?

2.3 Muuttuivatko tuntemuksesi jossain vaiheessa? Jos muuttuivat, niin mihin suuntaan? Mistä luulet sen johtuvan?

3) Nykyinen suhtautuminen englanninkieleen

3.1. Onko suhtautumisesi englantiin muuttunut opintojen jälkeen työelämässä toimiessasi CLIL-opettajana?

3.2. Jos suhtautuminen on muuttunut, niin miten? Mistä luulet sen johtuvan?

3.3. Miten suhtaudut englanninkieleen opetuksessa ylipäätään? (Onko se esimerkiksi suuri intohimo, arkinen työväline, iso osa minuutta, opettajuuden yksi päämäärittäjästä, pieni lisä opetustyössä, stressin aiheuttaja, riesa tms.?)

4) Yleisen kielitaidon arviointi

4.1. Kuvitellaan, että antaisit itsellesi kouluarvosanat omasta yleisestä kielitaidostasi. Minkä arvosanan antaisit itsellesi omasta:

a) ääntämisestä b)puherohkeudesta c) kirjoittamisesta c) sanavarastosta d) kulttuurisesta tietämyksestä?

4.2. Perustele hieman arvosanojasi?

5) Kielijännitys

5.1. Onko englannin käyttäminen, etenkin puhuminen, koskaan tuottanut sinulle epämukavuutta tai jännitystä?

5.2. Jos on, niin millaisissa tilanteissa jännittäminen korostuu tai ilmenee? Mistä se voisi johtua?

5.3. Miltä CLIL-englannin puhuminen tuntuu tällä hetkellä?

6) CLIL-opettajan kielitaito

- 6.1. Onko CLIL-opettajan työssä vaadittava kielitaito mielestäsi erilainen kuin tavallinen kielitaito?
- 6.2. Missä koulutilanteissa englanninkielellä toiminen on haasteellisinta? Entä helpointa?
- 6.3. Miten kuvailisit CLIL-opettajalta tarvittavaa kielitaitoa a) eri oppiaineissa b) luokkahallinnassa, c) opetuskeskusteluissa? Miten varmaksi tunnet itsesi niissä?

7) Kielellinen itsevarmuus

- 7.1. Tuntuuko englannin kielen käyttäminen samalta riippumatta siitä, kenen kanssa englantia käytät? Esim. oppilaiden, kollegojen tai oppilaiden vanhempien?
- 7.2. Jos englanninkielen käyttäminen tuntuu erilaiselta, mistä ajattelet sen johtuvan?
- 7.3. Onko opettajuudessa eroa, kun opettaa englanniksi verrattuna suomeksi opettamiseen? Jos on, niin millaisia eroja?
- 7.4. Millaisia odotuksia olet kohdannut kielitaitosi suhteen, esimerkiksi oppilailta, heidän vanhemmiltaan, kollegoilta?

8) Suomenkielen suhde

- 8.1. Kun valmistelet materiaalia englanninkielisille sisältötunneille, miten muokkaat mahdollisia ulkomaisia materiaaleja?
 - 8.2. Pyydätkö apua materiaalien tekemiseen esimerkiksi kollegoilta, natiiviopettajilta tai englannin aineenopettajilta?
 - 8.3. Milloin käytät suomea CLIL-tunneilla, jos käytät?
- 9) Onko jotain sellaista, jota haluaisit vielä aiheesta sanoa, mutta en ole huomannut kysyä?

LIITE 2 SÄHKÖPOSTIT REHTOREILLE

Koulu A, lähetetty 18.11.2008:

Hei,

Olen Annukka Korkatti ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi. Lähestyisin teitä pro gradu - tutkielman aineistonkeruu-asioissa. [huom. tunnistettavuustietoja mm. sijaisuuksista poistettu]

Teen pro gradu - tutkielmani englanninkielistä sisällönopetusta antavien luokanopettajien kielenkäytön kokemuksista, eli miten suomea äidinkielenään puhuvat CLIL -opettajat kokevat englanniksi opettamisen. Aihe kiinnostaa minua erityisesti siksi, että opiskelen itse englanninkieliseksi CLIL-opettajaksi.

Graduuni haastattelen yhteensä neljää CLIL-opettajaa, kahta sellaista jotka opettavat suurimmaksi osaksi englanniksi, ja [koulun nimi poistettu] koulusta tahtoisin haastatella kahta sellaista opettajaa, joilla CLIL-tunteja on viikossa vain muutama. Tahtoisinkin siis haastatella koulustanne kahta suomea äidinkielenään puhuvaa luokanopettajaa, jotka pitävät englanniksi CLIL -tunteja. Miltä tämä kuulostaisi?

Jos haastattelu sopisi koululenne ja 2 halukasta opettajaa löytyisi, haastattelisin opettajia yksitellen ja voisin tulla koululenne tekemään haastattelun aikana, joka parhaiten sopii haastateltaville.

Haastattelu olisi ehdottoman luottamuksellinen, ja haastateltavat opettajat ja koulut eivät ole tunnistettavissa valmiissa tutkielmassa.

Ystävällisin terveisin,

Annukka Korkatti, Jyväskylän yliopisto, OKL
Sähköposti:xxx, puh: xxx

Koulu B, lähetetty 30.1.2009:

Hei,

Olen Annukka Korkatti ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi JULIET-ohjelmassa. Lähestyisin teitä pro gradu -tutkielman aineistonkeruu-asioissa.

Teen pro gradu -tutkielmani englanninkielistä sisällönopetusta antavien luokanopettajien kielenkäytön kokemuksista, eli miten suomea äidinkielenään puhuvat CLIL-opettajat kokevat englanniksi opettamisen. Aihe kiinnostaa minua erityisesti siksi, että opiskelen itse englanninkieliseksi CLIL-opettajaksi.

CLIL Network -sivuston mukaan koulullanne on varsin monipuolista ja runsasta englanninkielistä sisällönopetusta. Tahtoisinkin haastatella koulustanne kahta suomea äidinkielenään puhuvaa luokanopettajaa, jotka opettavat suurimmaksi osaksi englanniksi.

Miltä tämä kuulostaisi?

Jos haastattelu sopisi koulullenne ja 2 halukasta opettajaa löytyisi, haastattelisin opettajia yksitellen ja voisin tulla koulullenne tekemään haastattelun aikana, joka parhaiten sopii haastateltaville. Haastattelu kestää n. 15-20 minuuttia.

Ajankohdaksi ehdottaisin esimerkiksi viikkoja 6 tai 7.

Haastattelu olisi ehdottoman luottamuksellinen, ja haastateltavat opettajat ja koulut eivät ole tunnistettavissa valmiissa tutkielmassa.

Ystävällisin terveisin,

Annukka Korkatti,
JULIET-ohjelma, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos

Sähköposti:xxx, puh: xxx