

# CLIL KÄVI KYLÄSSÄ

Pienimuotoisen vieraskielisen sisällönopetuksen opetuskokeilu  
kahdessa kyläkoulussa

Jarno Virta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2010

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Marja-Kaisa Pihko

## TIIVISTELMÄ

**Virta, J. 2010.** CLIL tulee kylään – Pienimuotoisen vieraskielisen sisällönopetuksen opetuskokeilu kahdessa kyläkoulussa. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 94 s.

Tämän pro gradu -tutkimuksen aiheena on vieraskielisen opetuksen opetuskokeilu kahdessa kyläkoulussa. Helmi - maaliskuussa 2009 tehdyssä opetuskokeilussa kyläkoulujen 5.-6. luokkien oppilaille opetettiin 5 eri oppiaineiden oppituntia englannin kielellä. Tutkimuksen tarkoituksena oli vertailla oppilaiden ja opettajien mielipiteitä vieraskielisestä opetuksesta verrattuna perinteiseen englannin opetukseen. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään vieraskielisen opetuksen mahdollisuuksia kyläkouluille. Oppilaiden mielipiteitä kysyttiin kahdella eri kyselylomakkeella. Ensimmäinen kysely pidettiin ennen ensimmäistä vieraskielistä opetustuntia, toinen kysely viimeisen vieraskielisen opetustunnin jälkeen. Opettajien mielipiteitä kysyttiin opetuskokeilun jälkeen kahdenkeskisissä haastatteluissa. Kolmantena aineistonkeruumenetelmänä oli tutkijan jatkuva oma seuranta, joka ulottui oppituntien lisäksi myös niiden ulkopuoliseen toimintaan. Oppilaskysely osoitti, että koulujen oppilaiden mielestä englannin opiskelu on mukavaa. Opetuskokeilun jälkeinen kysely vahvisti tätä havaintoa. Oppilaiden mielipiteet vieraskielisen opetuksen tunteista olivat erittäin myönteisiä. Niitä pidettiin mukavina ja innostavina ja hyvänä vaihteluna tavaliseen koulunkäyntiin. Opettajien suhtautuminen opetuskokeiluun oli myös hyvin positiivinen. He toivoivat kyläkouluille lisää keinoja ja mahdollisuuksia oppilaiden kielitaidon kehittämiseksi. Nykyisellään kyläkoulujen on käytännössä lähes mahdotonta järjestää ylimääräistä kielten opetusta. Tutkimuksen perusteella on selvää, että jo hyvinkin pienimuotoisilla kielisuihkutteluilla on myönteinen vaikutus oppilaiden kielen opiskelun motivaatioon sekä rohkeuteen käyttää kieltä luonnollisissa tilanteissa. Erilaisilla vieraskielisillä projekteilla voisi olla hyviä seurauksia kyläkoulujen kielenopiskelun asemaan. Jos on mahdotonta järjestää ylimääräisten kielten opetusta kyläkouluille, olisi kunnilla oltava keinoja vahvistaa jo aloitetun kielen opiskelua. Mahdollisuuksia kunnilla tähän olisi esimerkiksi järjestää kyläkouluille yhteinen, kiertävä CLIL- opettaja.

Avainsanat: kyläkoulut, opetusmenetelmät, vieraskielinen sisällönopetus, yhdysluokka

# Sisällysluettelo

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLLYSLUETTELO</b> .....	<b>3</b>
<i>KUVIOLUETTELO</i> .....	4
<i>TAULUKKOLUETTELO</i> .....	4
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA</b> .....	<b>8</b>
2.1 VIERAAN KIELEN OPPIMISEN TEORIAA .....	8
2.2 PERINTEINEN KIELENOPETUS .....	11
2.3 OPPILAIDEN SUHTAUTUMINEN PERINTEISEEN KIELENOPETUKSEEN .....	12
2.4 VIERASKIELINEN SISÄLLÖNOPETUS .....	12
2.5 VIERASKIELISEN SISÄLLÖNOPETUKSEN ERILAISIA TOTEUTUSTAPOJA .....	13
2.6 CLIL- OPETUKSEN KÄYTÄNTÖ .....	14
2.7 CLIL- OPETUKSEN ETUJA JA HAASTEITA .....	18
2.7.1 <i>Etuja</i> .....	18
2.7.2 <i>Haasteita</i> .....	19
2.8 KYLÄKOULU .....	22
<b>3 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TAVOITTEET</b> .....	<b>23</b>
3.1 TUTKIMUKSEN LAATU .....	24
3.2 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET .....	24
3.3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN .....	25
<b>4 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>26</b>
4.1 KYSELYLOMAKKEET .....	26
4.2 OPETUSTUNNIT .....	28
4.3 OPETTAJAJAHAASTATTELUT .....	30
4.4 OMA SEURANTA .....	31
4.5 TULOSTEN KÄSITTELY .....	31
<b>5 TULOKSET</b> .....	<b>33</b>
5.1 OPPILAIDEN MIELIPITEET .....	33
5.1.1 <i>Oppilaiden omat taidot</i> .....	33
5.1.2 <i>Englanti vapaa-ajalla</i> .....	37
5.1.3 <i>Englannin oppitunnit</i> .....	39
5.1.4 <i>Oppilaiden aikaisemmat kokemukset vieraskielisestä opetuksesta</i> .....	44
5.1.5 <i>Englanninkieliset sisällönopetuksen tunnit</i> .....	45
5.1.6 <i>Tulosten vertailu</i> .....	54
5.2 OPETTAJIEN MIELIPITEET .....	57
5.2.1 <i>Englanninkielinen sisällönopetus</i> .....	57
5.2.2 <i>Vieraskielisen opetuksen mahdollisuudet kyläkouluille</i> .....	58
5.3 OMA SEURANTA .....	60
<b>6 POHDINTA</b> .....	<b>61</b>
6.1 OPPILAAT JA ENGLANTI .....	61
6.2 ENGLANTI VAPAA-AJALLA .....	62
6.3 OPPILAIDEN MIELIPITEITÄ ENGLANNIN OPISKELUSTA .....	63
6.4 OPPILAIDEN MIELIPITEET VIERASKIELISESTÄ OPETUSKOKEILUSTA .....	64
6.5 MAHDOLLISUUDET KYLÄKOULUILLE .....	67
6.6 YHTEENVETO .....	69

<b>7 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA.....</b>	<b>71</b>
7.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	71
7.2 TUTKIMUSEETTINEN ARVIOINTI .....	73
7.3 TUTKIMUKSEN JATKO .....	74

**LÄHDELUETTELO ..... 76**

LIITE 1. ALKUKYSELYLOMAKE OPPILAILLE.....	80
LIITE 2. LOPPUKYSELYLOMAKE OPPILAILLE .....	85
LIITE 3. TERVEHDYSTEKSTI KYSELYYN.....	90
LIITE 4. OTE HAASTATTELUJEN LITTEROINNISTA.....	91
LIITE 5. SEURANTALOMAKE .....	92
LIITE 6. TUTKIMUSLUPA KOULULTA.....	93
LIITE 7. TUTKIMUSLUPA OPPILAILTA.....	94

**KUVIOLUETTELO**

KUVIO 1. Oppilaiden arviot omasta kielitaidostaan .....	33
KUVIO 2. Oppilaiden omista kielitaidon eri osa-alueista antamien arvosanojen jakautuminen .....	35
KUVIO 3. Oppilaiden arviot oman kielitaidon kehittymisestä opetuskokeilun aikana .....	36
KUVIO 4. Oppilaiden antamien vastausten jakautuminen kielen eri osa-alueiden kehittymisestä opetuskokeilun aikana.....	36
KUVIO 5. Oppilaiden englannin kielen käyttö vapaa-ajalla .....	37
KUVIO 6. Miten oppilaat käyttävät englannin kieltä vapaa-ajallaan .....	38
KUVIO 7. Oppilaiden mielipiteet englannin tunnin työtavoista.....	41
KUVIO 8. Oppilaiden mielipiteet englanninkielisten tuntien työtavoista .....	47

**TAULUKKOLUETTELO**

TAULUKKO 1. Opetuskokeilun oppitunnit.....	29
TAULUKKO 2. Oppilaiden kielitaidon eri osa-alueiden osaaminen .....	34
TAULUKKO 3. Oppilaiden vastausten jakautuminen alkukyselyn väittämässä .....	39
TAULUKKO 4. Oppilaiden vastausten jakautuminen loppukyselyn väittämässä .....	48
TAULUKKO 5. Oppilaiden oppitunteja kuvaavien sanojen vastausjakauma alku- ja loppukyselyissä .....	56

## 1 JOHDANTO

Vieraskielinen opetus edustaa peruskouluopetuksen uusimpia suuntauksia. Vieraskielisellä opetuksella tarkoitetaan opetusta jossa eri oppiaineiden sisältöjä opetetaan oppilaalle vieraalla kielellä. Vieraskielisessä opetuksessa on siis kaksoisfokus: opitaan asiasisältöjä ja harjaannutetaan vieraan kielen käyttämisessä (Rasinen 2006, 33). Maailma kansainvälistyy vauhdilla ja vieraskielinen opetus on yksi keino pysyä muutoksessa mukana. Kyläkoulut ovat sen sijaan maamme kouluverkoston perinteisintä osaa. Myös kyläkoulut ovat muutoksen kourissa, sillä kunnat näkevät ne hyvinä säästökohteina. Tästä johtuen kyläkoulujen määrä on vähentynyt rajusti viimeisten vuosikymmenten aikana (Pirhonen 1993, 7).

Vaikka vieraskielinen opetus on suhteellisen nuori käsite Suomen peruskoulussa, on sen tutkimus ollut melko vilkasta 1990-luvun lopulta lähtien. Tutkimukset ovat vaihdelleet ilmiötä yleisesti tutkivista hyvin pienimuotoisiin tapaustutkimuksiin. Ilmiötä yleisesti ovat tutkineet muun muassa Nikula & Marsh (1996), Lehti, Järvinen & Salmi (2006) sekä Virtala (2002). Kaksi ensin mainittua tutkimusta ovat kartoituksia vieraskielisen opetuksen tarjonnasta maassamme vuosina 1996 ja 2002. Virtalan tutkimus keskittyi vieraskielisestä opetuksesta käytävään julkiseen keskusteluun Suomessa.

Vieraskielisen opetuksen seurauksia ja pienimuotoisempia ilmiöitä on tutkittu 2000-luvulla melko hyvin. Esimerkiksi Järvinen (1999) on tutkinut oppilaiden vieraan kielen kielitaidon kehittymistä alakoulussa. Tämä tutkimus osoittaa vieraan kielen opetuksella olevan positiivinen vaikutus varsinkin englannin ymmärtämisessä. Pihko (2007) vertaili englanninkielisessä sisällönopetuksessa olevien ja perinteisessä englanninopetuksessa olevien oppilaiden kielenopetuksen affektiivisia tuloksia. Pihkon mukaan vieraskielisen opetuksen oppimisympäristöllä on myönteinen vaikutus kielenoppimisen affektiivisella alueella. Jäppisen (2005) tutkimus osoitti, että sisältöjen oppiminen on hyvää vieraskielisessä opetuksessa. Rasinen (2006) on tutkinut pienimuotoisen vieraskielisen opetuksen vaikutuksia eri tekijöihin (koulu, oppilas, opettaja, huoltaja). Myös tämän tutkimuksen tulokset ovat positiivisia.

Kyläkoulututkimus on ollut melko vilkasta 1990-luvulta lähtien. Noihin aikoihin kyläkouluja lakkautettiin rajusti kuntien talouden säästötoimenpiteinä. Vuosina

1995–1999 alle 50 oppilaan koulujen määrä laski lähes 23 % (Kalaoja & Pietarinen 2002, 3). Tutkimusaiheet ovat vaihdelleet suuresti. Monet tutkimuksista ovat käsitelleet koulujen lakkauttamista. Tästä esimerkkinä Pirhosen (1993) tutkimus, jossa tarkasteltiin kyläyhteisön muuttumista koulun lakkauttamisen jälkeen. Lukuisissa tutkimuksissa on myös etsitty kyläkouluille uusia toimintamuotoja ja annettu kehitysideoita koulun jokapäiväisen toiminnan kehittämiseksi. Tällaisia tutkimuksia ovat tehneet muun muassa Kalaoja & Pietarinen (2002) sekä Suokivi (1996). Jälkimmäisessä, Suokivi esittää yhdeksi kehitysideaksi koulun kansainvälistymisen.

Vaikka kumpaakin alaa on tutkittu viime aikoina melko hyvin, en löytänyt yhtään sellaista tutkimusta, jossa olisi tutkittu vieraskielisen opetuksen mahdollisuuksia juuri kyläkoulussa. Kyläkoulututkimuksissa taasen mainittiin erikoistuminen yhtenä koulujen säilymisen mahdollisuutena (katso esim. Pirhonen 1993). Erikoistumisvaihtoehtoina mainittiin kansainvälistyminen, mutta nimenomaan vieraskielisen opetuksen järjestämistä ei ehdotettu.

Itselleni näiden kahden aiheen yhdistäminen tapahtui varsin luontevasti. Jyväskylän yliopistossa kuuluin vieraskieliseen opetukseen erikoistuvaan JULIET-ryhmään (Jyväskylä University Language Integration and English Teaching programme). Tähän kuulumisen johdosta oli jo hyvissä ajoin selvää, että tulen tekemään pro gradu tutkimukseni vieraan kielen opetukseen liittyvästä asiasta. Kyläkoulu tuli tutkimukseen mukaan omien peruskoulumaailmaan suuntautuneiden kontaktieni kautta. Ennen yliopistoon pääsyäni olin työskennellyt kahdessa eri kyläkoulussa puolen vuoden ajan kerrallaan kouluavustajana. Lisäksi olin ollut sijaisena näissä kouluissa useaan eri otteeseen opintojeni aikana.

Tutkimuksessani pyrin selvittämään, miten kyläkoulujen oppilaat ja opettajat suhtautuvat lyhykestoiseen vieraskielisen opetuksen projektiin. Halusin selvittää, mitä mieltä oppilaat ovat heille uudesta ja erilaisesta opetustavasta. Opettajilta halusin lisäksi selvittää sen, miten he näkevät vieraskielisen opetuksen sopivan kyläkouluun ja olisiko vieraskielisellä opetuksella mahdollisuuksia kehittää kyläkouluja ja auttaa niiden säilymisessä. Näiden lisäksi halusin selvittää oppilaiden mielipiteitä omasta kielitaidostaan ja heidän vieraan kielen käytöstään vapaa-ajalla.

Tein tutkimukseni kahden eri kyläkoulun 5.-6. luokassa. Näissä luokissa pidin itse 5 normaalia oppituntia englannin kielellä. Oppituntien aiheet vaihtelivat, mutta tarkoituksena oli pitää mahdollisimman samanlaiset tunnit kummassakin koulussa. Tutkimusaineistoa keräsin kolmella eri tavalla. Ensimmäinen ja tärkein aineistonkeruumenetelmä oli oppilaiden kaksi kyselylomaketta, joista ensimmäinen täytettiin ennen opetuskokeilua, toinen sen jälkeen. Lisäksi haastattelin suullisesti kahta opettajaa, toisen koulun rehtorina toimivaa luokanopettajaa sekä kummankin koulun yhteistä englannin opettajaa. Haastattelun tarkoituksena oli selvittää opettajien mielipiteitä vieraskielisestä opetuksesta sekä opetuskokeilun onnistumisesta. Kolmantena aineistonkeruumenetelmänä oli oma seuranta. Seurasin opetuksen ohella oppilaiden reaktioita ja käyttäytymistä. Seuranta jatkui myös oppituntien ulkopuolella kuuntelemalla ja keskustelemalla oppilaiden kanssa.

Raportissani käsittelen aluksi aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta (luku 2). Tämän jälkeen kerron yksityiskohtaisemmin tutkimukseni etenemisestä sekä käyttämästäni aineistonkeruumenetelmistä (luvut 3 ja 4). Tutkimuksen keskeisten tulosten (luku 5) yhteydessä pyrin analysoimaan niiden taustoja. Varsinainen tutkimustulosten pohtiva tarkastelu tapahtuu luvussa 6. Lopuksi käsittelen tutkimuksen luotettavuutta ja arvioin jatkotutkimusmahdollisuuksia (luku 7). Tässä tutkimuksessa tulen käyttämään termejä CLIL – opetus, vieraskielinen opetus sekä vieraskielinen sisällönopetus kuvaamaan opetuskokeilussa käytettyä opetusmuotoa.

## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Teoriaosuudessa käsittelen vieraskielisen sisällönopetuksen perusteita, sen eri toteutustapoja ja muotoja sekä sen etuja ja haasteita. Lisäksi kerron lyhyesti perinteisestä vieraan kielen opettamisesta ja sen eroista vieraskieliseen sisällönopetukseen. Avaan myös tutkimukselle tärkeitä termistöä. Toisena teemana teoriaosuudessa on kyläkoulu.

### 2.1 Vieraan kielen oppimisen teoriaa

Vieraan kielen oppimisesta ei ole yhtä kaiken kattavaa teoriaa tai mallia, vaan kielenoppimisen mallit perustuvat useisiin toisistaan jyrkästikin poikkeaviin näkemyksiin (Järvinen 2000, 110). Tarkoitukseni tässä työssä ei ole esitellä niiden laajaa kirjoa, vaan nostan kielenoppimisen ja opettamisen teorioista esille keskeisimpiä kohtia, jotka parhaiten selittävät kielenoppimista juuri vieraskielisessä opetuksessa.

Vieraskielisen opetuksen yhtenä teoreettisena perusteena on Krashenin (1985) *input-hypoteesi* ja siihen liittyvä riittävän laadukas ja runsas *kielisyöte*. Krashen jakaa input-hypoteesinsa viiteen alahypoteesiin: omaksuminen-oppiminen-, luonnollinen järjestys-, monitori-, syöte- ja affektiivinen suodatin -hypoteesit. Näiden mukaan vieraan kielen oppimista tapahtuu ainoastaan, jos oppijalle on tarjolla ymmärrettävää syötöstä silloin kun hänen affektiivinen suodattimensa on tarpeeksi alhaalla. Tällöin omaksuminen on automaattista eikä sitä voida estää. (Krashen 1985, 1-4.)

Krashenin input-hypoteesin ensimmäisen ala-hypoteesin mukaan vierasta kieltä opitaan joko omaksumalla tai oppimalla. Nämä prosessit on erotettava toisistaan, sillä ne ovat täysin erilaisia. *Omaksuminen* on tiedostamatonta toimintaa ja vieraan kielen taito karttuu siinä samalla tavalla kuin lapsi oppii äidinkieltänsä. *Oppiminen* on tiedostettu prosessi, joka johtaa tietouteen kielestä. (Krashen 1985, 1.)

Luonnollisella järjestyksellä Krashen tarkoittaa sitä, että ihminen oppii kielen säännöt ja järjestelmät luonnollisesti, tietyssä järjestyksessä. Jotkin säännöt opitaan aikaisemmin kuin toiset. (Krashen 1985, 1.)

Krashenin monitori-hypoteesi esittää, miten omaksumista ja oppimista käytetään kielen tuottamisessa. Tämän mukaan henkilön kyky tuottaa toista kieltä on seurausta



omaksutusta, alitajuisesta kielitaidosta. Opittu, eli tiedostettu kielitaito, toimii monitorina, eli tietynlaisena suodattimena. Opittuun kielitaitoon tukeudutaan ennen kuin henkilö puhuu tai kirjoittaa kieltä. Monitori korjaa ja muuttaa omaksuttua syötettä opituksi. Jotta monitori on toiminnassa, on Krashenin mukaan kahden asian oltava läsnä: Syötteen tuottajan on oltava huolissaan tuotoksen ”oikeudesta”. Tämän lisäksi tuottajan on tunnettava kyseinen sääntö. (Krashen 1985, 1-2.)

Krashenin syöte-hypoteesin mukaan kieli *omaksutaan* ainoastaan silloin, kun henkilö altistuu ymmärrettävälle kielisyötteelle. Kielitaito kehittyy luonnollisessa järjestyksessä, kun olemme ympäristössä, jossa vallitseva kielisyöte on hieman oman tasomme yläpuolella. Jos kielisyöte merkitään symbolilla *i*, olisi kehittävän ympäristön kielisyöte  $i + 1$ . Kontekstin avulla pystymme ymmärtämään kielisyötettä, vaikka se sisältäisikin aiemmin omaksumatonta kielioppia. Kontekstiin kuuluu muun muassa ymmärryksemme maailmasta sekä aiemmin omaksuttu kielikompetenssi. Opettajan tehtävä on toimia sopivan kielisyötteen tarjoajana. Syöte-hypoteesin mukaan tapahtuu seuraavaa: Puhuminen on seurausta omaksumisesta. Puhetta ei voida opettaa suoraan, vaan se ”nousee” esiin itsestään johtuen kompetenssin kasvusta ymmärrettävän syötteen kautta. Tämän lisäksi, jos syötettä on tarpeeksi ja se on ymmärretty, se tarjoaa oppijalle myös tarvittavan kieliopin. (Krashen 1985, 2-3.)

Riittävä kielisyöte ei kuitenkaan johda kielen omaksumiseen automaattisesti. Henkilön tarvitsee myös olla *avoin* kielisyötteelle. Affektiivinen suodatin on oppijan sisäinen muuri, joka estää henkilöä täysin omaksumasta saamaansa kielisyötettä. Suodattimeen vaikuttaa vahvasti omaksujan mielialat. Muun muassa kielijännitys ja motivaation puute ovat tekijöitä, joiden takia suodatin voi olla ”päällä”. (Krashen 1985, 3.)

Krashenin syöte- hypoteesin lisäksi vieraan kielen omaksumisessa tärkeää on myös omaksujan ulosanti eli tuotos. Syöte- hypoteesin mukaan kieli voidaan oppia pelkästään kuuntelemalla ja lukemalla. On siis mahdollisuus, että kieli omaksutaan ilman, että henkilö puhuu sitä sanaakaan. On kuitenkin huomattava, että puhuminen nopeuttaa omaksumista. Lisäksi puhuminen myötävaikuttaa omaksumisprosessiin epäsuorasti. Puhuminen vaikuttaa saadun kielisyötteen määrään ja laatuun. Määrään siten, että yksinkertaisesti mitä enemmän puhut kieltä, sitä enemmän sinulle puhu-

taan kyseistä kieltä takaisin. Laatuun puhuminen vaikuttaa siten, että keskustelukumppanit usein muokkaavat puhettaan keskustellessaan vieraan kielen omaksujan kanssa sitä mukaan kun he arvioivat omaksujan ymmärrystä ja ulosantia. (Krashen 1982, 60.)

Keskusteluun osallistuminen on tehokkaampi tapa omaksua kieltä kuin ”salakuuntele”. Keskustellessa omaksujalla on mahdollisuus vaikuttaa keskustelun aiheeseen. Lisäksi omaksuja voi ilmaista, että hän ei ole ymmärtänyt. Keskustelu on siis omaksumisen kannalta hyvä tapa hankkia sopivaa kielisyötettä. Sopiva ja ymmärrettävä kielisyöte kehittää kielen omaksumista. Ulosanti on mahdollista saavutetun kieli-kompetenssin tuloksena. Puhuessaan henkilö rohkaisee toisia puhumaan takaisin, eli tarjoamaan kielisyötettä. Tästä seuraa keskustelu. (Krashen 1982, 60–61.)

Tämän hypoteesin linjoilla on myös Sajavaara (1999). Hänen mukaansa toinen kieli omaksutaan ensimmäisen kielen tavoin, osallistumalla merkitykselliseen vuorovai-kutukseen toisten ihmisten kanssa kyseisellä kielellä. Sajavaaran mukaan kielen oppimisen edellytyksenä on se, että ihminen saa olla mukana täysivaltaisena osanot-tajana elinympäristönsä sosiaalisissa käytänteissä. (Sajavaara 1999, 74.)

Krashenin kielenoppimisteoria on yksiselitteinen ja helposti ymmärrettävä. Se on kuitenkin saanut varsin paljon kritiikkiä tutkijoilta ja teoreetikoilta. Jaakkola (1997 33–36) on kerännyt yhteen Krashenin teoriaan kohdistuvan kritiikin. Hänen mu-kaansa kritiikki on kohdistunut itse input-hypoteesin riittämättömyyteen, omaksutun ja opitun kielitaidon täydelliseen erottamiseen toisistaan ja opitun tiedon vähäiseen osuuteen kielitaidon syntymisessä, opitun tiedon käytöstä ainoastaan kielen tuotta-misen monitorina sekä opittujen sääntöjen olevan luonteeltaan lingvistinen eikä pe-dagoginen. (Jaakkola 1997, 33–36.)

Krashenin väitteidensä tueksi tarjoamia empiirisiä tutkimuksia on myös kritisoitu. Mitchellin ja Mylesin (1998) mielestä Krashenin teorian tukena on suhteellisen vä-hän todistusaineistoa. Lisäksi teoriaa on vaikea testata käytännössä. (Mitchell & Myles 1998, 126.) Sajavaaran (1999) mukaan empiiristä tutkimusaineistoa on run-saasti, mutta joiltain osin se on riittämätöntä. Varsinkin ns. huoltajien tarjoaman kielen systemaattisesta monimutkaistamisesta ( $i + 1$ ) ei ole saatu riittävästi näyttöä. (Sajavaara 1999, 86.) Lisäksi Krashenin ajatusta siitä, että ymmärrettävä ja oikean-

tasoinen kielisyöte riittää kielen omaksumiseen, on kyseenalaistettu. (Mitchell & Myles 1998, 126.)

## 2.2 Perinteinen kielenopetus

Perinteisellä kielenopetuksella tarkoitan kaikille oppilaille järjestettävää A1- kielen opetusta. Tämä opetus tapahtuu sille järjestetyillä oppitunneilla, sen kielen virallisen opettajan toimesta. Kielenopetuksen tunnilla tavoitteena ja pääasiana on kielen eri osa-alueiden oppiminen.

Peruskoulujen kielenopetuksen vahva asema ja verrattain hyvä taso ovat tulosta pitkään jatkuneesta tavoitteellisesta kehittämistyöstä sekä opetuksessa että opettajakoulutuksessa. Perustana on 1960- luvun päätös aloittaa vieraan kielen opiskelu kansakoulun 3. luokalla. (Pihko 2007, 17.)

Kielen opiskelu jaetaan oppimäärän mukaan erilaajuisiin yhteisiin, vapaaehtoiisiin ja valinnaisiin kieliin. A1- kieli on kaikille yhteinen vieras kieli ja se aloitetaan yleensä kolmannella vuosiluokalla. Toinen kaikille yhteinen opiskeltava kieli on B1- kieli, jonka opiskelu aloitetaan tavallisesti 7. luokalla. Näiden lisäksi oppilas voi valita vapaaehtoisena A2- kielen ja valinnaisena B2- kielen. A2- kielen opiskelu aloitetaan alakoulussa, B2- kieli tavallisesti kahdeksannella vuosiluokalla. (Kumpulainen 2008, 31.)

A1- kielenä on useimmiten englanti. Noin 90 % kolmannen luokan oppilaista opiskelee ensimmäisenä vieraana kielenään juuri englantia. Muita tarjolla olevia kieliä (muun muassa ruotsi, saksa, ranska ja venäjä) opiskellaan pääsääntäisesti A2- kieleinä. A2- kielen valitseminen vapaaehtoisena oppiaineena on kuitenkin vähentynyt viime aikoina. Osasyynä vähenemiseen on oppilasmäärien kokonaisvaltainen väheneminen, mutta vähenemistä on tapahtunut myös valinneiden prosentuaalisessa määrässä. (Kumpulainen 2008, 32–33.)

A2- kielen opiskelijoita olisi luultavasti huomattavasti enemmän, jos kaikille sen valinneille järjestettäisiin opiskelumahdollisuus. Kunnat ovat kuitenkin määrittäneet aloittavan ryhmän minimioppilasmäärän niin suureksi, että varsinkaan pienissä kyläkouluissa sen toteutumiselle ei ole mahdollisuuksia. Esimerkiksi Keuruun kunnassa minimioppilasmäärä on 10 (Keuruun OPS, peda.net). Moni kunta järjestää A2-

kielen opetusta yhdistetyissä ryhmissä (mm. Forssan Tölön koulun OPS, forssa.fi), mutta usein tämäkään ei ole mahdollista kyläkouluille. Monet kunnat ovat lisäksi supistaneet jo lähtökohtaisesti kieltenopetuksen tarjontaa ja siten evänneet oppilaiden valinnan mahdollisuudet (Kumpulainen 2008, 9).

### 2.3 Oppilaiden suhtautuminen perinteiseen kielenopetukseen

Monet asiat vaikuttavat kielenoppimisen tuloksellisuuteen. Tutkimukseni kannalta merkittäviä ovat *motivaatio* ja *asenteet* opittavaa kieltä kohtaan. Kumpikin ominaisuus voi vaikuttaa oppilaan opiskeluun joko positiivisesti tai negatiivisesti.

Oppilaiden asenteista ja motivaatiosta, eli suhtautumisesta, englannin kielen opiskeluun on tehty viime aikoina paljon tutkimuksia. Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden suhtautuminen englannin kielen opiskeluun vaihtelee. Jalkasen & Ruuskasen (2007) tutkimuksessa 43 % tutkimukseen osallistuneista alakoulun oppilaista ei pitänyt englannin opiskelusta. Toisaalta Hyytiän (2008) tutkimuksessa samankäisten keskuudesta 80–90 % suhtautuu englannin kieleen vapaa-ajallaan myönteisesti. Tutkimus osoitti myös, että positiivinen suhtautuminen vapaa-ajalla oli yhteydessä suhtautumiseen englantia kohtaan koulussa (Hyytiä 2008, 44). Myös Pihkon (2007) tutkimuksessa oppilaiden suhtautuminen englannin kielen opiskeluun perinteisessä kielenopetuksessa oli myönteistä. Tutkimukseen osallistuneista yläkouluikäisistä oppilaista 64 % mielestä englannin opiskelu koulussa on mukavaa (Pihko 2007, 64). Vaihtelevat tulokset osoittavat, että oppilaat suhtautuvat englannin kielen opiskeluun myönteisesti, mutta poikkeuksia on. Opettajan merkitys onkin suuri positiivisen oppimisympäristön luoja.

### 2.4 Vieraskielinen sisällönopetus

Lyhyesti ilmaistuna vieraskielinen sisällönopetus on opetusta, jossa muuta kuin kielinäkökohtaisesti opetetaan oppilaalle vieraalla kielellä (Pihko 2007, 20). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) on määritelty vieraskielinen opetus yhdeksi opetusmahdollisuudeksi. Tällaisessa opetuksessa kieli ei ole ainoastaan opetuksen kohde, vaan myös sen väline. Vieraskielisen opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan kielitaitoa opetettavassa kielessä. Kielitaidon tulee olla sellainen, että se mahdollistaa opetettavien oppiaineiden tavoitteiden saavuttamisen. Opetettavat oppiaine-

neet ja vieraan kielen määrä tulee määrittellä opetussuunnitelmassa. Opetuksessa tulee varmistaa, että oppilas saavuttaa kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet ja sisällöt. (POPS 2004, 272.)

## 2.5 Vieraskielisen sisällönopetuksen erilaisia toteutustapoja

Vieraalla kielellä tapahtuvasta sisällönopetuksesta on olemassa useita mahdollisia termejä ja toteutustapoja. Käytössä olevia termejä ovat muun muassa vieraskielinen opetus, kielikylpy, kielisuihkuttelu, kaksikielinen opetus, sisältöpainotteinen vieraan kielen opetus, sisältöalueopetus ja CLIL- opetus (Rasinen 2006, 36). Täydellisempi taulukko kirjavasta termistöstä on löydettävissä Virtalan (2002, 19–20) teoksesta ”Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu Suomessa”.

Se millä nimellä opetusta milloinkin kutsutaan, riippuu opetuksen tavoitteista, toteutustavoista, kestosta ja vieraalla kielellä opetuksen määrästä. Täydellisintä vieraalla kielellä opettamista on Kanadasta lähtöisin oleva kielikylpyopetus (immersion). Kielikylpyopetus on silloin kyseessä, kun enemmistökielisille oppilaille opetetaan vähintään puolet kouluajasta eri oppiaineita vähemmistökielellä. Kielikylpyopetuksen tavoitteena onkin toiminnallinen kaksikielisyys. (Virtala 2002, 24.) Kielikylpyopetus soveltuu parhaiten alueelle, joka on luonnostaan kaksikielinen. Tällaisia alueita on Kanadan (Quebecin ranskankielinen provinssi) lisäksi esimerkiksi Suomessa (rannikkoalueet, vahvat ruotsinkielien alueet) ja Espanjassa (baski).

Toisenlaista opetustapaa edustaa pienimuotoinen vieraskielinen opetus, eli kielisuihkuttelu. Kun kyseessä on pienimuotoinen kielisuihkuttelu, ei sillä ole varsinaisia sisältötavoitteita vaan päämääränä on tällöin vieraaseen kieleen sekä sen käyttöön tutustuminen (Nikula & Marsh 1997, 24). Lisäksi kielisuihkuttelun tavoitteina voi olla perinteisen kielenopetuksen rikastuttaminen ja oppilaiden kielenopiskelumotivaation kohottaminen (Pihko 2007, 21).

Pienimuotoinen vieraskielinen opetus eroaa perinteisestä kielenopetuksesta monella tavalla. Ensinnäkin näillä tunneilla opetus tapahtuu kokonaisuudessaan vieraalla kielellä. Oppilaiden äidinkieltä vältetään selitettäessä tai selvennettäessä merkityksiä. Sen sijaan oppitunnin aikana oppilaat altistetaan vieraskieliselle kielisyötteelle. Opetus keskittyy vuorovaikutukselle, koska oppilaiden kanssa pyritään alusta asti käyttämään kieltä mielekkäästi vuorovaikutuksen välineenä kiinnittämättä huomiota

sen formaaliin puoleen. Pienimuotoisen kielisuihkuttelun tavoitteena on herättää oppilaiden mielenkiintoa vierasta kieltä kohtaan sekä antaa heille onnistumisen elämyksiä vieraan kielen käytössä alusta alkaen. (Nikula & Marsh 1997, 25.)

CLIL, eli Content and Language Integrated Learning, -opetus on vieraskielistä aineenopetusta, jossa vieras kieli itsessään ei ensisijaisesti ole oppimisen kohde, vaan väline ([www.jyu.fi/a](http://www.jyu.fi/a)). Termi, CLIL, on vakiintunut Euroopassa vieraskielisen opetuksen kattotermiksi (Lehti ym. 2006, 294). CLIL kuvaakin hyvin tämän opetusmuodon tavoitetta, joka on vieraan kielen ja sisällön oppimisen yhdistäminen (Pihko 2007, 20). Suomessa CLIL- opetusta tarjotaan useimmiten englanniksi, mutta pienissä määrin myös saksaksi, ranskaksi, venäjäksi ja espanjaksi ([www.jyu.fi](http://www.jyu.fi)).

Kaikki opetuksellinen toiminta, jossa oppilaiden enemmistölle vierasta kieltä käytetään sisällönopetuksen välineenä, on CLIL- opetusta (Rasinen 2006, 37). Tämän sekä Opetushallituksen suosituksen mukaan myös kielikylpyopetus on CLIL- opetusta (Lehti ym. 2006, 295).

## 2.6 CLIL- opetuksen käytäntö

Vieraskielisessä opetuksessa ainoastaan kielikylvyssä on vakiintunut metodologia. Muilla CLIL- opetuksen muodoilla menetelmät ja toteutustavat vaihtelevat. (Lehti ym. 2006, 295.) Seuraavaksi tarkastelen vieraskielisen opetuksen erilaisia käytäntöjä Suomessa. Käyn läpi yleisimmät oppiaineet sekä sen miten vieraskielinen opetus muuttaa opetuksen käytäntöjä verrattuna perinteiseen, oppilaan omalla äidinkielellä annettavaan opetukseen.

Vieraskielisessä opetuksessa opettavien oppiaineiden kirjo on selvitetty Suomessa kahteen otteeseen. Ensimmäinen kartoitus tehtiin vuosina 1994–95 (Nikula & Marsh 1996), toinen vuonna 2005 (Lehti ym. 2006). Kartoituksista selviää hyvin mitä oppiaineita vieraskielistä opetusta tarjoavat koulut järjestävät.

Molemmista tutkimuksista käy ilmi, että ympäristö- ja luonnontieteet on eniten vieraalla kielellä opetettu oppiaine. Vuoden 1996 kartoituksessa sitä ilmoitti opettavansa 65 % vieraskielistä opetusta tarjoavista alakouluista (Nikula & Marsh 1996, 39). Uudemmassa tutkimuksessa ympäristö- ja luonnontiede oli säilyttänyt suosituimman oppiaineen aseman. Nyt jo 85 % vieraskielistä opetusta tarjoavista alakouluista

ilmoitti antavansa opetusta juuri ympäristö- ja luonnontieteissä. (Lehti ym. 2006, 304.)

Ympäristö- ja luonnontieteet sopivat erinomaisesti vieraskielisen opetuksen oppiaineeksi. Tärkein syy tälle on se, että siitä pystytään irrottamaan luontevasti vieraalla kielellä opetettavia aihekokonaisuuksia. Lisäksi ympäristö- ja luonnontiede on mahdollista saattaa lapselle hyvinkin konkreettiseksi. Oppiainetta puoltaa myös se, että aiheet ovat lapsen elämää koskettavia ja helposti havainnollistettavia, joka on vieraskieliselle opetukselle tärkeä ominaisuus. (Nikula & Marsh 1997, 78.)

Uusimman kartoituksen mukaan alakoulujen oppiaineista jokaista opetetaan jossakin määrin vieraalla kielellä. Ympäristö- ja luonnontieteiden jälkeen seuraavaksi yleisin opetettava oppiaine oli matematiikka. Matematiikka oli suosittua myös aiemmin, mutta sen suosio oli selvästi kasvanut. Matematiikan lisäksi taito- ja taideaineiden suosio oli lisääntynyt. Musiikin opetus vieraalla kielellä oli vähentynyt verrattuna muihin aineisiin, mutta verrattuna aiempaan, sekin oli kasvattanut suosiotaan. Musiikin ohi suosiossa oli noussut maantieto, biologia, fysiikka ja liikunta. (Lehti ym. 2006, 304–305.) Verrattaessa vuosia 1996 ja 2005 on huomioitava oppiaineiden muuttuminen. Vuonna 1996 kaikkia luonnontieteitä opetettiin saman nimikkeen alla. Vuoden 2005 kartoituksen aikaan ympäristö- ja luonnontiede oli oppiaineena luokilla 1-4. Luokilla 5 ja 6 se on jakautunut maantietoon, biologiaan, fysiikkaan ja kemiaan. Tästä johtuen vuoden 1996 kartoituksessa jälkimmäiset oppiaineet puuttuvat kokonaisuudessaan.

Taito- ja taideaineet soveltuvat vieraskieliseen opetukseen hyvin. Niiden opetus on jo äidinkielelläkin käytännönläheistä. Kuvataiteessa, musiikissa, käsityössä ja liikunnassa vieraan kielen käyttö voidaan helposti yhdistää konkreettiseen tekemiseen. Matematiikan opettaminen vieraalla kielellä on toisten näkemysten mukaan helppoa, toisten mukaan vaikeaa. Sen on kielellisesti helppoa, mutta toisaalta matematiikka on jo itsessään hyvin käsitteellinen ja symbolinen, eräänlainen vieras kieli. Oppilaat ovat tutkimusten mukaan kokeneet matematiikan sopivan hyvin vieraskieliseen opetukseen, eivätkä näe sen olevan liian hankalaa. (Nikula & Marsh 1997, 79.)

Vieraskielisellä opetuksella on aina kaksoisfokus. Asiasisältöjen oppimisen lisäksi sillä pyritään myös entistä parempaan vieraan kielen taitoon. Vieras kieli opetuksen välineenä edellyttää yleensä myös muutoksia opetusmenetelmissä. (Nikula & Marsh 1997, 52.) Nämä opetusmenetelmälliset muutokset todettiin myös vuoden 1996 kartoituksessa. Sen mukaan suurin osa vieraskielistä opetusta tarjoavien alakoulujen opettajista myönsi vieraan kielen vaikuttavan heidän opetusmenetelmiinsä. (Nikula & Marsh 1996, 60.)

Opetusmenetelmien muutos näkyy seuraavasti:

- Opetus on konkreettisempaa ja havainnollisempaa.
- Opetus on pelkistetympää.
- Opetuksessa asioiden toisteisuus lisääntyy.
- Oppilaiden ymmärtämisen tarkistaminen on entistä tärkeämpää.
- Ennustettavat rutiinit opetuksessa lisääntyvät.
- Opetusmateriaalit ovat suurelta osin opettajien itsensä tekemiä.

(Nikula & Marsh 1997, 52–67.)

Opetus muuttuu vieraskielisessä opetuksessa konkreettisemmaksi varsinkin alakoulussa. Opettajien kokemusten mukaan leikkiminen, mimiikka sekä kuvien ja muiden havaintomateriaalien käyttö lisääntyy ja tulee välttämättömäksi. Opetuksen havainnollisuus ja konkreettisuus ovat myös asioita, jotka oppilaat ovat kokeneet tärkeiksi. (Nikula & Marsh 1997, 52–53.)

Opetus myös väistämättä muuttuu pelkistetyimmäksi, kun opetuskieli muuttuu, mutta opetukseen käytettävä aika pysyy samana. Vieraskielisessä opetuksessa opettajan on osattava valikoida tarkemmin opettamansa asiat. Opetusta on tiivistettävä ja selkeytettävä ja samalla on keskityttävä entistä selvemmin keskeisten asioiden opettamiseen. Vieraskielinen opetus etenee väistämättä hitaammin kuin äidinkielellä opettaessa. Tämän verkkaisemman tahdin vaikutusta voidaan vähentää opettavien asioiden taidokkaalla valikoimisella. (Nikula & Marsh 1997, 54.)



Vieraskielisessä opetuksessa tapahtuu normaalia enemmän redundanssia, eli saman asian esiin tuomista useamman kerran joko toiston avulla tai muotoilemalla sama tieto eri tavoilla. Tästä on suuresti hyötyä oppilaille, sillä se antaa useampia mahdollisuuksia oppia kieltä ja sisältöä. Kielen kehittymisen kannalta olisi hyödyllisempää jos opettaja varioisi informaatiota eri tavoin, eikä toistaisi sitä täysin samalla tavalla. (Nikula & Marsh 1997, 56.)

Koska vieraskielisessä opetuksessa kieli on tiedon jakamisen väline eikä suoranainen kohde, on erittäin tärkeää, että opettaja tarkistaa oppilaiden ymmärtämisen toistuvasti. Vieraalla kielellä opettaminen luo aina sen vaaran, että joku oppilaista ei ymmärrä tai ymmärtää asian väärin. Tämä voi aiheuttaa oppilaalle opetuksessa muista jälkeen jäämistä. Oppilaiden ymmärtäminen on viime kädessä opettajien vastuulla, joten lukukauden alussa annettu yleisohje siitä, että oppilaat voivat kysyä jos eivät ymmärrä, ei ole riittävä. Opettajien on syytä kiinnittää huomiota luokan ilmapiiriin. Ihanne olisi sellainen vapaa ilmapiiri, jossa oppilaita rohkaistaisiin kysymän ja tuomaan esiin epäselviä asioita. Jos oppilaat eivät kysy, ei se aina tarkoita sitä, että asia on ymmärretty. Tällöin on opettajan osattava nähdä tämä ja varmistaa luokan ymmärrys jollakin tavalla. (Nikula & Marsh 1997, 56–57.)

Opettajan käyttämät rutiinit ovat toistojen lisäksi erityisesti heikoimpien oppilaiden oppimisen kannalta tärkeimpiä tekijöitä. Uuteen asiaan siirryttäessä tai aina samojen lauseiden käyttö tietyssä vaiheessa oppituntia ja työtapoja auttaa oppilaita seuraamaan tunnin etenemistä silloinkin, kun he eivät ymmärrä kaikkea opettajan kielellistä ainesta. Oppilaan ei tarvitse ymmärtääkään aina kaikkea, jos he kuitenkin pystyvät hahmottamaan kokonaisuuksia ja seuraamaan sitä missä milloinkin mennään. (Nikula & Marsh 1997, 58.)

Vieraskielisessä opetuksessa opettajat käyttävät hyvin paljon itsensä kehittämiä opetusmateriaaleja. Pääsyy tähän on tietenkin valmiiden materiaalien vähyys ja saataavuus. Tämän takia vieraskielinen opetus teettää opettajille huomattavasti enemmän työtä. Opettajat ovat joko valmistaneet materiaalit täysin itse tai muokanneet autenttista vieraskielistä materiaalia omaan opetukseen sopivaksi. Autenttisen materiaalin (ulkomaiset lehdet, oppikirjat) käytössä on kuitenkin kielellisten asioiden lisäksi ongelmana useasti eri kulttuurisidonnaisia arvoja ja arvostuksia. Kaikissa aineissa materiaaliongelma ei ole samanlainen. Esimerkiksi kuvataiteen ja liikunnan tunneil-

la pärjätään jo olemassa olevilla materiaaleilla, kunhan ohjaus on vieraalla kielellä. (Nikula & Marsh 1997, 66–67.)

## 2.7 CLIL- opetuksen etuja ja haasteita

### 2.7.1 Etuja

Vieraskielisellä opetuksella on paljon etuja normaaliin opetukseen. Kokemusten mukaan sillä on todettu olevan hyvin myönteinen vaikutus oppilaiden opetettavana olevan vieraan kielen taitoon. Alakouluissa on todettu jo hyvinkin pienimuotoisten kielisuihkuttelujen vaikuttaneen positiivisesti. Opetus on innostanut osan oppilaista vieraaseen kieleen, jonka kautta heidän taitonsa varsinaisessa kielenopetuksessa ovat usein normaalia paremmat. (Nikula & Marsh 1997, 100.)

Vieraskielisessä opetuksessa olevien oppilaiden kielitaito on pidemmälle kehittyneempää kuin oppilaalla, jonka kielen oppiminen on rajoittunut ainoastaan varsinaiselle kielenopetuksen tunnille. Syynä tähän on yksinkertaisesti se, että vieraskielinen opetus tarjoaa enemmän aikaa ja luonnollisia tilanteita oppilaalle käyttää omaa kielitaitoaan. On myös todettu, että vieraskielisellä opetuksella näyttäisi olevan suuri vaikutus oppilaiden kielenkäyttörohkeuteen. Rohkeus ei rajoitu opettajien mukaan ainoastaan luokkahuoneeseen. Helppojen kommunikaatiorutiinien hallitseminen tarjoaa oppilaille onnistumisen elämyksiä myös silloin, kun opettajan (tai muun jonka kanssa kieltä voi käyttää) kanssa keskusteltiin luokkahuonetilanteiden ulkopuolella. (Nikula & Marsh 1997, 84, 100.)

Järvinen (1996) on maininnut vieraskielisen opetuksen eduiksi samansuuntaisia asioita. Hänen mukaansa vieraalla kielellä opettamisesta on hyötyä kielitaidon paraneamisen lisäksi oppilaan ajattelutaidoille. Kun kieltä opetetaan samanaikaisesti sisällön kanssa, joutuvat oppilaat ratkomaan kummankin tason ongelmia. (Järvinen 1996, 5-6.)

Vieraalla kielellä opiskelusta on esitetty olevan hyviä seuraamuksia myös oppilaan muuhun opiskeluun. Jäppisen (2005, 64) tutkimus osoitti, että vieraskielinen opetus lisäisi oppilaiden valmiuksia hallita kompleksisia käsitesuhteita, kun toimitaan päällekkäisten ja sisäkkäisten käsitteiden ja niiden muodostamien merkitysskeemojen sokkeloissa. Vieraskielisen opetuksen väitetään kasvattavan myös oppilaan itseluottamusta sekä opiskelumotivaatiota. On lisäksi mainittu, että oppilaat tulevat tehos-

tamaan opiskeluaan koska vieraalla kielellä opiskelu on lähtökohtaisesti vaativampaa kuin normaali opiskelu. Oppilas tulee myös enemmän tietoiseksi opiskelemaan kielestä sekä kasvaa kansainvälisyyteen oppimansa kielen avulla. Vieraskielinen opiskelu johtaa siihen, että lapsi käyttää sitä enemmän myös harrastuksiensa parissa. (Virtala 2002, 93–94.)

Vieraalla kielellä opettamisella on sanottu olevan positiivisia seurauksia myös yhteiskunta- ja kulttuuripolitiikassa. Oppilaan saama hyvä kielitaito mahdollistaa myöhemmin opiskelun ja tutkimustyön ulkomailla. Vastavuoroisesti muulla kuin suomen kielellä opettamisen voi helpottaa Suomeen tulevien vaihto-oppilaiden ja maahanmuuttajien osallistumista opetukseen. Oppilaalle kielitaito jalostuu myöhemmin osaksi ammattitaitoa, jolloin vahva ja rohkea kielitaito on avuksi lisääntyvissä kulttuurisuhteiden hoidoissa. (Virtala 2002, 97–98.)

### 2.7.2 Haasteita

Vieraskieliseen opetukseen liittyy myös haasteita ja ongelmia. Näitä on mainittu muun muassa Nikulan ja Marshin kartoituksessa vieraskielisen opetuksen tilasta (1996). Tutkimuksen yhdessä osassa kysyttiin kouluilta, jotka järjestivät vieraskielistä opetusta, minkälaisia ongelmia ja haasteita he olivat kohdanneet opetuksen käytännön työssä. (Nikula & Marsh 1996, 66–68.)

Vaikka kysymys oli avoin, olivat koulujen kohtaamat haasteet hyvin samansuuntaisia. Alakouluissa opettajat kokivat haasteiksi: opetusmateriaalit, opetusryhmien muodostaminen, ajankäyttö, koulun muiden opettajien rooli, yleinen resurssipula sekä vanhempien rooli ja odotukset. (Nikula & Marsh 1996, 66–67.)

Näiden lisäksi vieraskielistä opetusta järjestäneissä kouluissa on koettu huolta oppilaiden oman äidinkielen taitojen tavoitteiden sekä opetettavan oppiaineen tavoitteiden saavuttamisessa. On myös esitetty, että vieraskielisestä opetuksesta olisi haittaa myös oppilaan muulle opiskelulle. (Virtala 2002, 98–99.) Näitä huolia on kumottu eri tutkimuksissa. Muun muassa Nikulan & Marshin (1997, 70) mukaan alakoulun oppilaiden katsotaan oppivan joissakin tapauksissa sisältöjä jopa paremmin kuin äidinkielisessä opetuksessa. Myös Jäppisen (2005, 62) tutkimuksessa CLIL- opetus näytti tukevan oppilaiden ajattelua ja sisältöjen oppimista suomalaisessa perusopetuksessa. Seikkula-Leinon (2004, 210) tutkimus osoitti, että osalla oppilaista opiskelu sujuu heikosti opetusmuodosta riippumatta.

Opettajien tavallisimmin esiin tuoma ongelma vieraskielisessä opetuksessa on materiaalipula. Vieraskieliseen opetukseen sopivan materiaalin teollinen valmistaminen ei ole kannattavaa Suomessa, joten suuri osa materiaalista on opettajien itsensä valmistamaa. (Nikula & Marsh 1997, 66.)

Oppilasryhmien muodostaminen ja koko koettiin ongelmaksi useissa tapauksissa. Ryhmien muodostamisessa koettiin ongelmia siinä, valikoidaanko opetukseen sopivat oppilaat jollakin tavalla vai annetaanko opetusta kaikille oppilaille. Valikoitaessa oppilaita ongelmaksi koetaan tavat ja käytänteet, joilla oppilaat valitaan. Kun opetusta annetaan kaikille, koetaan heikoimpien oppilaiden kärsivän. Heikompihajaiset oppilaat eivät välttämättä saavuta perustavoitteita opittavissa aineissa, koska kielitaito ei ole riittävä. (Nikula & Marsh 1996, 66.)

Vieraskielisessä opetuksessa opettajan ja oppilaan välinen kontakti on erityisen tärkeää. Opetusryhmän ollessa liian suuri on yksittäisen oppilaan huomioon ottaminen vaikeampaa ja opetus saattaa muuttua helposti aiottua opettajajohtoisemmaksi. Suuri ryhmä saattaa myös aiheuttaa joissain oppilaissa arkuutta käyttäen vierasta kieltä. Iso ryhmä mahdollistaa myös joidenkin oppilaiden omaksua hyvinkin passiivinen rooli. (Nikula & Marsh 1997, 59–60.)

Vieraskielinen opetus on vaativampaa ja aikaa vievempää niin opettajalle kuin oppilaallekin. Opetus vaatii enemmän toistoa ja aikaa käydä yksinkertaisempia asioita. Opettajille tulee lisää työtä oppimateriaalin tekemisessä. Oppilaille opetuksen vaativuus näkyy tunneilla paremman keskittymisen tarpeena sekä kotona vieraskielisten kotiläksyjen tekemiseen vievässä ajassa. (Nikula & Marsh 1997, 60.)

Opettajat kokivat joissain tapauksissa muiden opettajien roolin aiheuttavan haasteita työlleen. Kouluissa, joissa vieraskielistä opetusta antaa vain yksi opettaja, kollegoiden puute on ongelma. Jos koulussa osa opettajista antaa vieraskielistä opetusta, osa ei, saattaa opettajakunnassa tapahtua kahtiajakoa ja vastustusta. Yhteistyömahdollisuudet toisten vieraskielistä opetusta antavien opettajien ja koulujen kanssa ovat usein vaikeita järjestää, sillä usein jo koulujen maantieteellinen välimatka on suuri. (Nikula & Marsh 1996, 67.)

Vieraskielisessä opetuksessa yhtenä haasteena on ainainen taistelu yleistä resurssipulaa vastaan. Monissa kouluissa opetukseen haluavia oppilaita on huomattavasti

enemmän, kuin mihin koulu oli alun perin varautunut. Uusien ryhmien muodostamisen esteenä on usein pätevien opettajien puute, varsinkin jos opetuskieli on jokin muu kuin englanti tai ruotsi. Resurssipula tulee esiin myös silloin, kun kyseessä on ollut määräaikainen opetuskokeilu. Määräajan jälkeen projekti on helppo lopettaa, jos halutaan säästää. Vieraskieliselle opetukselle jatkuvuus olisi tärkeää, mutta kouluilla ei aina ole mahdollisuutta jatkaa projektia. (Nikula & Marsh 1996, 67.) Ongelmia opetuksen jatkuvuudesta tulee myös silloin, kun oppilas vaihtaa koulua (yläkouluun). Aina ei ole mahdollista taata vieraskielisen opetuksen jatkuvan uudessa koulussa.

Oppilaiden vanhempien rooli vieraskielisessä opetuksessa on jopa vahvempi kuin tavallisessa opetuksessa. Vanhempien tuki oppilaille sekä opetustavalle on tärkeää, sillä opetus on oppilaalle normaalia vaativampaa. Kotona on hyvä olla positiivinen tuki ja ymmärrys opetuksen vaativuudesta. Useissa tapauksissa vieraskielinen opetus kouluissa on lähtöisin oppilaiden vanhempien toiveista. Tämän lisäksi vanhempien suhtautuminen on Nikulan ja Marshin (1996) tutkimuksen mukaan yleensä positiivinen vieraskielistä opetusta kohtaan. Kuitenkin on kouluja, jotka kokivat vanhempien suhtautumisen olevan kielteistä. Vanhempien tuella on myös kääntopuolensa. Joissakin tapauksissa vanhempien odotukset ja toiveet vieraskielisestä opetuksesta ovat ylimitoitettuja ja he halusivat suuremman osan opetuksesta tapahtuvan vieraalla kielellä. (Nikula & Marsh 1996, 65–67.)

Kun otaksutaan vieraskielisen opetuksen haittaavan heikentävästi oppilaan kielitaitoa, ei kyseessä ole opetuksen kohteena olevan kielen kielitaito vaan oppilaan äidinkielen kielitaito. Vastustajat väittävät, että vieraskielisestä opetuksesta johtuen oppilaan äidinkielen taidot eivät kehity hyvin. Lisäksi monien käsitteiden oppiminen kärsii. (Virtala 2002, 99–100.) Tämä asia on kuitenkin otettu huomioon perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman mukaan vieraan kielen opetuksen opetussuunnitelma tulee laatia niin, että kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt tulevat katetuiksi ja niiden tavoitteet ovat mahdollista saavuttaa (POPS 2004, 272). Nikulan ja Marshin (1997) mukaan on kuitenkin todennäköistä, että pienimuotoisella vieraskielisellä opetuksella ei ole haitallisia vaikutuksia oppilaiden äidinkielen taitoon, koska tällöin suurin osa opetuksesta ja oppilaiden vuorovaikutuksesta tapahtuu äidinkielellä (Nikula & Marsh 1997, 96).

Vieraskielinen opetus voi haitata joissakin tapauksissa oppilaan muuta opiskelua. Perustana väitteelle on se, että vieraskielinen opetus on tavallista opetusta vaativampaa ja siten vie enemmän aikaa. Siksi onkin tärkeää, että oppilaan positiivisia käsityksiä itsestään kielenoppijana vahvistetaan, jotta muu oppiminen ei häiriintyisi. (Seikkula-Leino 2004, 217–218.)

## 2.8 Kyläkoulu

Kyläkouluiksi lasketaan pienet koulut, jotka eivät sijaitse kuntien keskustaajamissa. Kouluissa on 1-3 opettajaa sekä noin 10–60 oppilasta. Kyläkoulujen opetus on aina yhdysluokkaopetusta. (Pirhonen 1993, 7 ja Kalaoja 2002, 5.)

Useasti koulurakennukset toimivat kyläyhteisöjen keskuspaikkana, jossa on opetus- toiminnan lisäksi muutakin yleissivistävää toimintaa. Käytön lisäksi 1900-luvun alkupuolella rakennetut koulurakennukset ovat osa suomalaista kulttuuriperintöä. (Pirhonen 1993, 8.)

Kyläkoulujen määrä on vähentynyt rajusti viime vuosikymmenten aikana. Vielä lukuvuonna 1990–91 kaikista Suomen kouluista noin 64 % oli 1-3 opettajaisia (Pirhonen 1993, 7). Vuonna 2007 enää joka neljäs (26,7 %) peruskoulu oli alle 50 ja joka viides (18,5 %) 50–99 oppilaan koulu (Kumpulainen 2008, 27). Oppilaita alle 100 oppilaan kouluissa vuonna 2007 on enää noin 12 prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista (Kumpulainen 2008, 27).

Viimeisimpien vuosien aikana peruskoulujen lukumäärä on pienentynyt huomattavasti. Vuodesta 2003 vuoteen 2007 verrattuna peruskoulujen määrä on vähentynyt 482 koululla. Hälyttäväksi kyläkoulujen kannalta asian tekee se, että lakkautetuista noin 300 on ollut pieniä, alle 50 oppilaan kouluja. Samalla aikavälillä suurten, yli 500 oppilaan, koulujen lukumäärä on kasvanut 27:llä. (Kumpulainen 2008, 28.)

Koulujen lakkauttamisperusteet ovat pysyneet samoina jo vuosikymmenten ajan (Kalaoja 2002, 4). Suurimmat syyt ovat olleet ikäluokkien pienentyminen sekä kuntien säästötoimenpiteiden kohdistuminen koulujen lakkauttamisiin (Kumpulainen 2008, 29). Kyläkoulut nähdään helppoina säästökohteina, koska pienen koulun yksikkökustannukset ovat kalliimmat kuin suuren koulun (Pirhonen 1993, 8). Lähes

aina pienten koulujen asioissa säästäminen tarkoittaa kyseisen koulun lakkauttamista (Happo & Ceperley 1996, 18).

Useat tutkimukset ovat esittäneet keinoja, joilla pienet koulut voisivat kehittää toimintaansa ja täten mahdollisesti välttää lakkauttamisen (mm. Happo & Ceperley 1996, Korpinen (toim.) 1998 sekä Pirhonen 1993). Tutkimusten pääanti on se, että säilyäkseen elinvoimaisena kyläkoulujen on kehitettävä opetustaan sekä aktivoitava kyläyhteisöä siten, että koululla on myös kouluajan ulkopuolista toimintaa. Kyläkouluilla muutokset voivat tapahtua helpommin kuin isoissa yksiköissä, sillä pienet koulut ovat joustavampia mukautujia ja uuden luojia (Pirhonen 1993, 45).

Hapon ja Ceperleyn (1996, 18) mukaan kyläkoulujen selviytymiskeinoja ovat yhteistyö toisten koulujen kanssa, tutkimustyö sekä kansainvälistyminen. Myös Pirhonen (1993) on samoilla linjoilla. Yhteistyön ja kansainvälistymisen lisäksi hän esittää hyviksi keinoiksi koulujen erikoistumisen sekä koulun sisäisen kehittämisen erilaisin pedagogisin keinoin. Näitä keinoja ovat muun muassa projektityöskentely, periodiopetus, ulkona tapahtuva tutkiva opetus, teemapäivät sekä vanhempien ja ulkopuolisten asiantuntijoiden asiantuntemuksen hyväksikäyttäminen.

Koulun kehittämistä entistä vahvemmasi kyläyhteisön keskuksesi voidaan edesauttaa lisäämällä kouluajan jälkeisiä palveluja niin lapsille kuin muillekin lähiympäristön asukkaille. Tällainen monitoimikoulu kehittäisi yhteisökasvatusta ja rikastuttaisi lasten kasvuympäristöä. (Pirhonen 1993, 10.)

### 3 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen tavoitteet

Pro gradu -tutkimuksessani haluan selvittää pienimuotoisen vieraskielisen opetuksen mahdollisuuksia kyläkouluissa. Pyrin tutkimaan miten oppilaat suhtautuvat perinteiseen kielenopetukseen sekä, lyhyen opetusjakson jälkeen, vieraskieliseen sisälönopetukseen. Tavoitteenani on selvittää, muuttuuko oppilaiden suhtautuminen opiskeltavaa kieltä kohtaan, kun he ovat tekemisissä kielen kanssa koulussa täysin uudella tavalla. Opettajien mielipiteet vieraskielisestä opetuksesta kiinnostavat myös. Halusin tietää, mitä mieltä he ovat uudesta opetustavasta ja sen, olisiko sillä heidän mielestään mahdollisuuksia kyläkouluissa. Tutkimuksessani selvitän myös, missä ja miten oppilaat käyttävät englannin kieltä ja sen miten he kokevat omat eng-

lannin kielen taitonsa. Tämän taustoittavan tiedon tarkoituksena on valottaa oppilaiden englannin opiskelun kokonaistilannetta.

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Miten kyläkoulujen oppilaat suhtautuvat lyhytkestoiseen vieraskieliseen sisällönopetukseen?
2. Miten oppilaat suhtautuvat vieraskieliseen opetukseen kouluissa verrattuna tavalliseen kielenopetukseen?
3. Mitkä ovat opettajien mielestä vieraskielisen sisällönopetuksen mahdollisuudet kyläkoulujen kielenopetuksessa?
4. Mitkä ovat oppilaiden mielipiteet omasta englannin kielen taidosta?
5. Minkälaista on oppilaiden englanninkielen käyttö vapaa-ajalla?

### 3.1 Tutkimuksen laatu

Tutkimuksessani yhdistyy laadullinen ja määrällinen tutkimusote. Pääongelmani aineisto on kerätty määrällistä tutkimusta edustavalla kyselylomakkeella, mutta pienutensa takia, aineisto on analysoitu laadullisin keinoin. Laadullisuutta ovat myös opettajahaastattelut. Lisäksi tutkimuksella on tapaustutkimuksen sekä etnograafisen tutkimuksen piirteitä. Tapaustutkimukseen viittaa tutkittavan ilmiön yksityiskohtaisuus: kuvaan tutkimuksessani kahden koulun suhtautumista samaan ilmiöön. Oma osallistumiseni tutkimukseen sekä toimijana että havainnoijana edustaa etnografista tutkimusta..

### 3.2 Tutkimukseen osallistuneet

Tein tutkimukseni kahdessa saman kunnan alueella olevassa kyläkoulussa. Koulu A on kaksiopeettajainen koulu, jossa on luokat 1-2 ja 3-6. Pidin oppitunnit sekä kyselyt tässä koulussa aina silloin, kun 3. ja 4. luokka olivat englannin tunnilla, jolloin luokkaa ei tarvinnut jakaa erikseen kesken tavallisen oppitunnin. Koulussa A tutkimukseen osallistui 12 oppilasta (10 poikaa ja 2 tyttöä).



Koulu B on kolmiopettajainen (syksystä 2009 koulu muuttui kaksiopettajaiseksi). Koulusta tutkimukseen osallistui 5.-6. luokka ja sen kaikki oppilaat. Luokalla oli 5 poikaa ja 9 tyttöä eli yhteensä 14 oppilasta. Tutkimustunnit olivat normaaleja oppitunteja. Yksi tutkimuksen englanninkielisistä sisältötunneista pidettiin ryhmätunnin aikana, jolloin puolet oppilaista oli englannin oppitunnilla. Luokalla oli myös yksi alemman luokan erityisoppilas, joka siirtyi tutkimustuntien ajaksi toiseen tilaan opiskelemaan kouluavustajan tai opettajan kanssa. Hän osallistui tutkimukseen ainoastaan olemalla mukana englanninkielisellä liikuntatunnilla. Kyselyihin hän ei vastannut.

Haastattelemani opettajat olivat toisen tutkimukseen osallistuneen luokan opettaja (mies). Hän toimi samalla kyseisen koulun rehtorina. Toinen haastateltavani oli englanninopettaja (nainen). Hän toimii kiertävänä opettajana, jonka alueeseen kumpikin tutkimukseen osallistuneista kouluista kuului.

Molemmat koulut olivat minulle entuudestaan tuttuja. Koulussa A olen toiminut keväällä 2004 viisi kuukautta kouluavustajana. Sen jälkeen olen vierailut koulussa useasti sijaisopettajana sekä koulun ulkopuolisen harrastustoiminnan vetäjänä. Lisäksi suoritin koulussa yhdysluokkaharjoitteluni keväällä 2008. Koulun henkilökunta ja oppilaat olivat minulle siten jo entuudestaan hyvin tuttuja. Kyseisessä koulussa olen ollut sijaisena myös opetuskokeilun jälkeen.

Myös koulu B oli minulle tuttu työpaikkana. Olin koulussa viisi kuukautta kouluavustajana keväällä 1999. Tämän jälkeen en kuitenkaan ole koulussa sijaisena käynyt. Koulun opettajat ja tavat olivat minulle siten tuttuja, mutta oppilaat eivät.

### 3.3 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimus alkoi ilmoittautumisella pro gradu- työhöryhmään tammikuussa 2008. Tutkimussuunnitelma valmistui toukokuussa, jonka jälkeen alkoi laajempi aiheen teoriaan tutustuminen. Kenttätutkimuksen oli tarkoitus alkaa loppusyksyllä, mutta se siirrettiin työkiireiden johdosta alkavaksi vasta alkuvuodesta 2009. Edeltävän syksyn ja talven käytin tutkimusmenetelmien valmisteluun.

Kenttätutkimus alkoi kouluissa helmi-maaliskuiden vaihteessa, juuri ennen hiihtolomaa. Ensimmäisen kyselylomakkeen oppilaat täyttivät 19.2.2009. Samalla kertaa

sovin koulujen rehtorien kanssa opetustuntien ajankohdat ja aiheet. Ensimmäisen englanninkielisen opetustunnin pidin hiihtoloman jälkeisenä maanantaina (2.3.2009). Koululla A viimeinen opetustunti oli tiistaina 17.3 ja loppukysely seuraavana päivänä. Koululla B viimeisen tunnin pidin 9.3 ja kyselyn 13.3. Opettajia haastattelin tutkimuksen viimeisenä varsinaisena päivänä eli 17.3. Tämän jälkeen alkoi tutkimustulosten analysointi ja raportin kirjoittaminen.

## 4 Tutkimusmenetelmät

### 4.1 Kyselylomakkeet

Tärkein tutkimusaineiston keruumenetelmäni oli oppilaille jaetut kyselylomakkeet. Pidin kaksi erillistä kyselyä. Ensimmäisen pidin ennen yhdenkään opetustunnin alkua, toisen viimeisten opetustuntieni jälkeen. Raportissani tulen käyttämään kyselyistä nimityksiä alkukysely ja loppukysely niiden pitämisaikojensa mukaan. Alkukyselyn tarkoitus oli saada selville oppilaiden arvio omasta kielitaidostaan sekä heidän tuntemuksistaan nykyisestä, niin sanotusta perinteisestä kielenopetuksesta. Loppukyselyllä selvitin mitä mieltä oppilaat olivat englanninkielisen sisällönopetuksen tunneistani.

Valitsin kyselylomakkeen tärkeimmäksi tutkimusmenetelmäksi sen suomien etujen vuoksi. Kyselylomakkeeseen vastaaminen on nopeaa ja helppoa sekä se on tasa-  
puolinen kaikille vastaajille. Valmiisiin vaihtoehtoihin vastaaminen ei vaadi suuria ponnisteluja vastaajalta. Tutkijan kannalta lomake nopeuttaa tulosten käsittelyä, sillä vastaukset ovat yhdenmukaisia. Lisäksi valmiit vastausvaihtoehdot vähentävät vastausvirheitä ja tulkintaa vaativia, epämääräisiä vastauksia. (Holopainen & Pulkkinen 2008, 42.)

Juuri tähän tutkimukseen kyselylomake oli sopiva ennen kaikkea tutkimusjoukon takia. Alakouluikäisten lasten on helppo ja nopea vastata suljettuihin kysymyksiin. Lasten käsiala on välillä vaikeaselkoista, joten myös tämä puolsi suljettujen kysymysten kyselylomaketta.

Kyselylomakkeissa oli useita erilaisia osioita joilla mitattiin eri asioita. Alkukyselyssä (liite 1) osioita oli kuusi (A-F), loppukyselyssä (liite 2) seitsemän (A-G). Osiot oli jaettu mittausasteikon mukaan. Yhdessä osiossa oli ainoastaan yhdenlainen

mittausmenetelmä. Kaiken kaikkiaan erilaisia mittausmenetelmiä kyselyissä oli viisi. Seuraavaksi kerron hieman tarkemmin eri osioiden menetelmistä.

Kummassakin kyselyssä käytin kahdessa eri osiossa mittausvälineenä 5-portaista Likertin asteikkoa. Alkukyselyssä käytin Likertin asteikkoa osioissa A ja B, joissa oppilailta kysyttiin heidän mielipidettään omasta englannin kielen kielitaidosta sekä vastattiin väittämiin englannin tunneista. Loppukyselyssä Likert-asteikollisia osioita olivat D ja E, joissa kysyttiin oppilaiden kielitaidon kehittymisestä opetuskokeilun aikana sekä vastattiin väittämiin englanninkielisistä tunneista.

Alkukyselyn osioissa C ja D sekä loppukyselyn osiossa C halusin saada selville oppilaiden arvioita siitä, kuinka usein kysyttyä asiaa tapahtuu. Tähän valitsin 3-portaisen järjestysasteikon. Vastausvaihtoehtoja oli kolme, koska halusin tietää ainoastaan tapahtuuko kyseistä asiaa vai ei. En kysynyt aktiivisuuden tarkempaa lukumäärää, joten kolme vaihtoehtoa oli mielestäni riittävä. Keskimäinen vaihtoehto oli neutraali.

Halusin saada selville minkälaisena oppilaat kokevat englannin oppitunnit sekä englanninkieliset sisältötunnit. Tähän tarkoitukseen laadin luokittelutehtävän, jossa vastaajat saivat valita annetuista sanoista viisi, jotka heidän mielestään kuvaavat kysyttyä tilannetta. Vaihtoehtoja oli 20. Puolet sanoista oli negatiivisia, puolet positiivisia. Tämän tyyppinen kysymys tuo paljon mielenkiintoista tietoa ollessaan osana laajempaa lomaketta (Vehkalahti 2008, 28–29). Kysymystavan ansiosta voidaan katsoa, mitkä ovat yleisimpiä ja harvinaisimpia ilmaisuja (Vehkalahti 2008, 29). Lisäksi tässä versiossa oli mahdollista verrata positiivisten ja negatiivisten sanojen jakautumista. Luokittelusanoja kysyin alkukyselyn osiossa E ja loppukyselyn osiossa F.

Yksinkertaisempaa luokittelua kysyin loppukyselyn osiossa B, jossa halusin saada selville mukavimman, ikävimmän ja vaikeimman englanninkielisen sisältötunnin. Ohjeen mukaan jokaisessa kohdassa tuli valita ainoastaan yksi tunti. Oppilaat kuitenkin kyselivät, saisivatko he valita useamman, tai jättää kokonaan valitsematta, jos mikään tunti ei heidän mielestään ollut ikävä. Annoin vapauden valita useampi vaihtoehto tai ei yhtään. Lopulta neljä oppilasta valitsi useamman kuin yhden vaihtoehdon johonkin kohtaan ja kuusi jätti jonkin kohdan tyhjäksi.

Kummankin kyselyn lopuksi (alkukyselyn osio F, loppukyselyn G) oli muutama avoin kysymys. Alkukyselyn lopuksi oppilailta kysyttiin, mikä oli yleisesti mukavinta, ikävintä, helpointa tai vaikeinta englannin tunneilla. Loppukyselyssä näitä samoja asioita kysyttiin englanninkielisistä tunteista. Lisäksi loppukyselyssä kysyin mitä oppilaat olivat mielestään oppineet sisältötunneilla. Loppukyselyssä oli myös vapaan sanan mahdollisuus. Näillä avoimilla kysymyksillä en oletanut saavani suurta tutkimuksellista lisäinformaatiota. Niiden tehtävänä oli tukea aikaisemmin kysytyä sekä antaa oppilaille mahdollisuus tuoda omia ajatuksiaan esille.

Kyselyt pidettiin normaalin oppitunnin aikana. Luokan opettajat saivat olla mukana tunnilla, mutta kertaakaan he eivät olleet. Ohjeistin kyselyiden tekemisen itse. Aluksi jaoin jokaiselle oppilaalle muovitaskun sekä tekstin, jossa kerroin lyhyesti tutkimuksen tavoitteista ja sen tärkeydestä (liite 3). Tämän jälkeen vastailin mahdollisiin kysymyksiin, ennen kuin aloitin kyselyjen ohjaamisen. Kyselylomakkeen sivut jaettiin yksi kerrallaan. Ennen oppilaiden vastaamista, jokaisen sivun vastaustekniikka käytiin yhdessä läpi. Näin oppilaat saivat ainoastaan yhdet ohjeet kerrallaan, sillä kyselyn jokaisella sivulla oli erilaiset vastausohjeet. Ohjeiden jälkeen oppilaat vastasivat sivun kysymyksiin. Täytetyt sivut laitettiin muovitaskuun. Kun kaikki olivat vastanneet sivun kysymyksiin, jaoin uuden sivun ja ohjasin sen vastausmenetelmässä. Viimeisen sivun jälkeen oppilaat palauttivat minulle täytetyt lomakkeet muovitaskuissaan. Paikan päällä tarkistin vielä, että oppilaat olivat vastanneet jokaiselle sivulle.

Koulu A:ssa yksi oppilas teki alkukyselyn tuntia muita myöhemmin. Koulussa B kolme oppilasta teki alkukyselyn vasta kolmannen sisältötunnin jälkeen. Samassa koulussa kaksi oppilasta teki loppukyselyn pari päivää muiden jälkeen. Kaikissa tapauksissa menin oppilaiden kanssa tyhjään luokkaan tekemään kyselyitä. Ohjeistukset olivat samat mitä muut oppilaat olivat saaneet.

## 4.2 Opetustunnit

Opetustuntien aiheet sovittiin yhdessä luokan opettajan kanssa. Toivoin vaihtelevuutta oppiaineisiin, mutta mahdollista oli myös opettaa yhtä ainetta enemmän. Kaikki oppiaineet olivat mahdollisia. Kouluissa pidetyt oppitunnit ovat tarkemmin taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Opetuskokeilun oppitunnit

Koulu A:n oppitunnit	Koulu B:n oppitunnit
3.3.09 matematiikka (peruslaskutaito)	2.3.09 historia (Rooma)
6.3.09 ympäristö- ja luonnontiede (savannin eläimet)	3.3.09 matematiikka ½ ryhmä (peruslaskutaito)
10.3.09 liikunta (”jäähkiekko”)	3.3.09 matematiikka ½ ryhmä (peruslaskutaito)
13.3.09 ympäristö- ja luonnontiede (Afrikka, ryhmätyöt)	9.3.09 historia (koealueen kertausta)
17.3.09 ympäristö- ja luonnontiede (Afrikka- tietovisa)	9.3.09 liikunta (jäähkiekko)

Lähtökohtaisesti oppitunti oli aivan kuin mikä tahansa oppitunti. Erona normaaliin tuntiin oli opettava opettaja sekä opetuskieli. Minä puhuin tuntien aikana ainoastaan englantia. Ymmärsin suomea, mutta en sanonut sanaakaan suomeksi. Oppilaat saivat käyttää valitsemaansa kieltä. Rohkaisin oppilaita englanninkielen käyttöön, mutta en sitä heiltä milloinkaan vaatinut. Ainoastaan luettaessa englanninkielistä tekstiä ääneen oli pakko puhua englantia. Käytännössä vuorovaikutus oli sellaista, että oppilas kysyi asioita suomeksi ja minä vastasin englanniksi. Asia toimi myös toisin päin; kysyessäni asiaa englanniksi oppilas yleensä vastasi suomeksi. Oppilaan käytäessä englantia en korjannut tai kommentoinut mahdollisia virheitä. Annoin ainoastaan kehuva ja rohkaisevaa palautetta. Valitsin tämän käytännön, koska en halunnut aiheuttaa oppilaalle liikaa jännitystä. En myöskään halunnut estää oppilasta vastaamasta ainoastaan siksi, ettei hän osannut ilmaista asiaa englanniksi.

Oppilaiden ei tarvinnut tuoda tunneille mitään ylimääräistä materiaalia eikä tunneilta tullut kotitehtäviä. Myöskään kokeissa ei kysyttäisi tunnilla esiin tulleista asioista, jolleivät ne olleet aiemmin tuttuja. Kaiken opetusmateriaalin tein itse. Tämä johti käytännössä siihen, että jokaisella tunnilla käsiteltävästä asiasta jaettiin oppilaille monisteet, joissa oli asiaan kuuluvaa sanastoa ja/tai tehtäviä. Tutkimuksen tasavertaisuuden tähden yritin pitää molemmissa kouluissa mahdollisimman samanlaiset

tunnit. Vaikka aiheet olivat täysin erilaisia, yritin käyttää mahdollisimman paljon samantyyppisiä tehtäviä.

### 4.3 Opettajahaastattelut

Haastattelin kahta opettajaa; toisen koulun rehtoria, joka on samalla 3-6 luokan opettaja, sekä koulujen yhteistä englannin opettajaa. Pyysin heiltä lupaa haastatteluun jo kauan ennen ensimmäistä oppituntia, mutta en kertonut aiheesta sen tarkemmin. Haastattelin molempia viimeisen pitämäni oppitunnin jälkeen. Haastattelut tehtiin kahden kesken koulun opettajainhuoneessa, toinen pitkän ruokavälitunnin aikana, toinen opettajan vapaatunnilla. Haastattelujen tallentamiseen käytin nauhuria. Haastattelukysymykset koskivat vieraskielistä sisällönopetusta sekä sen mahdollisuuksista kyläkouluille. Haastattelukysymykset oli tehty etukäteen. Valmiiden kysymysten lisäksi olin varautunut ajallisesti ja aiheellisesti keskustelemaan myös aiheista, joita haastattelun aikana nousi esiin. Haastattelujen litteroinnista on lyhyt esimerkki liitteissä (liite 4).

Haastattelutilanteet menivät mielestäni melko hyvin. Opettajan vapaatunnilla tehty haastattelu pystyttiin pitämään rauhallisessa tilassa kiireettömästi. Aikaa oli runsaasti, eikä opettajanhuoneessa ollut tuolloin muita häiritseviä tekijöitä. Haastattelu kesti noin 20 minuuttia. Toinen haastattelu pidettiin pitkän ruokavälitunnin aikana. Tämän haastattelun olosuhteet olivat hieman huonommat. Tila oli sama ja suurimmaksi osaksi haastattelun aikana meitä ei häiritty. Kuitenkin aika oli rajallisempi ja välitunnin loppuessa myös häiriötekijöiden määrä lisääntyi. Näistä huolimatta kaikki haluamani aiheet ja kysymykset ehdittiin käydä läpi haastattelun 15 minuutin keston aikana. Kahden toteutuneen haastattelun lisäksi tarkoitukseni oli haastatella myös toisen tutkimuksessa mukana olleen koulun rehtoria. Haastattelulle ei millään löydetty tarpeeksi aikaa niinä päivinä jolloin opetustunteja koululla pidin. Viimeisen tunnin jälkeen ehdin nopeasti kysymään rehtorilta hänen mielteitään englanninkielisestä opetuksesta, valmiiden haastattelukysymysten pohjalta. En kuitenkaan ottanut tätä haastattelua mukaani tutkimusaineistooni kahden syyn takia. Ensimmäinen ja tärkein syy oli se, etten saanut haastattelua tallennettua nauhurillani. En halunnut käyttää haastattelumateriaalia ainoastaan muistini varmentamana. Toinen syy oli se, että nopeasta haastattelusta saamani vastaukset olivat samansuuntaisia kuin jo aiemmin saamani. Olin jo haastatellut kahta muuta opettajaa, joten uskalsin vastausten

perusteella luottaa aineistoni olevan jo riittävä. Jos rehtorin alustavassa haastattelussa olisi ilmennyt täysin toisenlaisia mielipiteitä, olisin sopinut uuden ajan haastattelulle.

#### 4.4 Oma seuranta

Kyselyjen ja haastattelujen lisäksi seurasin ja havainnoin oppilaita jokaisella pitämälläni oppitunnilla sekä tuntien välissä. Seuranta varten valmistin erillisen havainnointilomakkeen (liite 5), jota täytin heti tuntien jälkeen. Lomakkeeseen tuli tunnin todellinen sisältö (ei suunnitelma), omat kommenttini sisällöstä, oppilaiden ja opettajien kommentit, yleisiä huomioita tunnista sekä oma arvosana tunnin ilmapiiristä. Lomakkeen tarkoituksena oli arkistoida se, mitä tunnilla oikeastaan tapahtui, miten oppilaat reagoivat sekä mitkä asiat toimivat ja mitkä eivät.

Havainnoinnin seurauksena minulla oli mahdollisuus muuttaa oppituntien rakennetta ja oppimateriaalia, jos ne eivät olleet toimineet lainkaan ensimmäisessä koulussa. Tärkein havainnointikohteeni oli kuitenkin oppilaiden reagointi englannin kieleen ja heidän tunnin aikaiset kommenttinsa. Lisäksi seurasin oppilaiden kommentointia asiasta myös tuntien ulkopuolella. Olin mukana välitunneilla ja ruokailussa ja keskustelin muutamien oppilaiden kanssa.

#### 4.5 Tulosten käsittely

Seuraava vaihe oppituntien, oppilaskyselyiden ja opettajahaastattelujen jälkeen oli aineiston tarkastelu ja analysointi. Ennen kuin aineistoa pystytään analysoimaan, tulee Hirsjärven (2006) mukaan aineistolle käydä läpi kolme vaihetta: Tietojen tarkistus, tietojen täydentäminen ja aineiston järjestäminen (Hirsjärvi 2006, 209–210).

Ensimmäisessä vaiheessa tiedoista tarkistetaan mahdolliset virheelliset sekä puutteelliset tiedot (Hirsjärvi 2006, 209). Tämän vaiheen suoritin alustavasti jo välittömästi kyselyjen jälkeen. Katsoin nopeasti läpi, että palautetuissa lomakkeissa oli vastattu jokaiseen tehtävään. Jos näin ei ollut, annoin lomakkeen takaisin. Pariin otteeseen näin tapahtui, kun oppilas oli vahingossa jättänyt täyttämättä yhtä sivua. Tarkemman tarkistuksen tein kun kaikki lomakkeet oli palautettu. Yhtään lomaketta ei tarvinnut hylätä virheellisen täytön takia. Muutamassa lomakkeessa oli huolimat-

tomuuden johdosta jäänyt vastaamatta yksittäisiin väittämiin, mutta sen takia en lomakkeita hylännyt. Tulosten analysoinnissa otin asian huomioon.

Toista vaihetta, tietojen täydentämistä, minun ei tarvinnut tehdä. Kaikki kyselyt olivat selkeitä ja ymmärrettäviä. Opettajahaastatteluista saamani informaatio oli riittävää. Kyselyjen kattavuus oli hyvä, sillä sain kaikki jakamani lomakkeet takaisin täytettyinä.

Kolmannessa esityövaiheessa aineisto järjestetään tiedon tallennusta ja analysointia varten (Hirsjärvi 2006, 210). Kyselylomakkeiden vastaukset järjestin tietokoneen Excel-ohjelmalla. Ensiksi annoin jokaiselle oppilaalle oman koodin (A1-12, B1-14). Oppilaan koodit eivät olleet samat alku- ja loppukyselyissä. Samojen koodien pitäminen olisi mahdollistanut oppilaiden tarkemman henkilökohtaisen seurannan, mutta päätin, että annan uudet koodit loppukyselyyn. Syynä oli se, etten ollut kiinnostunut yksittäisten oppilaiden ajatuksista, vaan oppilasjoukon. Lisäksi eri koodien käyttö oli luottamusta parantava asia. Oppilaat uskalsivat vastata ”aidommin” tutulle ohjaajalle, koska hän oli luvannut, ettei yksittäisiä oppilaiden vastauksia seurata.

Tämän jälkeen järjestin jokaisen erilaisen kysymystyyppin kaikki vastaukset eri taulukoihin. Tässä vaiheessa erotin alku- ja loppukyselyt täysin toisistaan. Taulukoissa Likert-asteikolla olleet vastaukset oli helppo merkitä taulukoihin (arvot 1-5). Kysymyksissä, joissa oli kolme vaihtoehtoa (esimerkiksi ”liian vähän”, ”sopivasti”, ”liikaa”), annoin ensimmäiselle vaihtoehdolle arvon 0, seuraavalle 1 ja viimeiselle 2. Avointen kysymysten vastausten luokittelu oli hieman vaikeampaa. Luin ensiksi kaikki mahdolliset vastaukset, jonka jälkeen jaoin erityyppiset vastaukset omiin kategorioihinsa. Pyrin yhdistämään vastauksia siten, ettei erilaisia kysymystyyppisiä olisi liikaa. Opettajien haastattelut litteroin sanatarkasti tietokoneella, Word-ohjelmalla.

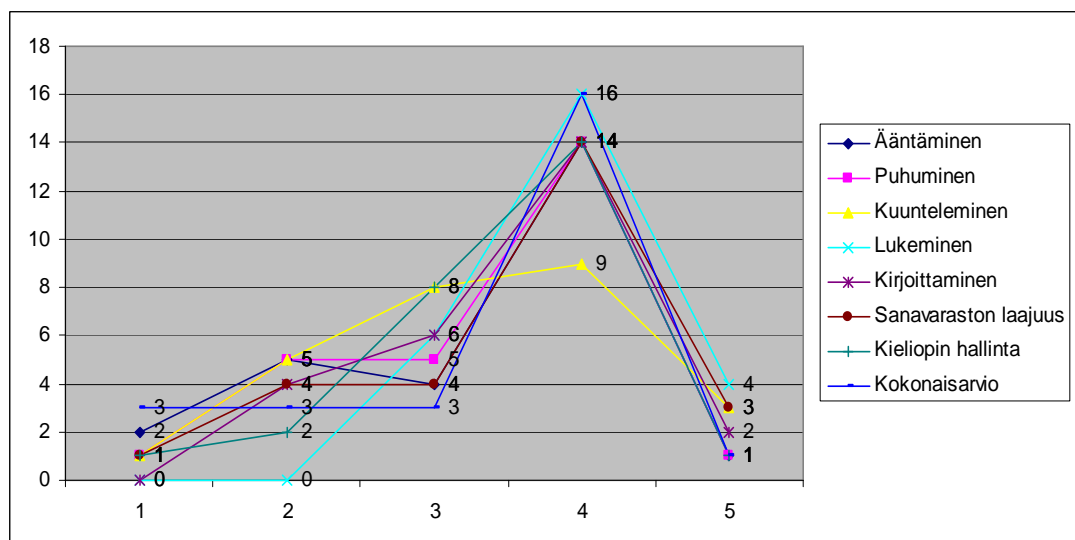


## 5 TULOKSET

### 5.1 Oppilaiden mielipiteet

#### 5.1.1 Oppilaiden omat taidot

Oppilaiden arviota omasta englannin kielen taidosta kysyttiin alkukyselyssä ensimmäisellä sivulla kysymyksillä A 1-8. Oppilaan piti arvioida omaa englanninkielen taitoaan, kielitaidon eri osa-alueiden mukaan: ääntäminen, puhuminen, kuunteleminen, lukeminen, kirjoittaminen, sanavaraston laajuus ja kieliopin hallinta sekä kokonaisarvio omasta kielitaidosta. Vastausvaihtoehdot oli numeroitu yhdestä viiteen siten, että 1 oli heikko/ heikosti, 2 tyydyttävä/ tyydyttävästi, 3 en osaa sanoa, 4 hyvä/ hyvin ja 5 erinomainen/ erinomaisesti. Vastausvaihtoehtojen jakautuminen esitetään seuraavassa kuviossa (kuvio 1).



**KUVIO 1. Oppilaiden arviot omasta kielitaidostaan (n=26)**

Kuviosta 1 näkee, että kaikissa kielitaidon osa-alueissa yleisimmin valittu vastausvaihtoehto oli numero 4, hyvä/ hyvin. Ainoastaan kuuntelemisessa vaihtoehtoa 4 ei valinnut yli puolet oppilaista. Oppilaiden arvioissa parhaiten hallussa oleva kielitaidon osa-alue oli lukeminen. 20 oppilasta arvioi lukemisen taitonsa olevan hyvä tai erinomainen. Yksikään oppilas ei mielestään ollut heikko tai tyydyttävä lukija. Lukemisen jälkeen erot osa-alueilla olivat pieniä. Järjestys on esitetty taulukossa 2.

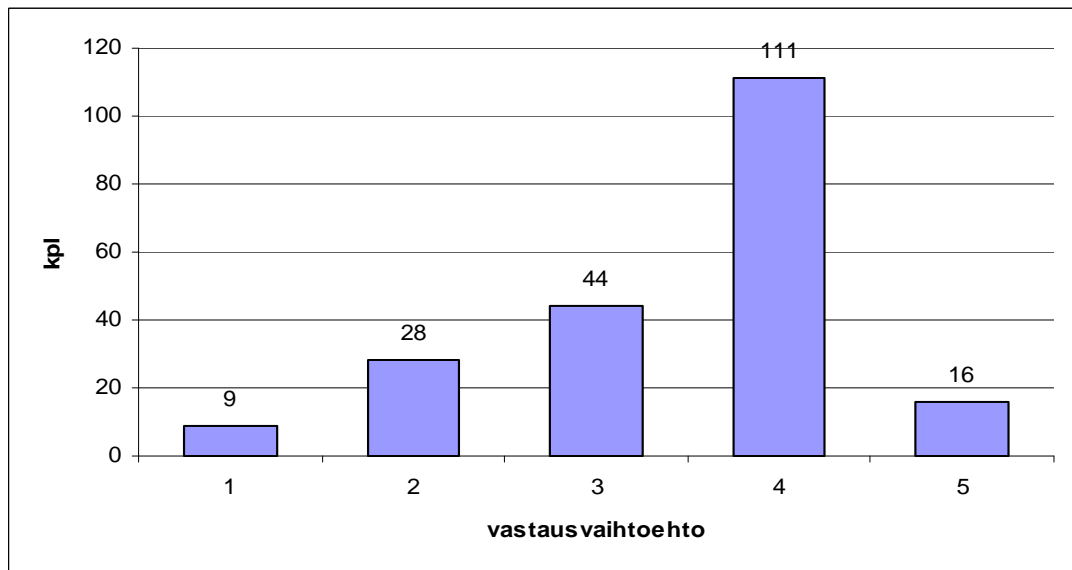
**TAULUKKO 2. Oppilaiden kielitaidon eri osa-alueiden osaaminen (n=26)**

Järjestysnumero	Osa-alue	Keskiarvo. (Tuloksista poistettu vastausvaihtoehto 3 ”en osaa sanoa”. Suluisa niiden lukumäärä.)
1	Lukeminen	4,20 (6)
2	Kirjoittaminen	3,70 (6)
3	Sanavaraston laajuus	3,64 (4)
4	Kuunteleminen	3,44 (8)
5	Puhuminen	3,43 (5)
6	Kokonaisuus	3,39 (3)
7	Kielioppi	3,33 (8)
8	Ääntäminen	3,32 (4)

Pihkon (2007, 71) tutkimuksessa kysyttiin samoja asioita yläkouluikäisiltä CLIL- sekä tavallisen englanninopetuksen oppilailta. Siihen verrattuna tulokset ovat eriäviä. Kummassakin tutkimuksessa lukeminen on oppilaiden mielestä parhaiten hallussa oleva taito. Tähän päättyvätkin tulosten yhtäläisyydet. Kun Pihkon tutkimuksessa seuraavana tulivat kuunteleminen ja ääntäminen, ovat ne tämän tutkimuksen mukaan paljon alempana listassa. Huomattavaa tekemäni tutkimuksen tuloksissa on se, että puhuminen ja ääntäminen ovat listalla puolivälin alapuolella. Kummassakin tutkimuksessa kielioppi löytyi lähes viimeiseltä sijalta. Erot saattavat johtua kyläkoulun kielenopetuksen luonteesta. Koska opettajalla on usein kaksi eri ikäryhmää opetettavanaan, on oppilaiden opittava itsenäiseen työskentelyyn. Tällöin lukeminen, kirjoittaminen ja sanavaraston laajuus kehittyvät, mutta mahdollisuudet kommunikointiin englanniksi toisten kanssa ovat vähäisiä. Muutamissa kohdissa oli melko paljon ”en osaa sanoa” vastauksia. Tämä on ymmärrettävää, sillä oppilaiden voi olla vaikeaa arvioida omaa kielitaitoaan näin monipuolisesti. Koulussa he ovat tottuneet arvioimaan osaamistaan koe- ja lukukausitodistusten numeroin.

Kuviossa 2 on esitetty kaikkien edellä mainittujen vastausvaihtoehtojen jakautuminen kysyttäessä oppilaiden mielipiteitä omasta kielitaidostaan. Oppilaiden arvioissa

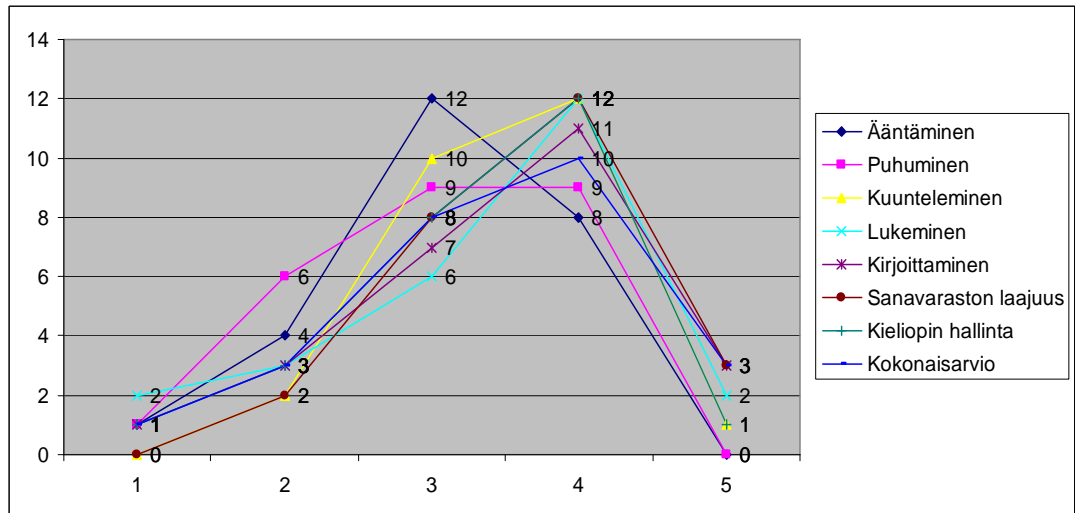
selvästi suurin osa oli hyvän tai erinomaisen osaamisen puolella. Kaikista vastauksista yleisin oli ”hyvä”.



**KUVIO 2. Oppilaiden omista kielitaidon eri osa-alueista antamien arvosanojen jakautuminen (n=208)**

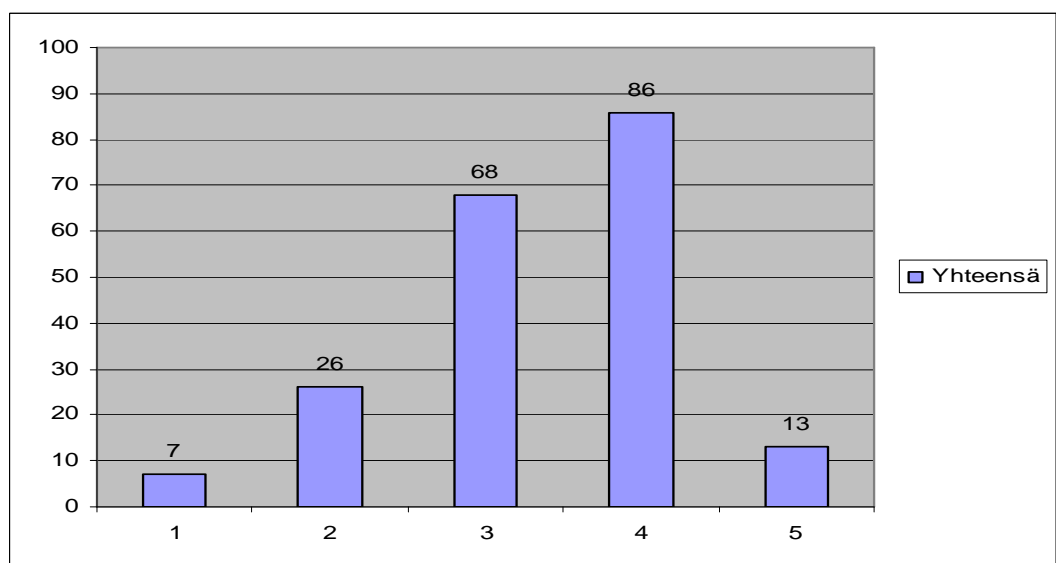
Tulosten perusteella voidaan todeta, että suurimmalla osalla oppilaista on vahva luottamus omaan englannin kielen taitoihinsa. Ainoastaan pieni määrä oppilaista pitää taitojaan heikkoina tai edes tyydyttävänä. Tulos on rohkaisevaa tietoa opettajalle. Lisäksi tämä antoi positiiviset lähtökohdat vieraskieliselle opetuskokeilulle.

Loppukyselyssä oppilailta kysyttiin heidän mielipiteitään samojen kielitaidon osa-alueiden kehittymisestä englanninkielisillä tunneilla. Vastausvaihtoehdot oli numeroitu samoin kuin alkukyselyssä. Kuviossa 3 kuvataan vastausvaihtoehtojen jakautuminen.



**KUVIO 3. Oppilaiden arviot oman kielitaidon kehittämisestä opetuskokeilun aikana (n=25)**

Vastausten mukaan oppilaat kokivat kehittyneensä melko hyvin kaikilla kielitaidon osa-alueilla. On kuitenkin huomioitava, että vaikka useimmissa kohdissa vastausvaihtoehto 4 on yleisimmin valittu, on huomattava osa vastaajista valinnut kohdan 3, en osaa sanoa. Oppilaiden on ollut mahdollisesti vaikeaa huomata konkreettisesti miten oma kielitaito näin lyhyessä ajassa oli kehittynyt. Koska mitään kokeita ei pidetty, oli kehittymisen mittarina ainoastaan oppilaiden oma arvio. On syytä kuitenkin huomata, että hyvin pieni osa vastanneista mainitsi kehityksensä olleen heikkoa tai tyydyttävää. Tämä on havaittavissa kuviosta (kuvio 4), jossa on esitetty kaikkien vastausten jakautuminen eri vaihtoehtojen kesken.

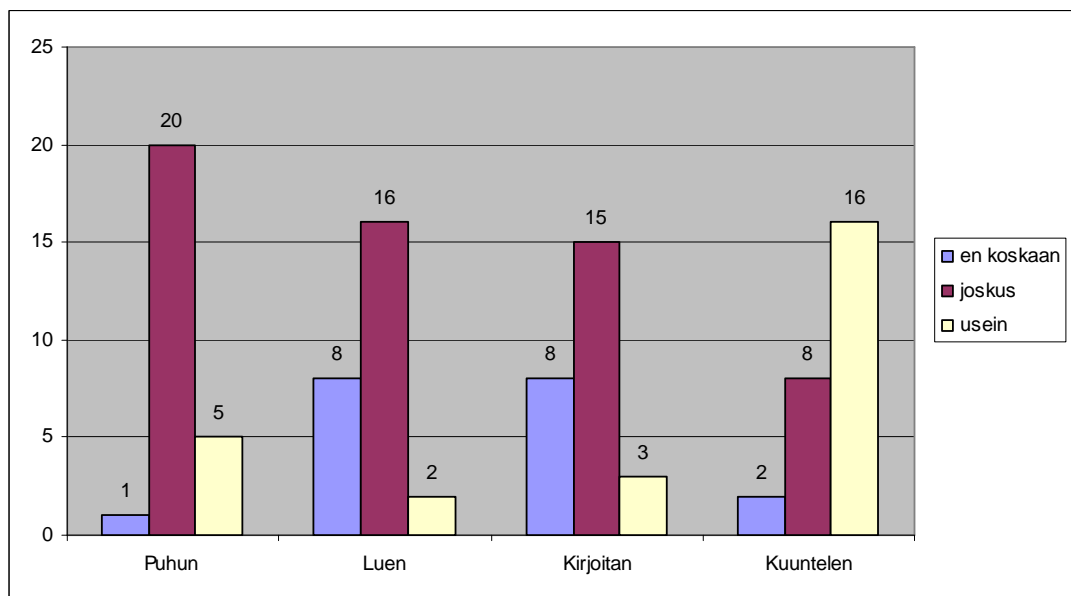


**KUVIO 4. Oppilaiden antamien vastausten jakautuminen kielen eri osa-alueiden kehittämisestä opetuskokeilun aikana (n=200)**

Kuviosta (kuvio 4) huomataan, että vastausvaihtoehto 3 ”en osaa sanoa” on valittu melko usein, 34 %. On kuitenkin hyvä, että lähes puolet vastauksista, 99/200, on ollut ”hyvin” tai ”erinomaisesti”. Oppilaat kokivat kehittyneensä, mutta eivät osanneet selkeästi ilmaista miten tai missä osa-alueessa.

### 5.1.2 Englanti vapaa-ajalla

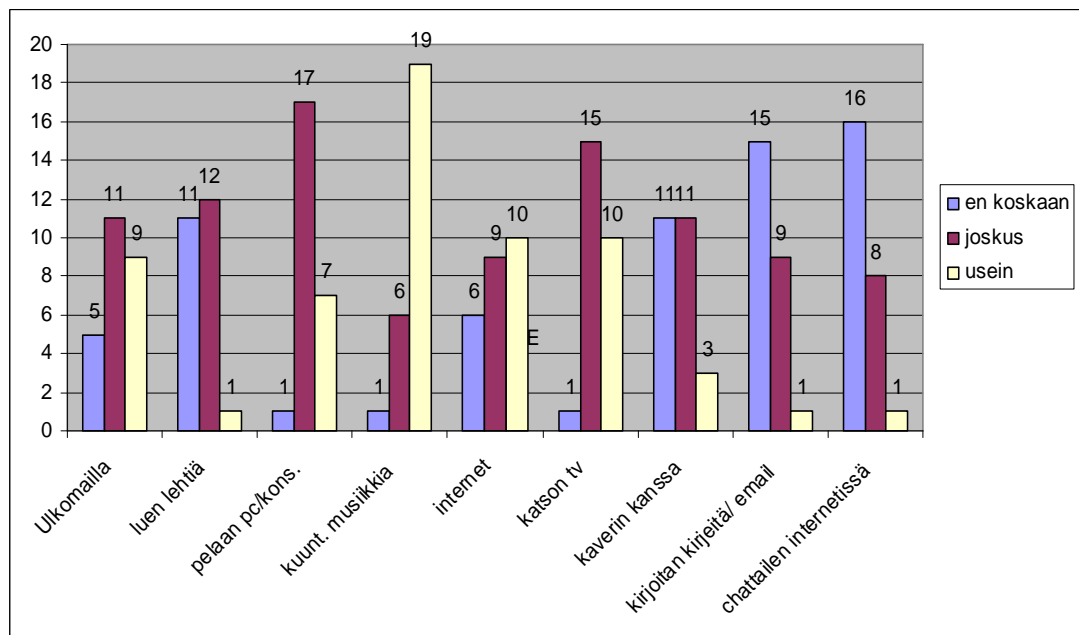
Alkukyselyn osiossa D oppilailta kysyttiin englannin käytöstä vapaa-ajalla. Vapaa-ajaksi laskettiin kaikki koulun ulkopuolella tapahtuva. Kysymyksissä 1-4 oppilaan tuli vastata kuinka usein hän puhuu, lukee, kirjoittaa ja kuuntelee englannin kieltä vapaa-ajallaan. Vastausvaihtoehtoina olivat: en koskaan, joskus ja usein. Kuviossa (kuvio 5) esitetään eri vastausvaihtoehtojen jakautuminen.



**KUVIO 5. Oppilaiden englannin kielen käyttö vapaa-ajalla (n=26)**

Oppilaista (n=26) valtaosa ilmoitti käyttävänsä englantia vapaa-ajallaan vähintään joskus. Yleisimmin englantia käytetään kuuntelemiseen ja puhumiseen. Ainoastaan yksi oppilas ilmoitti, ettei koskaan puhu englantia vapaa-ajallaan. Englantia ei kuuntele koskaan kaksi oppilasta. Muihin osa-alueisiin verrattuna kuuntelemisen vastausjakauma oli erilainen. Peräti 16 oppilasta ilmoitti kuuntelevansa englantia ”usein”, mikä näin ollen oli selvästi yleisin vaihtoehto. Muissa kohdissa selvästi yleisin vastaus oli ”joskus”.

Kohdassa 5 oppilailta kysyttiin englannin käytön useutta hieman tarkemmin. Samoilla vastausvaihtoehdoilla (en koskaan, joskus, usein) pyydettiin vastaamaan käyttävätkö oppilaat englantia seuraavissa paikoissa: olen ulkomailla, luen lehtiä, pelaan tietokone/ konsolipelejä, kuuntelen musiikkia, olen internetissä, katselen televisiota, juttelen kaverien kanssa, kirjoitan kirjeitä/ sähköpostia tai chattailen internetissä. Lisäksi oppilailla oli mahdollisuus kertoa lyhyessä avoimessa vastauksessa missä muualla he käyttävät englantia vapaa-ajallaan (kohta 6). Oppilaiden vastaukset esitetään kootusti kuviossa (kuvio 6).



**KUVIO 6. Miten oppilaat käyttävät englannin kieltä vapaa-ajallaan (n=26)**

Vastausten mukaan oppilaiden vapaa-ajan englanninkielen käyttö keskittyy mediaan ja viihde-elektroniikkaan. Oppilaat käyttävät yleisimmin englantia kuunnellessaan musiikkia, pelatessaan konsoli- tai tietokonepelejä, katsoessaan televisiota ja ollessaan internetissä. Lisäksi englantia käytetään luonnollisesti ulkomailla ollessa. Näissä kohdissa vähintään 75 % vastaajista ilmoitti käyttävänsä englantia vähintään joskus. Ainoastaan yksi oppilas ilmoitti, ettei koskaan käytä englantia pelatessaan, kuunnellessaan musiikkia tai katsoessaan televisiota.

Hieman yli puolet oppilaista käyttää englantia lukiessaan englanninkielisiä lehtiä (52 %). Lähes saman verran oppilaista (56 %) käyttää englantia yhdessä kaverinsa kanssa. Vähäisintä englannin käyttö oppilaiden keskuudessa oli tarkemmin määritellyissä internetin käyttöä koskevissa kohdissa. Oppilaista 40 % kirjoittaa sähköposte-

ja joskus ja 36 % chattailee internetissä joskus englanniksi. Yksi oppilas ilmoitti käyttävänsä englantia usein näissä kohdissa.

### 5.1.3 Englannin oppitunnit

Alkukyselyn päätarkoituksena oli saada selville oppilaiden mielipiteitä perinteisestä englannin tunnilla annettavasta englanninopetuksesta. Osiossa B oppilailta kysyttiin suoraan mielipiteitä koulun englannin tunneista 18 väittämän avulla. Väittämiin vastattiin 5- portaisella Likert- asteikolla, jossa vastausvaihtoehdot olivat: 1 olen täysin eri mieltä, 2 olen vähän eri mieltä, 3 en osaa sanoa, 4 olen vähän samaa mieltä ja 5 olen täysin samaa mieltä.

Taulukossa (taulukko 3) kuvataan oppilaiden vastausten prosentuaalinen jakauma. Taulukossa vastausvaihtoehdot ”täysin samaa/eri mieltä ” ja ”vähän samaa/eri mieltä” on yhdistetty niin, että nähdään ovatko vastaajat yleisesti samaa vai eri mieltä.

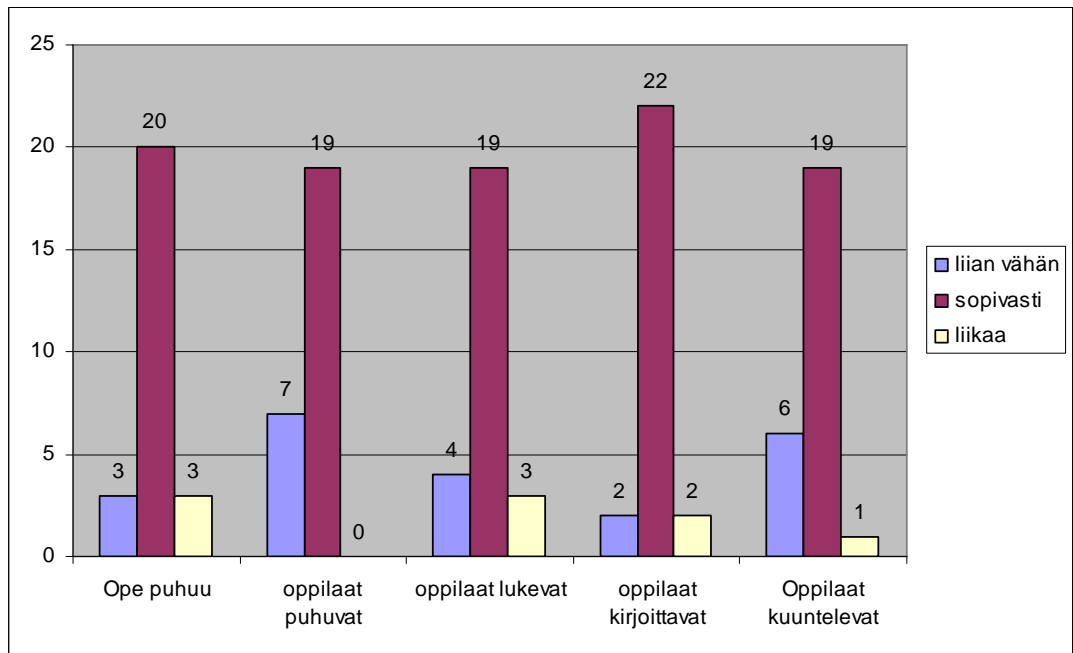
**TAULUKKO 3. Oppilaiden vastausten jakautuminen alkukyselyn väittämissä (n=26)**

	samaa mieltä %	eri mieltä %	eos %
1 Englannin opiskelu koulussa on minusta mukavaa	69,2	19,2	11,6
2 Tapa, jolla englantia meille koulussa opetetaan, on innostava.	57,7	19,2	23,1
3 Pidän tavasta, jolla englantia meille koulussa opetetaan	69,2	7,7	23,1
4 Tapa, jolla englantia meille koulussa opetetaan, on tylsää	15,4	57,7	27
5 Englannin opiskelu koulussa on minusta ikävää	0	84,7	15,4
6 Englannin tunnit ovat mielestäni mukavia	73,1	19,2	7,7
7 Englannin opiskeleminen on minulle tärkeää	80,8	0	19,2
8 Tulen tarvitsemaan englannin kielen taitojani tulevaisuudessa	92	0	8
9 Haluaisin että koulussa olisi vähemmän englannin tunteja	23,1	50	27
10 Englannin kotitehtävät ovat minulle helppoja	50	7,7	42,3
11 Minulla on vaikeuksia englannin kotitehtävien tekemisessä	19,2	65,4	15,4
12 Tarvitsen usein apua englannin kotitehtävissä	11,5	73,1	15,4
13 Englannin kotitehtävien tekeminen vie minulta liikaa aikaa	23,1	53,9	23,1
14 Englannin tunneilla minulla on vaikeuksia seurata opetusta.	3,9	65,4	30,8
15 Englannin opiskelu haittaa muiden oppiaineiden opiskeluani	3,9	73,1	23,1
16 Haluaisin että koulussa olisi enemmän englannin tunteja	12	48	40
17 Tarvitsen englannin kieltä vapaa-ajallani	50	30,8	19,2
18 Haluaisin puhua englannin tunnilla enemmän englanniksi	27	30,8	42,3

Taulukosta 3 nähdään, että oppilaat suhtautuivat perinteiseen englannin opetukseen ja englannin opiskeluun myönteisesti. Tämä tulee selville väittämien 1-6 vastausjakauksista jotka ovat selvästi positiivisia. Oppilaat ovat myös erittäin vahvasti sitä mieltä, että englannin opiskelu on tärkeää. Väittämissä 7 ja 8 oli kyse englannin tarpeellisuudesta, eikä yhdenkään oppilaan mielestä kielen opiskelu ole turhaa. Vielä suuremman osan (92 %) mielestä kielitaito on tarpeellinen tulevaisuudessa. Vaikka oppilaat pitävät englannin opiskelusta, he eivät halua lisää englannin oppitunteja. Toisaalta he eivät haluaisi niitä vähennettäväkään. Näin ollen väitteiden 9 ja 16 mukaan oppitunteja on juuri sopivasti. Englannin kotitehtävät eivät oppilaiden mielestä ole ainakaan liian vaikeita. Puolet oppilaista (50 %) pitää tehtäviä jopa helpoina. Kotitehtävät eivät vie liikaa aikaa eivätkä oppilaat tarvitse usein apua niiden tekemisessä. Väittämän 17 vastausten mukaan noin kolmannes (31 %) oppilaista ei tarvitse englantia vapaa-ajallaan. Aiempien kysymysten mukaan oppilaista selvästi suurempi osa kuin puolet, tässä väittämässä 50 %, käyttää vapaa-ajallaan englantia. Ilmeisesti osa kuitenkin suoraan kysyttynä kokee, ettei varsinaisesti tarvitsisi englantia. Viimeinen väittämä (numero 18) koski englanniksi puhumista englannin tunneilla. Tämän kohdan yleisin vastaus oli ”en osaa sanoa” vaihtoehto (42 %). Tämä vastaus toi tutkimusasetelman kannalta olennaista tietoa: Oppilaat eivät: a) Tienneet tulevasta projektista. b) Eivät osanneet ajatella erilaista englannin opetusta. Näin ollen englanninkielisen sisältöopetuksen kokeilu voitiin käynnistää neutraalissa asenneympäristössä.

Osiossa C oppilaita pyydettiin kertomaan opettajan englannintunneilla käyttämistä työtapoista. Vastausta haettiin viiteen kysymykseen opettajan ja oppilaiden tekemisistä englannin kielen oppituntien aikana. Halusin saada selvyyttä siihen puhuuko opettaja oppilaiden mielestä liikaa englantia. Lisäksi kysyin puhuvatko, kirjoittavatko kuuntelevatko tai lukevatko oppilaat englannin kieltä liikaa vai liian vähän oppituntien aikana. Vastausvaihtoehdot olivat; vähän, sopivasti tai liikaa. Kuviossa (KUVIO 7) vastausten jakaumat esitetään graafisesti.





**KUVIO 7. Oppilaiden mielipiteet englannin tunnin työtavoista (n=26)**

Oppilaat olivat tyytyväisiä opettajan toimintaan englannin tunneilla. Kaikkien kohtien selvästi yleisin vastaus oli ”sopivasti”, sillä jokaisessa kohdassa vähintään 19 oppilasta vastasi niin. Liian vähän oppilaat mielestään saavat mahdollisuuksia puhua (7) ja kuunnella (6) englantia englannin tunneilla. Vastausvaihtoehto ”liikaa” oli vähiten käytetty. Kolmen (3) oppilaan mielestä opettaja puhuu ja oppilaat lukevat liikaa englantia englannin tunneilla. Tuloksista voidaan nähdä, että vaikka oppilaat ovat melko tyytyväisiä englannin tunnin työtapoihin, haluaisi noin neljännes (27 %) oppilaista puhua nykyistä enemmän englanniksi. Lähes saman verran oppilaista (23 %) haluaisi kuunnella englannin kieltä englannin oppitunneilla.

Alkukyselyn osiossa E oppilaiden tuli valita 20 sanan joukosta viisi, jotka heidän mielestään kuvasivat englannin tunteja. Sanojen joukossa oli 10 positiivista sekä 10 negatiivista laatusanaa. Sanat eivät olleet listassa missään tiettyssä järjestyksessä.

Englannin tunteja kuvattiin pääsääntöisesti positiivisin sanoin. Viisi yleisimmin valittua sanaa olivat ”helppoa” (15 kpl), ”hauskaa” (12), ”mukavaa” (11), ”meluisaa” (11) ja ”kivaa” (9). Valituista viidestä ainoastaan ”meluisaa” oli negatiivinen. Harvinaisimmin englannintunteja kuvattiin ”turhiksi” (0 kpl), ”pelottaviksi” (1), ”innostaviksi” (2), ”mahtaviksi” (2) ja ”ahdistaviksi” (3). Näistä negatiivisia olivat

”turha”, ”pelottava” ja ”ahdistava”. Kaiken kaikkiaan positiiviseksi luokiteltujen sanojen määrä oli 59 % ja negatiivisten 41 % (n = 129).

Alkukyselyn viimeisellä sivulla, osiossa F, oli neljä avointa kysymystä englannin tunteista. Oppilaat saivat kertoa vapaasti, mikä on englannin tunneilla mukavinta, ikävintä, helpointa ja vaikeinta. Vastaukset pyydettiin kirjoittamaan lyhyesti parille riville. Ohjeistuksessa annoin myös mahdollisuuden olla vastaamatta.

Vastaukset vahvistivat mielikuvaa siitä, että oppilaiden asenne englannin opiskeluun on pääsääntöisesti positiivinen. Kysymyksiin mikä on englannin tunneilla mukavinta ja vaikeinta, oppilaiden vastaukset jakautuivat samojen aiheiden alle. Oppilaiden mielestä mukavinta tai ikävintä englannin tunneilla oli opettajaan, tehtäviin tai tehtävätyyppeihin, luokan ilmapiiriin tai itse englannin kieleen liittyvät asiat. Lisäksi tyhjiä tai ”ei mikään” vastauksia löytyi molemmista. Mukavinta oppilaiden mielestä englannin tunneilla on erilaiset tehtävät tai tehtävätyypit. Tähän aiheeseen viittaavia vastauksia oli 17 vastauksessa. Seuraavaksi yleisin mukavuuteen liitetty tekijä oli luokan ilmapiiri (4 kpl). Englannin kieli oli mainittu kolmessa vastauksessa ja opettaja kahdessa. Ainoastaan yksi oppilas jätti ”mukavinta” kohdan tyhjäksi. Oppilaiden mielestä mukavinta englannin tunneilla oli esimerkiksi:

*”Kun suomennamme kappaleen tai menemme englanniksi kappaleen.”* A12, tyttö 12v.

*”Avoin tunnelma.”* B3, tyttö 11v.

*”Se, että opin uusia sanoja joista minulle on apua tulevaisuudessa.”* B13, tyttö 13v.

*”Opetustapa.”* A2, poika 11v.

Erilaiset tehtävät ja tehtävätyypit olivat oppilaiden mielestä myös ikävintä englannin tunneilla (5 kpl). Tähän kysymykseen vastaukset kuitenkin jakautuivat paljon tasaisemmin. Seuraavaksi yleisimmät vastaukset koskivat luokan ilmapiiriä tai läksyjä (4 kpl kummassakin). Kokeisiin liittyi kolme vastausta, kielen opiskeluun ja opettajaan liittyviä vastauksia oli kaksi kappaletta kutakin. Tyhjiä vastauksia oli neljä ja ”ei mikään” vastauksia kolme. Seuraavassa on esimerkkejä eri aiheista, jotka oppilaiden mielestä olivat englannin tunneilla ikävintä:

*"Suomennokset."* A10, poika 12v.

*"Se kun tulee niin paljon läksyjä"* B6, poika 13v.

*"Kuunnella joittenkin "valitusvirsiä"."* B7, tyttö 12v.

*"Kokeet, joista en ymmärrä juuri mitään."* B12, tyttö 11v.

*"Se, että vieraan kielen opiskelu on minusta tosi hankalaa."* B13, tyttö 13v.

*"Opettajan reagoiminen negatiivisiin asioihin."* B3, tyttö 11v.

Oppilaat vastasivat pääosin samoja asioita mainiten myös kysymyksiin, joissa tiedusteltiin, mikä englannin tunneilla oli heidän mielestään "vaikeinta" tai "helpointa". Edelleen erilaiset tehtävät ja tehtävätyypit olivat yleinen vastaus. Luokan ilmapöytä ja opettajaan liittyvät vastaukset olivat poistuneet ja tilalle oli tullut omaan tekemiseen liittyvät syyt. Lisäksi tyhjien ja "ei mikään" vastausten määrä oli kasvanut.

Helpointa oppilaiden mielestä olivat erilaisiin tehtäviin ja tehtävätyyppeihin liittyvät asiat. Näihin viitattiin 13 vastauksessa. Omaan tekemiseen liittyvät asiat olivat seuraavaksi yleisin vastaus (6 kpl). Kolmen oppilaan mielestä kokeet olivat helpointa englannin tunneilla. Tyhjiä, tai asiaankuulumattomia vastauksia oli kolme kutakin. Seuraavassa on esimerkkejä siitä mitkä asiat olivat oppilaiden mielestä helppoja englannin kielen tunneilla:

*"Sinisten sanojen kirjoitus vihkoon.. =)"* B4, tyttö 12v.

*"Se että saa puhua."* B1, poika 14v.

*"Sanakokeet."* A6, poika 11v.

*"Helpointa on moni juttu."* B9, tyttö 11v.

Kysymykseen, vaikeinta englannin tunnilla mielestäni on, yleisin vastaus oli tyhjäksi jättäminen, "en tiedä" vastaus tai "ei mikään". Tyhjiä tai "en tiedä" vastauksia tuli seitsemän, "ei mikään" vastauksia kuusi. Seuraavaksi eniten mainittiin eri tehtäviin tai tehtävätyyppeihin liittyviä asioita (6 kpl). Neljä oppilasta mainitsi vaikeimmaksi asiaksi omaan tekemiseen liittyviä seikkoja. Kolmen oppilaan mielestä vaikeimpia

asioita englannin tunnilla ovat kokeet. Seuraavassa on muutama esimerkki asioista, jotka oppilaiden mielestä ovat englannin tunneilla vaikeita:

*”Se kun levyttä kuunnellaan jotain ja se pitää suomentaa.”* B11, tyttö 12v.

*”Lauseiden muodostaminen ja puheen ymmärtäminen.”* B12, tyttö 11v.

*”Kokeet.”* A7, poika 13v.

*”Vaikeinta on joku.”* B9, tyttö 11v.

Luin alkukyselyjen vastaukset ennen kuin aloitin opetuskokeilun. En kuitenkaan kiinnittänyt niihin sellaista huomiota, että olisin tarkoituksenmukaisesti yrittänyt toimia tulevilla tunneilla heidän mielikseen. Alkukyselyn ja ensimmäisen vieraskielisen oppitunnin välissä oli hiihtoloma, jonka jälkeen pidin kummassakin koulussa viisi englanninkielistä sisällönopetuksen tuntia. Seuraavaksi käyn läpi oppilaiden vastauksia viimeisen tunnin jälkeisestä loppukyselystä, jonka aiheena oli pitämäni opetuskokeilu.

#### 5.1.4 Oppilaiden aikaisemmat kokemukset vieraskielisestä opetuksesta

Loppukyselyn aluksi kysyin, oliko oppilaalla aikaisempia kokemuksia englanninkielisestä opetuksesta. Oppilaan tuli vastata kyllä tai ei siihen, oliko hän aikaisemmin ollut englanninkielisessä opetuksessa. Kysymykset olivat johdannaisia, eli jos vastasi ensimmäiseen kysymykseen ”kyllä” johti se lisäkysymyksiin. Kysymykset on tarkemmin esitelty liitteessä 2. Tässä osiossa oppilaille tarkennettiin, ettei koulun englannin opetus riittänyt vastaukseksi ”kyllä”.

Oppilaista 12 ilmoitti olleensa aikaisemmin englanninkielisessä opetuksessa. 13 oppilasta ei ollut aikaisemmin englanninkielistä opetusta kokenut. Näistä kahdestatoista oppilaasta kuusi (6) oli saanut opetusta koulussa, kolme (3) kotona ja kaksi (2) lomamatkalla. Harrastuksen parissa, naapurissa ja veljen vaimon opettamana oli opetusta saanut yksi (1) oppilas kussakin.

”Kyllä” vastausten korkea lukumäärä oli minulle yllätys. Lähes puolet oppilaista oli omien sanojensa mukaan ollut aikaisemmin mukana englanninkielisessä opetuksessa. Kolmen kotona, ja kahden ulkomailla vastanneen opetuksen tasosta ei ole selvyttä. Osan ”koulussa” vastauksista osaan selittää. Toisessa koulussa oli käynyt

aiemmin samana vuonna kansainvälisiä vieraita. Vieraat opettivat itämaista rentoutumismuotoa, shindoa. He puhuivat englantia, jonka joku aikuinen tarvittaessa suomensi. Itse olin juuri tuona päivänä sattumalta kyseisessä koulussa 1.-2. luokan sijaisena, joten osasin kysyttäessä vastata sen olleen vieraskielistä opetusta. Tämän perusteella ”kyllä” vastauksia olisi liian vähän, sillä kaikkien toisen koulun oppilaiden olisi pitänyt vastata niin. Ehkä kaikki eivät muistaneet sitä, tai osanneet yhdistää sitä opetuksiksi.

#### 5.1.5 Englanninkieliset sisällönopetuksen tunnit

Loppukysely keskittyi kokonaisuudessaan oppilaiden mielipiteisiin englanninkielisistä sisällönopetuksen tunneista. Kysymykset olivat pääosin samoja kuin alkukyselyssä, mutta ne oli muokattu koskemaan englanninkielisiä tunteja englannin tuntien sijaan. Loppukysely on kokonaisuudessaan liitteenä 2.

Varsinaisen tutkimusosan aluksi oppilailta kysyttiin mikä pitämistäni englanninkielisistä oppitunneista oli ollut mukavin, ikävin ja vaikein. Oppilaita pyydettiin valitsemaan ainoastaan yksi vaihtoehto jokaiseen kohtaan, mutta muutama antoi useamman vaihtoehdon. Heidän mielestään moni oli ollut niin mukavaa, tai ikävää, että ainoastaan yhden valitseminen olisi ollut väärin. Oli myös oppilaita, jotka jättivät kohtia tyhjäksi, koska mikään ei ollut tuntunut ikävältä tai vaikealta.

Molemmissa kouluissa pyrkimyksenä oli pitää samat oppitunnit. Tästä jouduttiin luopumaan, koska kouluissa oltiin oppiaineissa täysin eri vaiheissa. Opetuksessa pyrin kuitenkin pitämään samantyyppisiä tehtäviä, vaikka aiheet olivat erilaisia. Koulussa A pidin kolme tuntia ympäristö- ja luonnontieteitä, yhden tunnin matematiikkaa ja liikuntaa. Koulussa B opetin kaksi tuntia historiaa, kaksi matematiikkaa ja yhden tunnin liikuntaa. Liikunnan tunnin aihe oli kouluissa sama, mutta olosuhteet erilaiset. Koulun B liikunnassa pelasimme jääkiekkoa, koulussa A jään huono kunto esti tämän. Jääkiekon sijasta pelasimme pihakiekkoa.

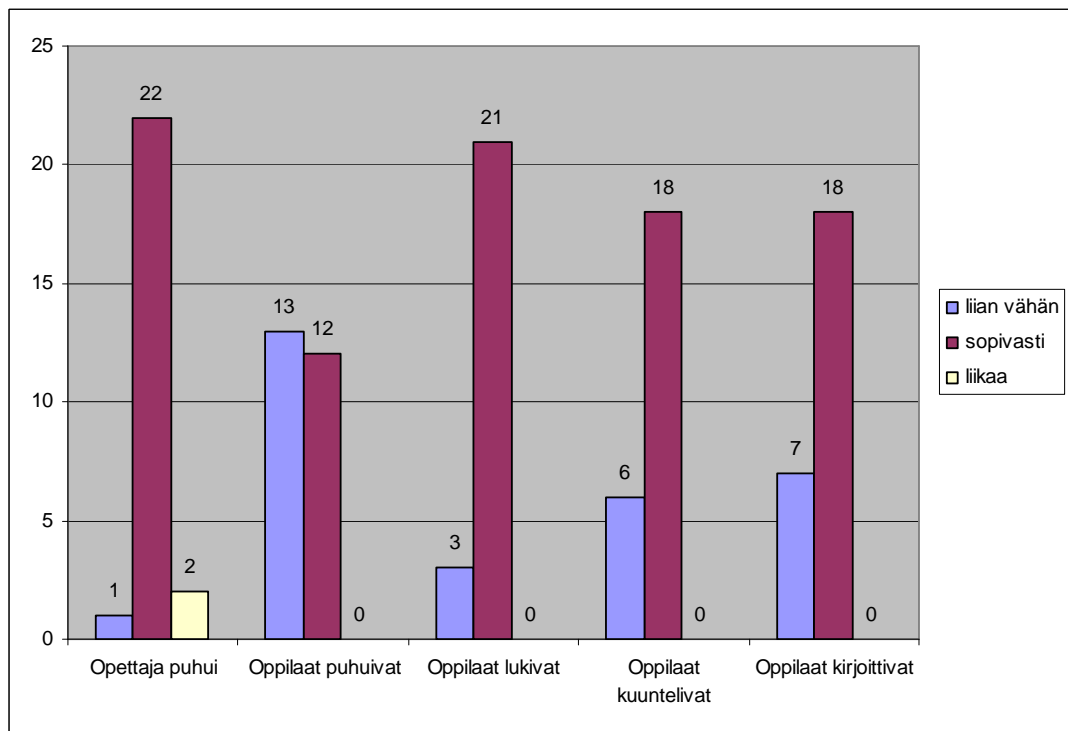
Kummankin koulun oppilaiden enemmistön mielestä liikunnan tunti oli mukavin englanninkielisistä tunneista. Koulun A 12 oppilaasta peräti 11 piti juuri liikuntaa mukavimpana englanninkielisen opetuksen tuntina; koulun B 13 oppilasta 9 mainitsi liikunnan mukavimmaksi. Ikävimmän ja vaikeimman tunnin kohdalla tuli enemmän hajontaa. Koulussa A ikävimpänä tuntina pidettiin matematiikan tuntia (6 vastausta), mutta myös ympäristö- ja luonnontieteiden toinen tunti sai ääniä (5). Koulussa B

ikävin tunti oppilaiden mielestä oli historian kertaustunti. Suurin yksittäinen ryhmä ikävimmän tunnin kohdalla koulussa B oli kuitenkin vastaamatta jättäneet. Viiden (5) oppilaan mielestä mikään tunneista ei ollut ikävää. Mielenkiintoinen seikka on myös se, että koulussa A eniten ikävän tunnin vastauksia saanut matematiikan tunti sai koulussa B ainoastaan kaksi (2) ääntä. Kyseinen tunti oli samanlainen molemmissa kouluissa. Tuntien ikävyyteen vaikuttaa vahvasti jo oppilaiden ennakkotunneoppiaineesta. Jos oppilas ei tavallisesti pidä matematiikasta yhtä paljoa kuin liikunnasta, ei hän luultavasti pidä siitä vieraallakaan kielellä opetettuna.

Vaikeimmiksi tunneiksi koulussa A koettiin ympäristö- ja luonnontieteiden kaksi jälkimmäistä Afrikka-tuntia. Kumpikin tunneista sai viisi (5) mainintaa. Tunnit olivat oppilaille tutusta aiheesta, mutta vieraalla kielellä. Ensimmäisellä tunnilla oppilaat tekivät kirjallisia tehtäviä, toisella Afrikka-tunnilla aiheena oli tietokilpailu. Kummallakin tunnilla oppilaille tuli paljon uusia sanoja, jonka tähden he saattoivat kokea tunnit vaikeiksi. Myös ensimmäisellä tunnilla ollut karttatehtävä saattoi olla monen mielestä vaikea. Koulussa B jokainen tunti sai tasaisesti mainintoja. Liikunnan tunti sai yhden (1), muut kolme (3), mukaan lukien se, ettei mikään ollut vaikea. Koulun B etu oli se, että heillä historian sanasto oli ilmeisesti helpompaa kuin olisi ollut ympäristö- ja luonnontieteiden Afrikka-tunneilla. Tämän takia mikään yksittäinen tunti ei noussut esiin. Itse odotin, että liikunnan tunti olisi ollut useamman oppilaan mielestä vaikein, sillä niiden aikana ei ollut käytössä muita visuaalisia keinoja kuin oma näyttäminen. Liikunnan tuntien sanasto oli myös vaikeampaa, koska kyseessä oli tietyn urheilulajin erikoissanastoa. Toisaalta joillekin oppilaille tämä erikoissanasto oli hyvinkin tuttua. Heidän apunsa tunneilla olikin suuri. Kun muutama ymmärsi, heidän esimerkkinsä oli parasta visuaalista mallia muille. Liikuntatunnin vähäinen äänimäärä saattoi johtua myös siitä, että peli oli kaikille tuttua, eikä sen aikana tarvinnut kirjoittaa tai puhua vierasta kieltä.

Seuraavaksi halusin selvittää miten oppilaat kokivat englanninkielisten oppituntien työtavat. Halusin tietää olinko osannut valita sopivia opetusmetodeja ja tehtäviä ja saivatko oppilaat mielestään tarpeeksi mahdollisuuksia vieraan kielen eri osalueiden kokeilemiseksi. Tätä asiaa pyrin selvittämään loppukyselyn osiossa C, jossa oppilaat vastasivat viiteen kohtaan: Opettaja puhui, oppilaat puhuivat, oppilaat lukivat, oppilaat kuuntelivat ja oppilaat kirjoittivat englantia englanninkielisillä tunneilla. Heidän tuli vastata tapahtuiko kyseistä toimintaa englanninkielisillä tunneilla

heidän mielestään liian vähän, sopivasti vai liikaa. Kuvio (kuvio 8) esittää vastausjakaumat graafisesti.



**KUVIO 8. Oppilaiden mielipiteet englanninkielisten tuntien työtavoista (n=25)**

Oppilaiden mielestä opettaja puhui ja oppilaat lukivat, kuuntelivat ja kirjoittivat englantia sopivasti. Täysin muista poikkeava vastausjakauma oli oppilaiden englannin puhumisessa, jota yli puolet (13–12) oppilaista olisi halunnut lisää. Vertailemalla opettajan ja oppilaiden puhumisista saatuja vastauksia voidaan päätellä, että opettaja olisi voinut antaa oppilaiden puhua enemmän ja olla itse välillä vähemmän äänessä. Muuhun opettajan toimintaan oppilaat olivat tyytyväisiä.

Loppukyselyn osiossa E oppilaita pyydettiin vastaamaan 17 englanninkielistä sisälönopetusta koskevaan väittämään. Vastausvaihtoehdot olivat samat kuin alkukyselyssä, eli; 1 olen täysin eri mieltä, 2 olen vähän eri mieltä, 3 en osaa sanoa, 4 olen vähän samaa mieltä ja 5 olen täysin samaa mieltä. Osa väittämistä oli yhteneviä alkukyselyn kanssa, mutta osa väittämistä oli täysin erilaisia. Taulukossa 4 on esitetty väittämien vastausten jakauma. Taulukossa vaihtoehdot 1 ja 2 sekä 4 ja 5 on yhdistetty, jotta saadaan selville ovatko lapset yleisesti samaa vai eri mieltä.

**TAULUKKO 4. Oppilaiden vastausten jakautuminen loppukyselyn väittämissä (n=25)**

	samaa mieltä %	eri mieltä %	eos %
1 Muiden aineiden opiskelu englannin kielellä oli minusta mukavaa	68	8	24
2 Tapa, jolla englanninkieliset tunnit pidettiin, oli innostava.	84	4	12
3 Englanninkielinen opiskelu oli minusta ikävää	8	68	24
4 Englanninkielisten tuntien aikana tehdyt tehtävät olivat minulle helpoja	60	4	36
5 Minulla oli usein vaikeuksia englanninkielisillä tunneilla tehdyissä tehtävissä.	20	60	20
6 Tarvitsin usein apua englanninkielisellä tunnilla tehtävien tekemisessä.	24	48	28
7 Englanninkielisillä tunneilla minulla oli vaikeuksia seurata opetusta.	16	60	24
8 Englanninkielinen opiskelu sopisi minulle	52	12	36
9 Opin joitain asioita paremmin englanninkielisillä tunneilla	48	12	40
10 Englanninkielinen opiskelu vahvistaisi englannin kielen taitojeni kehittymistä	64	0	36
11 Englanninkielinen opiskelu lisäisi kiinnostustani englannin kieltä kohtaan	64	20	16
12 Englanninkielinen opiskelu lisäisi intoani opiskella englantia koulussa	36	24	40
13 Englanninkielinen opiskelu olisi minulle liian vaikeaa	20	64	16
14 Englanninkielinen opiskelu veisi minulta liian paljon aikaa (esim. kotiläksyt)	48	36	16
15 Englanninkielinen opiskelu häittäisi muiden oppiaineiden opiskeluani	25	54	21
16 Haluaisin että koulussa olisi enemmän englanninkielistä opetusta	28	40	32
17 Englanninkieliset tunnit olivat mielestäni mukavia	84	0	16

Väittämien 1-3 ja 17 vastaukset kertovat, että opiskelu englanniksi oli mukavaa ja innostavaa eikä juurikaan ikävää. Oppilaille ei ollut vaikeuksia seurata opetusta (väite 7) eivätkä tunneilla tehdyt tehtävät olleet liian vaikeita (väittämät 4, 5 ja 6). Oppilaat näkivät myös, että englanninkielisestä sisällönopetuksesta olisi etua heidän englannin kielitaidon kehittymisessään sekä kiinnostuksessaan englannin kieltä kohtaan (väittämät 10 ja 11). Noin puolet (52 %) oppilaista oli sitä mieltä, että englanninkielinen opiskelu sopisi heille. Myös noin puolen (48 %) mukaan joitakin asioita oppi paremmin vieraan kielen sisältötunneilla (väite 9). Mielenkiintoista oli huomata, että vaikka enemmistön oppilaista (64 %) mielestä englanninkielinen opiskelu ei olisi liian vaikeaa (väite 13) eikä se häittäisi muiden oppiaineiden opiskelua (väite 15, 48 %), oppilaat eivät haluaisi lisää englanninkielistä opetusta (väite 16). Lisäksi oppilaiden enemmistö (48 %) oli sitä mieltä, että englanninkielinen opiskelu veisi heiltä liikaa aikaa (väittäjä 14). Väittäjä 12 oli oppilaille vaikein vastata ja vastausvaihtoehdot jakoutuivat tasaisesti. Suurin osa (40 %) ei osannut sanoa lisäisikö englanninkielinen opiskelu opiskeluinnohkuutta englannin kielen opiskeluun. Siitä



huolimatta noin puolet oppilaista (52 %) katsoi, että englanninkielinen opiskelu sopisi heille (väittämä 8).

Loppukyselyn osiossa F oppilas valitsi 20 sanasta viisi jotka kuvasivat hänen mielestään englanninkielisiä sisällönopetuksen tunteja. Sanat olivat samat ja samassa järjestyksessä kuin alkukyselyssä. Loppukyselyn sanoista viisi yleisimmin valittua olivat hauskaa (19 kpl), kivaa (18), helppoa (15), mukavaa (14) ja mielenkiintoista (12). Kaikki viisi olivat positiivisia sanoja. Huomattavaa on, että yhdeksän eniten valittua sanaa olivat positiivisia. Sanoja yksitoikkoista, pelottavaa ja työlästä ei valinnut kukaan kuvaamaan englanninkielisiä sisältötunteja. Kaiken kaikkiaan negatiivisia sanoja valittiin todella vähän. Ainoastaan 11 % (n = 127) valituista sanoista oli negatiivisia. Yleisimmin valittu negatiivinen kuvaaja oli ”meluisaa”, jonka oli valinnut viisi oppilasta. Muita valittuja negatiivisia sanoja olivat muun muassa ”rauhattonta” (3), ”vaikeaa” (2) ja ”tylsää” (1).

Loppukyselyn viimeisellä sivulla oli kuusi avointa kysymystä. Ensimmäiset neljä olivat samat kuin alkukyselyssä, eli kysyttiin mikä oli ollut mukavinta, ikävintä, helpointa ja vaikeinta englanninkielisillä tunneilla. Kohdassa 5 oppilaita pyydettiin kertomaan, mitä he mielestään oppivat englanninkielisillä tunneilla. Viimeisessä, eli kuudennessa, kohdassa oppilailla oli vapaa sana. Avoimiin kysymyksiin oli vastattu melko hyvin. Jokainen oppilas oli vastannut ainakin yhteen kysymykseen. Hyvänä asiana pidin myös asiattomien vastausten määrän vähyyttä.

Kysymykseen ”mukavinta englanninkielisillä tunneilla mielestäni oli” vastattiin jokaisessa lomakkeessa (n = 25). Oppilaiden yleisin vastaus englanninkielisten sisältötuntien mukavimmasta asiasta koski opettajaa tai opetustapoja (8 kpl). Seuraavaksi yleisin vastaus käsitti oppitunneilla tehdyt erilaiset tehtävät tai tehtävätyypit (7 kpl). Viisi oppilasta vastasi jonkin tietyn oppitunnin tai oppiaineen olleen mukavinta. Loput vastaukset jakautuivat kolmeen eri aiheeseen: Oppilaan oma tekeminen (3 kpl), kieli (2 kpl) ja muu aihe (1 kpl). Seuraavassa esimerkkejä asioista, jotka oppilaiden mielestä olivat mukavinta englanninkielisillä tunneilla:

*”Kun ope puhui englantia.”* A1, poika 11v.

*”Helpot ja hauskat tehtävät, esim. bingo!”* B8, tyttö 11v.

*”Minusta kivointa oli liikunta.”* B5, tyttö 11v.

*”Puhuminen ja tehtävien tekeminen.”* B2, poika 11v.

*”Se, että saimme opiskella minulle mieluisia aineita haastavan aineen rinnalla.”* B9, tyttö 13v.

Edellä mainittu kysymys oli ainoa avoin kysymys johon jokainen oppilas oli vastannut jotain. Opettaja ja tehtävät olivat useimmin vastattu olleen mukavinta. Opettajaan kohdistuvat syyt on helppo hyväksyä, sillä kyseessä oli arkiopiskelusta poikkeavaa toimintaa. Uusi opettaja joka ei anna kotiläksyjä ja antaa oppilaiden keskustella keskenään englanniksi on tietenkin mukavaa vaihtelua normaaliin opetukseen. Tehtävät oli suunniteltu mielenkiintoisiksi ja vaihteleviksi. Niidenkin tarkoitus oli olla tavallisesta koulutyöstä poikkeavia. Rohkaisevaa tutkimuksen kannalta oli vastausten monipuolisuus sekä se, että jokainen oli löytänyt jotakin mukavaa.

Oppilaiden positiivinen suhtautuminen oppitunteihin näkyi myös kysyttäessä ikävintä asiaa englanninkielen sisältötunneilla. Kysymyksen jätti tyhjäksi seitsemän oppilasta sekä neljä vastasi lyhyesti ”ei mikään”. Muuten vastaukset jakautuivat tasaisesti neljään eri kategoriaan. Neljä oppilasta mainitsi ikävimpänä asiana jonkin tehtävän tai tehtävätyypin. Lisäksi kolmen mielestä jokin tietty oppiaine tai oppitunti oli ikävin. Loput vastauksista käsittelivät luokan yleistä ilmapiiriä (3 kpl) tai oppilaan omaa toimintaa, lähinnä sitä, että jotakin asiaa ei ymmärtänyt (4 kpl).

*”Karttatehtävät”* A12, poika 12v.

*”Minusta ei ollut mikään ikävintä (paitsi matikka).”* B5, tyttö 11v.

*”Muiden häiritseminen.”* B7, tyttö 11v.

*”Kun jotain en ymmärtänyt”* A2, poika 12v.

Luokan ilmapiiriin viittaavissa kommentteissa oppilaat toivat esille sen, että tunneilla ”rihuttiin” tai muut häiritsivät. Opetuskokeilun tunneilla oli paljon parityötä joka aina aiheuttaa pientä melua. Lisäksi annoin oppilaille mahdollisuuden kysyä vierustoveriltaan, jos jokin asia jäi ymmärtämättä. Melua lisäsi pariin otteeseen käydyt tehtävät. Esimerkiksi matematiikan tunnin bingon ja ympäristö- ja luonnontieteiden

Afriikka- visan aikana oppilaat kommentoivat melko paljon. Tiedän myös, että luokkien omien opettajien tunneilla oppilaat ovat tottuneet vähäiseen melutasoon. Oppilaat saivat aina kysyä minulta, jos eivät jotain asiaa ymmärtäneet. Työskentelyvaiheessa he saivat kysyä myös vierustoveriltaan. Uudet ja vaikeat sanat pyrittiin käymään yhdessä läpi, mutta varmasti jollekin jäi asioita, joita ei ymmärtänyt. Varsinkin historian ja ympäristö- ja luonnontieteiden erikoissanasto oli suurelta osin uutta, mikä saattoi aiheuttaa ongelmia joillekin oppilaille. Opettajana pyrin varmistamaan asian ymmärtämisen kyselemällä ja esimerkein, mutta aina jokin jää epäselväksi. Asioiden ymmärtämisen varmistaminen onkin vieraskielisen opetuksen yksi suurimmista haasteista.

Helppointa asiaa kysyttäessä oppilaiden vastaukset jakautuivat tasaisesti kolmen joutuksi tulleen, aiheen kesken. Yleisin vastaus koski jotakin tiettyä oppituntia tai oppiainetta (7 kpl). Kuuden oppilaan mielestä erilaiset tehtävät olivat helpoimpia asioita englanninkielisillä tunneilla. Myös kuusi oppilasta koki helpoimmaksi asiaksi englanninkielisillä sisältötunneilla jonkin omaan tekemiseen liittyvän asian. Näiden lisäksi neljä oppilasta jätti kohdan tyhjäksi ja kaksi vastasi jotain muuta aiheen vierestä. Seuraavassa on muutama esimerkki asioista joita oppilaat pitivät helpoimpina englanninkielisillä tunneilla:

*”Matematiikka.”* A7, poika 11v.

*”Matematiikan monisteen tekeminen. Ymmärsin mitä pitää tehdä, mutta en osannut niitä matemaattisesti! 😊”* B8, tyttö 11v.

*”Tekstin ja puheen ymmärtäminen.”* A11, tyttö 13v.

*”Melkein kaikki.”* B7, tyttö 11v.

Matematiikan tunnit olivat monen mielestä helpoimmat. Näillä tunneilla kieli oli helppointa, sillä uutena asiana oppilaille tuli ainoastaan matematiikan englanninkielisiä vastineita eri laskutoimituksille. Numerot olivat heille jo hyvin tuttuja. Lisäksi oppilaat saivat tehdä tehtävät parityönä. Yllätyksenä minulle tuli se, että ongelmia matematiikassa ei tullut niinkään kielen kanssa vaan matematiikan tehtävien kanssa. Tehtävät olivat kertaavia ja yksinkertaisia yhteen, vähennys-, jako- ja kertolaskuja. Mitään uutta matemaattista asiaa ei opetettu. Itselleni jäi sellainen käsitys, että oppi-

laat keskittyivät englannin kieleen tehtävissä niin vahvasti, että omat matematiikan taidot unohdettiin. Toisin sanoen oppilaat eivät osanneet laskea laskuja englanniksi.

Erittäin positiivisena asiana yllä mainitun kysymyksen vastauksissa oli se, että opettajan puheen ja annetun tekstin ymmärtäminen koettiin myös helpoksi. Se kertoo, että käyttämäni kieli oli selkeää eikä ainakaan liian vaikeaa.

Seuraavaksi oppilailta kysyttiin edellisen vastakohtaa, eli asiaa joka oli ollut englanninkielisillä tunneilla vaikeinta. Kuten alkukyselyssäkin, tässä kysymyksessä moni oppilaista jätti vastaamatta tai ei kokenut minkään asian olleen vaikeinta. Tyhjiä oli kuusi kappaletta ja ”ei mikään” vastauksia viisi. Viiden oppilaan mielestä jonkin asian ymmärtäminen tai erilaiset tehtävät olivat vaikeimpia. Tietty oppitunti tai – aine oli kolmen oppilaan mielestä vaikeinta. Yhden oppilaan mielestä kokeet olivat englanninkielisten sisältötuntien vaikein osuus. Vastaus on siksi mielenkiintoinen, että minkäänlaisia kokeita ei tunneilla järjestetty. Seuraavassa esimerkkejä asioista, jotka oppilaat kokivat vaikeiksi englanninkielisillä tunneilla:

*”Historian moniste.”* B10, tyttö 12v.

*”Ymmärtää mitä puhuttiin.”* B11, tyttö 12v.

*”Liikunta.”* B4, poika 11v.

Tehtävistä historian tunnin monisteen tarkoitus oli kokeeseen kertaaminen. Tehtävät olivat tarkoituksella sellaisia, joihin ei pystynyt vastaamaan yhdellä sanalla. Tämä saattoi aiheuttaa joillekin oppilaille ongelmia, koska oma englanninkielen sanavarasto ei välttämättä ollut vielä riittävä. Tehtävää helpotettiin sallimalla parityö ja antamalla mahdollisuus sanakirjan käyttöön. Historian moniste olisi varmasti ollut joidenkin oppilaiden mielestä vaikea, vaikka se olisi ollut suomenkielinen. Liikuntantunnin vaikeuden ymmärtää, koska ulkona ei ollut mahdollista käydä sanaston kanssa läpi asioita, joita ei ymmärtänyt. Oppilaiden piti seurata toisten esimerkkiä, jos itse ei ymmärtänyt mitä opettaja sanoi.

Kysymykseen mitä opin englanninkielisillä tunneilla, suurin osa oppilaista vastasi sanavarastonsa kasvaneen. 15 oppilaan mielestä he oppivat juuri uusia sanoja tai sanontoja. Muut vastaukset jakautuivat koskemaan englantia (2 kpl) opiskelua (1 kpl) tai aivan muita asioita (4 kpl). Mainittujen vastausvaihtoehtojen lisäksi kolme

oppilasta jätti kohdan tyhjäksi. Seuraavassa esimerkkejä asioista, joita oppilaat mielestään oppivat opetuskokeilun aikana:

*”Uusia sanoja ja puheen ymmärrys parani.”* B9, tyttö 13v.

*”Englantia”* A8, poika 12v.

*”Että jos kuuntelee tarkkaan pärjää paremmin.”* A10, tyttö 12v.

*”Jotain pientä.”* A1, poika 11v.

Uusien sanojen oppiminen oli odotettu vastaus. Kaikissa tehtävissä oli oppilaille ennestään tuntemattomia sanoja. Uudet sanat käytiin myös aina läpi, jotta kaikki ymmärtäisivät mistä on kyse. Vieraskielisen opetuksen päätarkoituksena ei ole ainoastaan uusien sanojen opettaminen vaan vieraalla kielellä oppimisella pyritään siihen, että oppija oppii kielen välityksellä opiskeltavan asiasisällön sekä harjaantuu vieraan kielen käyttämisessä (Rasinen 2006, 33). Tässä tutkimuksessa ollut opetuskokeilu oli kuitenkin niin lyhyt, että kokonaisvaltaista kielen kehittymistä ei voitu odottaa. Se, että lapset kokivat oppineensa uusia sanoja ja ”englantia” oli minusta riittävän hyvä saavutus. Lisäksi esimerkeissä esiin tullut havainto siitä, että kuuntelemalla pärjää paremmin, oli loistava huomio oppilaalta. Koska opetus oli vieraalla kielellä, oli sitä pakko kuunnella tarkasti koko ajan, jotta pysyi opetuksessa mukana. Oppilas oli ilmeisesti ollut alussa vaikeuksissa, mutta keskittyttyään tarkemmin, hän oli pärjännyt mielestään paremmin. Toivottavasti kyseinen oppilas osaa viedä oppimansa myös normaaliin koulunkäyntiin.

Viimeisenä avoimena kohtana oppilaille oli mahdollisuus kommentoida opetuskokeilua. Vapaassa sanassa suurin osa oppilaista kiitti tai kehui hyvää opettajaa tai mukavaa ja kivaa oppiainetta. Tyhjiä vastauksia oli seitsemän ja vastauksia jotka koskivat jotain aivan muuta asiaa neljä. Viisi oppilasta antoi joistakin asioista kritiikkiä tai joihinkin asioihin parannusehdotuksia. Nämä viisi olivat erittäin hyviä huomioita ja tärkeitä tietoja tutkimuksen kannalta. Kaikki kehittävät kommentit esitetään seuraavassa:

*”Oppilaat eivät puhuneet tarpeeksi englantia.”* A10, tyttö 12v.

*”Tyypit melus liikaa!!! Oli vaikea keskittyä...”* A11, tyttö 13v.

*”Mielestäni tällöinen opiskelu koulussa olisi hauskaa.”* B2, poika 11v.

*”Tunnit oli tosi siistejä ja hauskoja! Näitä pitäisi olla useammin!! :D”* B6, tyttö 12v.

*”Ollis ollu enemmän liikuntatunteja englanniks.”* B11, tyttö 12v.

Tämäntyyppisiä vastauksia varten vapaan sanan kohta oli osioon laitettukin. Oppilaat olivat huomanneet aivan samoja asioita joita minä itsekkin olin havainnut tuntien aikana. Varsinkin oppilaan huomio, jossa kritisoi oppilaiden puhumisen vähyyttä, oli mainio. Huomasin itsekkin viimeisillä tunneilla, että oppilaille olisi pitänyt saada luotua enemmän tilanteita, joissa he olisivat saaneet puhua englantia. Koska en tiennyt alussa oppilaiden taitotasoa, en ensimmäisillä tunneilla vaatinut vastauksia ja kysymyksiä englanniksi. Rauhallinen alku oli mielestäni sopiva, etteivät oppilaat kokisi heti alkuun kovaa kielijännitystä. Opetustapa oli kuitenkin uusi ja vaativa. Opetuskokeilun lyhyys johti siihen, että kun oppilaat olivat päässeet sinuiksi kielen kanssa ja rohkaistuneet sen käytössä, olikin jo viimeinen tunti. Pidemmässä projektissa oppilaiden puhumiselle olisi annettu enemmän aikaa ja mahdollisuuksia. Oppilaiden tekemät huomiot olivat hyviä ja opetusta kehittäviä. Ne vahvistivat omia näkemyksiäni opetuskokeilun onnistumisesta.

#### 5.1.6 Tulosten vertailu

Tutkimuksen päällimmäisenä tarkoituksena oli saada tietoa oppilaiden suhtautumisesta lyhytkestoiseen englanninkieliseen sisällönopetusprojektiin. Selkeimmin oppilaiden suhtautuminen vieraskieliseen opetuskokeiluun näkyy, kun vertaillaan alkukyselyn ja loppukyselyn vastauksia toisiinsa. Tällöin vertaillaan perinteistä englanninopetusta sekä lyhytkestoista englanninkielistä opetusta. Näin suora vertailu on mahdollista, koska kummassakin kyselyssä kysyttiin samoja asioita.

Ensimmäiset vertailtavissa olevat kysymykset ovat alkukyselyn osio B sekä loppukyselyn osio E, joissa kummassakin on useita väittämiä englannin tunneista sekä englanninkielisistä sisällönopetuksen tunneista. Suurta osaa väittämistä ei voida verrata, sillä ne käsittelivät tarkasti joko englannin perinteistä opetusta tai englanninkielistä sisällönopetusta. Väittämien vastausjakaumat on esitetty jo aikaisemmin taulukoissa 3 ja 4 luvuissa 5.1.3 ja 5.1.5.

Molemmissa kyselyissä väittämien vastausjakaumat ovat samansuuntaisia. Oppilaat pitivät englannin opiskelusta. Sekä perinteisiä englannin tunteja että englanninkielisiä tunteja pidettiin mukavina ja innostavina. Oppilaiden mielestä kummassakaan opetustavassa tehtävät eivät olleet liian vaikeita. Kummankaan opetustavan ei katsottu häiritsevän muiden oppiaineiden opiskelua, mutta toisaalta englanninkielisen opiskelun arveltiin vievän liikaa aikaa. Englannin oppituntien määrä on oppilaiden mielestä hyvä. Vaikka kielen opiskelu on oppilaiden mielestä mukavaa, eikä tuntimäärää haluta vähentää, ei oppitunteja haluta lisääkään. Sama toistui englanninkielisessä opetuksessa. Vaikka se oli kivaa ja innostavaa, ei suuri osa oppilaista (40 %) haluaisi sitä lisää kouluun. Syynä tähän saattaa olla se, mikä tuli esille jo englannintuntien väittämässä. Oppilaat eivät ylipäättäen halua lisää tunteja. Jos olisi kysytty haluaisivatko oppilaat englanninkielistä opetusta jonkin toisen oppiaineen tilalle, olisi vastaus voinut olla toinen.

Helppointa vertailu on alkukyselyn osio E:n ja loppukyselyn osio F:n välillä. Osioissa kysymyksessä olevia tunteja tuli kuvailla viidellä sanalla. Sanat oli valmiiksi annettu ja oppilaan piti ainoastaan ympyröidä mielestään sopivimmat. Sanat oli jaettu (oppilaan tietämättä) positiivisiin ja negatiivisiin ilmaisuihin, joita oli yhtä monta. Valituista sanoista saadaan hyvin esille se, millä sanoilla eri opetusmuotoja kuvataan.

Hyvän kuvan oppilaiden asenteista lyhyttä englanninkielistä sisällönopetusjaksoa kohtaan saa osion vertailusta. Kummassakin kyselyssä oppilaita pyydettiin kuvaamaan tunteja (alkukyselyssä englannin oppitunteja, loppukyselyssä englanninkielisiä sisältötunteja) valitsemalla viisi eri sanaa annetusta listasta. Seuraavassa taulukossa (taulukko 5) esitetään vastausten jakautuminen sekä se miten valittujen sanojen lukumäärä muuttui alku- ja loppukyselyn välillä.

**TAULUKKO 5. Oppilaiden oppitunteja kuvaavien sanojen vastausjakauma alku- ja loppukyselyissä (n=256)**

Sana	Alku	Loppu	Yht	Muutos
helppoa	14	15	29	+1
mielekäästä	6	7	13	+1
hauskaa	12	19	31	+7
innostavaa	2	8	10	+6
mukavaa	11	14	25	+3
kivaa	9	18	27	+9
rauhallista	4	6	10	+2
mielenkiintoista	8	12	20	+4
monipuolista	8	10	18	+2
mahtavaa	2	4	6	+2
<b>yhteensä positiiviset sanat</b>	<b>76</b>	<b>113</b>	<b>189</b>	<b>+37</b>
vaikeaa	6	2	8	-4
tyhmää	4	1	5	-3
tylsää	7	1	8	-6
työlästä	7	0	7	-7
ahdistavaa	3	1	4	-2
pelottavaa	1	0	1	-1
turhaa	0	1	1	+1
meluisaa	11	5	16	-6
rauhatonta	7	3	10	-4
yksitoikkoista	7	0	7	-7
<b>yhteensä negatiiviset sanat</b>	<b>53</b>	<b>14</b>	<b>67</b>	<b>-39</b>

Taulukosta 5 nähdään hyvin, että oppilaat kokivat englannin oppitunnit positiivisesti. 59 % valituista sanoista (n= 129) olivat positiivisia. Kuitenkin ero englannin tunteiden ja englanninkielisten oppituntien välillä on huomattava. Oppilaat kokivat lyhytkestoisen opetuskokeilun erittäin myönteisesti. Valtaosa valituista sanoista (89 %) oli sanoja, jotka luokiteltiin positiiviseksi. Huomattavaa on, että jokainen positiivinen sana, mutta ainoastaan yksi negatiivinen sana (”turhaa”) valittiin useammin loppukyselyssä kuin alkukyselyssä. Positiivisista sanoista eniten suositetaan kasvativat ”hauskaa”, ”innostavaa” ja ”kivaa”.

Tulokset osoittavat selkeästi, että oppilaat kokivat opetuskokeilun positiivisena. Kuten jo mainitsin, kaikkia positiivisia sanoja valittiin useammin loppukyselyssä kuin alkukyselyssä. Tulokset vastasivat odotuksiani siinä, että ”hauskaa”, ”kivaa” ja ”mukavaa” valittiin useasti. Se näkyi jo oppitunneilla, sillä oppilailla vaikutti olevan mukavaa. Oppilaat olivat iloisia ja selvästi viihtyivät. Lisäksi kotitehtävien puuttuminen ja uusi, erityyppinen opettaja ovat aina hauskaa ja kivaa vaihtelua oppilaan arkeen. Oli myönteistä, että sanat ”innostavaa”, ”mielenkiintoista” ja ”monipuolis-



ta” valittiin loppukyselyssä niinkin useasti kuin nyt tapahtui. Se kertoo, että valitut opetuskäytänteet olivat hyvin onnistuneet ja kokemus CLIL- opetuksesta innosti.

Negatiivisten sanojen valitsemisen vähyyks oli yllättävää. Tunnit olivat normaaleja oppitunteja rauhattomampia ja meluisampia, mutta silti kovinkaan moni ei näitä sanoja valinnut. Muita negatiivisia sanoja valitsivat ainoastaan yksittäiset oppilaat. Tämän perusteella valitsemani opetuskäytänteet sopivat vieraskielisten opetustuokioiden toteuttamiseen.

## 5.2 Opettajien mielipiteet

Opettajien mielipiteitä englanninkielisestä sisällönopetuksesta kysyin haastatteleamalla kahta opettajaa. Toinen oli toisen tutkimuksessa mukana olleen kyläkoulun rehtori sekä 3.-6. luokan opettaja (O1), toinen oli molempien koulujen englannin opettaja (O2). Haastattelun aiheina olivat englanninkielinen sisällönopetus yleensä, sen näkyminen koulussa ja oppilaissa sekä sen mahdollisuudet kyläkouluissa.

### 5.2.1 Englanninkielinen sisällönopetus

Haastattelun aluksi kysyin opettajilta, oliko heillä omakohtaisia kokemuksia vieraskielisestä sisällönopetuksesta sekä sitä, oliko CLIL käsitteenä millään tavalla tuttu.

Vieraskielinen opetus oli opettajille käsitteenä tuttu. Kielenopettaja oli aikaisemmassa työssään käyttänyt hieman englantia kielituntien ulkopuolella, toisen opettajan tuttu oli toiminut kielikylypyluokan opettajana lähikunnassa. Vaikka vieraskielinen opetus olikin tuttu asia, ei CLIL kertonut mitään kummallekaan. Kun kysyin, kirjainyhdistelmän CLIL tarkoitusta vastasi miesopettaja seuraavasti:

*”Jos sitä kysyttäis, niin en tiedä että liittyisikö se tekniikkaan vai urheiluun vai mihin se liittyy.”O1.*

Opettajien mielestä tutkimus näkyi kouluissa positiivisesti. Rehtori mainitsi, että yleensäkin hänen koulussaan kaikki vieraalla kielellä tapahtuva otetaan vastaan innostuneesti. Tutkimus ei muuttanut tätä näkemystä ainakaan negatiivisempaan suuntaan. Oppilaat olivat puhuneet englanninkielisestä opetuksesta opettajille oppituntien ulkopuolellakin. Esimerkiksi ruokailussa oppilaat olivat maininneet kielenopettajalle oppimistaan uusista sanoista.

### 5.2.2 Vieraskielisen opetuksen mahdollisuudet kyläkouluille

Esitin opettajille kaksi erilaista mahdollisuutta vieraskielisen opetuksen järjestämisestä kyläkouluilla. Kysyin niihin heidän mielipiteitään sekä pyysin uusia ideoita vieraskielisen sisällönopetuksen mahdollisuuksista kyläkouluille.

Ensimmäinen esittämäni tapa oli normaalin vieraskielisen sisällönopetuksen järjestäminen kyläkoulussa. Kysyin, olisiko opettajien mielestä yhdessä kunnan kyläkouluista mahdollista erikoistua vieraskieliseen sisällönopetukseen. Olisiko tällä positiivinen vaikutus koulun oppilasmääriin sillä perusteella, että oppilaita voisi tulla kouluun muualtakin kunnan alueelta? Opettajat kannattivat ajatusta, mutta olivat epävarmoja sen toteutusmahdollisuuksista. Opettajat halusivat nähdä, että jokin kunta ja koulu toteuttaisivat vieraskielisen opetuksen kokeiluprojektin kyläkoulussa. Kuitenkin opettajat epäilivät yhdenkään kunnan suostuvan kyseisen tapaiseen projektiin, varsinkaan nykyisessä taloustilanteessa. Vanhemmat olisivat luultavasti myönteisiä idealle, mutta sekin vaatisi kunnan vastuuta kyydityksistä.

*”Kaikki sellaiset keinot joilla pystytään niinku elävöittämään ja vahvistamaan kyläkoulujen asemaa niin on hyvä harkita ja kyllä se olis mun mielestä ihan kokeilemisen arvoinen. Se on vaan niinku vanhemmista kii että haluaako ne lapsensa sellaseen kouluun, jossa tarjotaan tällaista mahdollisuutta. Ja ratkaisee myös se, että miten kaupunki suhtautuu näihin koulukyydityksiin.” O1.*

*” Ei ainakaan oppilaiden ja tuskin vanhempienkaan puolesta otettaisi negatiivisesti vastaan.” O2.*

Toinen mahdollinen tapa vieraskieliseen sisältöopetukseen kyläkouluissa, jonka toin esille, olisi kaikilla kunnan kyläkouluilla toimiva kiertävä CLIL- opettaja. Tämänkaltaisen idean perinteisen kielenopetuksen tukemiseksi on tuonut esiin Pihko (2007, 127). Myös tähän mahdollisuuteen opettajat suhtautuivat positiivisesti. Kiertävän opettajan etuna olisi se, että silloin tavoitettaisiin kaikki kyläkoulut. Lisäksi tämän tavan etuna olisi se, ettei kunnan tarvitsisi huolehtia oppilaiden kyydityksistä aiempaa enemmän. Toisaalta kunnat joutuisivat perustamaan uuden kielenopettajan viran.

*”Epäilen, että kunnat lähtis perustamaan virkaa, mutta ajatuksena siis, jos halutaan tällaista vieraskielistä valmiutta lapsille saada, niin se olis ihan mielenkiintoista.” O1.*

*”En mä siinä osais mitään huonookaan nähdä.” O2.*

Opetuksen toteutustavasta opettajilla oli mielenkiintoisia ajatuksia. Pääasia oli, ettei kiertävä opettaja pitäisikään joka viikko 1-2 tuntia, vaan toimisi yhdellä koululla aina tietyn jakso verran. Tämä olisi opettajien mielestä tehokkaampaa ja tarkoituksenmukaisempaa.

*”Sehän vois olla silleen että sitten paree, että tää tämmönen sisällönopettaja niin se olis jonkun tietyn jakson aina. Ei se kävis kerran viikossa pitämässä tunnin vaan, että meillä on esimerkiks niinku nyt tää Afrikka-jakso, niin joku tämmönen asiakokonaisuus, jossa hän olis mukana.” O1.*

Toinen opettajista esitti vielä yhden mahdollisen toimintamuodon, jolla voisi kehittää kyläkoulujen vieraskielistä opetusta. Tässä tavassa luokassa olisi kaksi opettajaa, joista toinen olisi vieraan kielen puhuja. Opettajat voisivat suunnitella ja toteuttaa tunnit yhdessä.

*”Mä voisin vastata niistä suomenkielisistä asioista, voitais monia asioita hoitaa suomenkielellä, mutta sit on tiettyjä asioita jotka sitten voitais tehdä vieraalla kielellä.” O1.*

Kummankin opettajan mielestä kaikki mikä voidaan tehdä kielenopetuksen parantamiseksi kyläkouluissa, olisi tervetullut. Tällä hetkellä kyläkoulut eivät ole tasa-arvoisessa asemassa isojen koulujen kanssa, sillä A2-kielen järjestäminen pienissä kouluissa on lähes mahdotonta. Kunnat ovat asettaneet aloittavien ryhmien minimioppilasmäärät niin suuriksi, että kyläkouluilla ryhmien muodostumista ei tapahdu. Tätä eriarvoisuutta vasten olisikin opettajien mielestä syytä kokeilla erilaisia mahdollisia ratkaisuja kyläkoulujen kielenopetuksessa. Kun ei pystytä tarjoamaan uutta kieltä, niin voitaisiin tehdä töitä sen vanhan (englanti) vahvistamiseksi. Tässä asiassa CLIL, tai jokin muu vieraskielinen sisällönopetustapa voisi olla toimiva ratkaisu.

*”Koska meilla on ollu tän A2-kielen osalta ongelmia, mä tiedän et joillakin vanhemmilla olis kovastikin halukkuutta lisätä lasten kielten opintoja, mutta näistä byrokraattisista syistä se ei onnistu meillä. Mut se että tätä kautta (kiertävä CLIL- opettaja) me voitais vahvistaa sitä jo alotettua kieltä.” O1.*

*”Tämmönen mikä jo sitten tän opiskeltavan kielen taitoja vahvistais, toiminta täällä, niin totta kai sitä kannattais tänne järjestää ja tarjota semmosta lisämahdollisuutta siihen.” O1.*

*”Vitos-kutosilla varsinkin nyt kun tuolla keskustassa pystyy sitten valitsemaan sen jonkun muun kielen mikä taas sitten juuri poliittisista syistä niin ei pystytty järjestämään täällä kyläkouluilla, niin tota se olis oikein hyvä niinku vastapaino sille että kyläkoulut osaltaan erikoistuis sitten siihen englantiin vielä paremmin kerran niillä ei o mahollisuutta ottaa muuta kieltä.” O2.*

### 5.3 Oma seuranta

Kyselylomakkeiden ja haastattelujen lisäksi kolmantena aineistonkeruumenetelmänäni oli oma havainnointi. Tein jokaisesta tunnista tuntisuunnitelman. Tuntien jälkeen täytin havainnointilomakkeen, jonka olin itse suunnitellut (liite 5).

Seurannassa kiinnitin huomiota ennen kaikkea oppilaiden käytökseen sekä heidän kommentteihinsa englanninkielisestä projektista. Lisäksi seurantalomakkeen ansiosta pystyin palauttamaan muistiini tunnin tapahtumia. Annoin myös lomakkeessa arvosanan kaikille pitämilleni tunneille. Sillä pyrin arvioimaan menikö tunti mielestäni hyvin vai huonosti. Seurantalomake ei antanut tutkimukselleni lisää tilastollista tietoa oppilaista. Sen tärkein anti olikin tuntien dokumentoinnissa ja muiden lomakkeiden tulosten varmistamisessa. Seurantalomake toimi siis ensisijaisesti tutkimuksen luotettavuutta parantavana lisänä.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Oppilaat ja englantia

Vieraskielisen opetuksen kokemuksia taustoittavana tietona halusin selvittää oppilaiden näkemyksiä omasta kielitaidostaan. Halusin selvittää onko oppilailla heidän omasta mielestään hyvä englannin kielen taito kielitaidon eri osa-alueilla.

Oppilailla oli kokonaisuudessaan positiivinen kuva omasta englannin kielen taidostaan. Useimmat mainitsivat taitojensa olevan vähintään ”hyvä” eri kielitaidon osa-alueissa. Tämä tulos on samansuuntainen kuin muun muassa Pihkon (2007) tutkimuksessa. Erot tutkimustuloksissa tulivat siinä, miten hyvin oppilaat kokivat hallitsevansa eri osa-alueita. Kyläkoulussa englantia opetetaan useasti yhdysluokissa, jolloin opettajan on annettava oppilaille paljon enemmän aikaa itsenäiseen työskentelyyn. Kyläkoulujen englanninopetuksen ryhmäkoot ovat myös usein paljon pienempiä kuin normaaliopetuksessa. Tästä on joillekin oppilaille hyötyä, kun opettajalla on mahdollisuus antaa henkilökohtaista ohjausta useammin. Haittaa pienestä ryhmäkoosta on pari- ja ryhmätöiden teossa. Keskustelumahdollisuudet oman taistoisten oppilaiden kanssa voivat olla hyvinkin vähäisiä. Olen ollut todistamassa tilannetta, jossa kyläkoulussa oli ainoastaan yksi kuudennen vuosikurssin oppilas. Hänelle luontaisten paritöiden ja keskustelujen järjestäminen oppitunnilla oli todella haastavaa.

Opetuskokeilun jälkeen oppilaat kokivat kehittyneensä kaikilla englannin kielen osa-alueilla jonkin verran. Monivalintatehtävässä oppilaat vastasivat useimmiten kehittyneensä hyvin jossakin englannin kielen osa-alueessa. Toisaalta kovin moni valitsi vaihtoehdon ”en osaa sanoa”, joka osoittaa, etteivät oppilaat olleet aivan varmoja miten he olivat parin viikon aikana kehittyneet. Tietämättömyyden syynä saattaa olla esimerkiksi se, ettei näitä asioita painotettu tuntien aikana, eikä mitään kokeita pidetty. Tunneilla ei kerrottu, että nyt tämä nimenomainen tehtävä parantaa teidän kuuntelutaitojanne. Oppilaiden arvio on siis täysin heidän oma arvionsa. Lisäksi opetuskokeilu oli sen verran lyhyt, että oppilaiden oli varmasti vaikea kuvitella kehittymistä tapahtuneen sinä aikana paljoakaan. On myös huomioitava, että opetuskokeilun tarkoituksena ei ollut oppilaiden kielitaidon kehittäminen, vaan vieras-kielisen opetuksen mallin esittäminen ja sitä kautta englanninkielen opiskelumoti-

vaation lisääminen. Oppilaat osasivat mainita kehittyneensä yhdessä helposti arvioitavassa kielitaidon osa-alueessa. Sanavarasto laajeni joka tunnilla luonnollisesti tarpeen mukaan.

## 6.2 Englanti vapaa-ajalla

Tutkimukseni varsinaisen tarkoituksen lisäksi halusin selvittää näiden kahden kyläkoulun oppilaiden englannin käyttöä koulun ulkopuolella. Halusin saada selville, eroaako syrjäkylillä asuvien oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttö muiden tutkimusten tuloksista. Oletuksenani oli, että oppilaiden kielenkäyttö rajoittuu viihde-elektroniikkaan (musiikki, elokuva, tietokonepelit). Oletin myös, että oppilaat käyttävät internetiä runsaasti muun muassa pelaamiseen ja yhteydenpitoon.

Englannin kielen vapaa-ajan käyttöä ovat tutkineet viime aikoina muun muassa Pihko (2007) ja Hyytiä (2008). Pihkon (2007,68) tutkimuksessa kävi ilmi, ettei yläkouluikäisillä perinteisen kielenopetuksen oppilailla ollut niin paljon ulkomaisia kontakteja kuin CLIL- opetuksessa olevilla oppilailla. Hyytiä tutki yhden suuremman alakoulun luokkien 4-6 oppilaiden englanninkontaktien määrää ja laatua. Hänen tutkimuksessaan selvisi, että oppilaat käyttävät englantia vapaa-ajallaan melko runsaasti. Suuri osa oppilaista on englannin kielen kanssa tekemisissä päivittäin musiikkia kuunnellessaan, televisiota katsellessaan tai tietokonepelejä pelatessaan. Hyytiän tutkimuksessa olleista oppilaista suuremmalla osalla oli ollut myös aitoja kielenkäytön vuorovaikutustilanteita. (Hyytiä 2008, 57–59.)

Omassa tutkimuksessani kysyin asiaa hieman eri tavalla, mutta niiden perusteella voidaan todeta, ettei tutkimuksessa olleilla kyläkoulun oppilailla ole tarpeeksi tilanteita ja kontakteja, joissa englannin kielen käyttö olisi luonnollista. Kieltä käytetään samoin kuin Hyytiän (2008) tutkimukseen osallistuneet: musiikkia kuunneltaessa, tietokoneella pelattaessa ja televisiota katseltaessa. Näissä kaikissa toiminnoissa vaaditaan ymmärtämisen taitoja. Tilanteita, joissa oppilaat pääsisivät itse tuottamaan englantia, ei heillä juurikaan ole. Hieman yli puolet (56 %) käyttävät englantia joskus kaverien kanssa, mutta juurikaan muita todellisia kielen tuottamisen tilanteita heillä ei ole. Avoimessa kysymyksessä kysyttiin tarkemmin omasta englannin kielen käytöstä ja vastauksista ainoastaan yhdessä kielenkäyttötilanne oli aito vuorovaikutustilanne (pois lukien ulkomaanmatkat):

*” Jos meille tulee vaikka vaihto-oppilas”. B8, tyttö 11v.*

Muuten oppilaiden kommentit koskivat ulkomaita, tai yksittäisiä tilanteita, joissa englantia käytetään sanan tai kaksi.

Oppilaiden olisi hyvä kohdata luonnollisia vuorovaikutustilanteita, joissa vieraan kielen käyttö olisi mahdollista, jopa pakollista. Opettajilla on mahdollisuus edesauttaa tällaisten tilanteiden luomisessa. Oppitunneille kutsutut vieraskieliset vierailijat on hyvä tapa altistaa oppilaat kielelle. Tällöin oppilaat pääsevät kuuntelemaan uudenlaista kielisyötettä ja puhumaan itsekin vierasta kieltä. Englanninkielisten vieraiden löytäminen voi olla joskus vaikeaa. Hyvä keino on lähestyä muita alueen kouluja ja selvittää mahdollisten vaihto-oppilaiden halukkuus. Myös suurempien urheiluseurojen ulkomaalaisvahvistukset ovat useasti erittäin hyviä ja oppilaita kiinnostavia vieraita.

Toinen tapa, jolla opettaja voi lisätä mahdollisuuksia, on hankkia oppilaille ulkomaisia kontakteja, esimerkiksi kirjekavereita tai ystävyysluokkia. Tällä keinolla oppilaat saavat mahdollisuuksia olla tekemisissä ulkomaalaisten omanikäisten lasten kanssa. Aluksi toiminta voi olla pelkästään kirjeiden kirjoittamista, mutta nykyteknologia antaa paljon mahdollisuuksia myös muuhun toimintaan (muun muassa videokonferenssit ja nettikamera).

### 6.3 Oppilaiden mielipiteitä englannin opiskelusta

Tutkimuksen alkukyselyssä kysyin oppilailta heidän mielipiteitään englannin opiskelusta ja heille tarjotusta opetuksesta. Tässä vaiheessa heillä ei ollut vielä mitään käsitystä tai kokemusta tulevasta opetuskokeilusta, joten oppilaiden ainoa kokemus englannin opetuksesta oli se, mitä he koulussa olivat saaneet.

Oppilaat kokivat englannin opiskelun olevan tärkeää ja tarpeellista. Valtaosan mielestä englannin opiskelusta on hyötyä tulevaisuudessa. Oppilaat ovat huomanneet jo nyt, että englannin osaaminen helpottaa heidän arkeaan. Televisio, musiikki, internet ja varsinkin lasten suosimat video- ja tietokonepelit ovat täynnä englannin kieltä. Lisäksi monen oppilaan harrastuksissa tarvitaan erikoissanastoa, joka useasti on englanniksi tai vähintään englannista väännettyä suomea (esimerkiksi ”softaus”). Oppilaat ovat siis jo hyvissä ajoin ymmärtäneet, että englannin kielitaito helpottaa

heitä vapaa-ajallaan huomattavasti. Englannin opiskelumotivaatiota on lisännyt myös kyseisen oppiaineen opettaja, josta suurin osa oppilaista kertoo pitävänsä. Oppilaiden mielestä opettaja on mukava ja käytetyt opetustavat innostavia. Kysyttäessä tarkemmin opetustavoista oppilaat eivät kuitenkaan osanneet kertoa miten englannin opetusta voisi parantaa. Valtaosan mielestä oppilaat saavat käyttää kaikkia taitojaan sopivasti.

Englannin kielellä oli siis jo ennen opetuskokeilua hyvä ja positiivinen asema tutkimukseen osallistuneissa kouluissa. Kaikkialla oppilaiden suhtautuminen englannin opetukseen ei ole yhtä positiivinen. Asiaa on tutkinut muun muassa Jalkanen & Ruuskanen (2007). Heidän tutkimuksessaan ainoastaan noin kolmannes (34 %) piti englannin tunneista. (Jalkanen & Ruuskanen 2007, 53.) Toisaalta Pihkon (2007) tutkimuksessa perinteisessä kielenopetuksessa olevista oppilaista noin kaksi kolmesta (64 %) oppilaasta suhtautui englannin opetukseen myönteisesti. Pihkon tutkimuksesta on kuitenkin huomioitava, että hänen tutkimusjoukkonaan olivat peruskoulun 7. ja 8. luokkien oppilaat. (Pihko 2007, 63–64.)

Yhtenä vaikuttavana tekijänä tutkimukseen osallistuneiden koulujen oppilaiden positiiviseen suhtautumiseen onkin varmasti englannin opettaja, joka on sama kummassakin koulussa. Hän on pystynyt luomaan oppitunneilleen myönteisen sekä innostavan oppimisilmapiirin.

#### 6.4 Oppilaiden mielipiteet vieraskielisestä opetuskokeilusta

Yllättävän moni oppilaista oli jo aikaisemmin kokenut vieraskielistä opetusta. Lähes puolet mainitsi joskus olleensa mukana jonkinlaisessa vieraskielisessä opetuksessa. Olin tutkimukseen lähtiessä olettanut, että näissä pienissä kyläkouluissa ei aikaisemmin ole tarjottu opetusta englanniksi tai millään muullakaan vieraalla kielellä. Lähemmän tarkastelun jälkeen ilmenikin, että näin asia todellisuudessa oli. Oppilaat olivat kokeneet opetuksiksi sellaiset tapahtumat, joissa koulussa ollut vierailija oli ollut suomea osaamaton. En näe, että tällaisia yhden- kahden tunnin vierailuja voidaan pitää varsinaisesti vieraskielisenä opetuksena, vaikka ne sitä periaatteessa ovatkin olleet. Oppilaiden vastausten perusteella voin sanoa, että tutkimusjoukolla oli ennen opetuskokeilua kokemuksia vieraalla kielellä toimimisesta autenttisissa tilanteissa, mutta ei aiempia kokemuksia vieraalla kielellä opettamisesta.



Ensimmäisestä tunnista lähtien oppilaat olivat mielestäni positiivisen innostuneita. Englannin kieli oli heille jotakin jännittävää ja uutta, vaikka sitä oli koulussa jo opiskeltu 2-3 vuotta. Opetuskokeilun englanti oli kuitenkin aivan erilaista mihin he olivat tottuneet. Näillä tunneilla ei opiskeltu kielioppia ja kuunneltu kappaleita, vaan englanti oli väline, jolla opiskeltiin savannin eläimiä tai Suomen historiaa. Ensimmäisillä tunneilla oppilaat olivat varautuneita. Monikaan ei uskaltanut puhua englantia paria sanaa enempää. Eikä varsinkaan kysynyt opettajalta mitään. Oppilaat seurasivat kiltisti ja tekivät mitä pyydettiin. Oppilaat olivat selvästi varautuneita ja hämillään, kun nyt tunnilla olisi saanutkin puhua.

Tuntien edetessä oppilaat tulivat vähitellen rohkeammiksi englannin kielen käytössä. Seurasin oppilaiden kielenkäyttöä tunneilla ja kirjasin havaintoni. Merkintöjen mukaan ensimmäiseksi rohkaistuivat pojat, jotka alkoivat kommentoida asioita lyhyesti tutuilla englanninkielisillä lausahduksilla. Tästä esimerkkinä poikaoppilaan toteama ”*all right*” onnistuneen vastauksen jälkeen.

Noin neljännellä tunnilla muutama oppilas uskalsi jo vastata tai kysyä asioita englanniksi. He olivat huomanneet, että en puuttuisi virheelliseen kielioppiin, vaan asian ymmärtäminen oli ainoa laadullinen kriteeri kaikessa englanninkielisessä puheessa. Kun en heti korjannut virheitä ja tuonut niitä kaikkien tietoisuuteen, uskalsivat oppilaat yrittää enemmän. Toisen koulun viimeisellä tunnilla tapahtui myös jotain, mitä en näin lyhyen opetuskokeilun aikana osannut odottaa: Oppilaat tekivät pareittain monisteella ollutta ristosanaa. Lähdin kiertämään luokassa, jotta voisin kysellä ja olla avuksi. Lähestyessäni poikaparia kuulin, kuinka he yrittivät keskustella asiasta englanniksi. Tehtävänannossa en ollut sitä vaatinut, mutta olin rohkaissut oppilaita siihen. Poikien vuorovaikutus oli hidasta ja kieliopillisesti virheellistä, mutta tärkeintä oli, että he yrittivät. En jäänyt kuuntelemaan heitä loppuun asti, mutta jo se, että he olivat kokeilleet tulevansa toimeen vieraalla kielellä, ilman valmista tekstiä, oli rohkaisevaa. Loppujen loppuksi se olikin ollut yksi tämän lyhytkestöisen vieras-kielisen opetuskokeilun tavoitteista.

Jo edellä mainitusta huomasin, että oppilaat alkoivat noin viiden tunnin aikana päästä vasta vauhtiin. He olivat juuri päässeet sisään englanninkieliseen opetukseen, kun se jo loppui. Oppilaat olivat tottua englannin kieleen ja olisivat viimeisillä tunneilla halunneet käyttää sitä vielä enemmän. Se tuli selväksi loppukyselyn osion C kysy-

myksen 2 vastausjakaumasta (ks. kuvio 8, luvussa 5.1.5), jonka mukaan yli puolet oppilaista oli sitä mieltä, että oppilaat puhuivat liian vähän vieraskielisen opetuksen tunnilla (englanniksi). Vaikutti siltä, että ensimmäisillä tunneilla ei vielä uskallettu, mutta lopussa olisi haluttu enemmän. Se oli rohkaiseva tulos. Nyt oppilaat olivat päässeet siihen vaiheeseen, että he halusivat lisää. He olivat innostuneet uudesta ja halusivat oppia ja kokeilla enemmän. Oppilaiden mielenkiinto vieraaseen kieleen oli kasvanut. Näin tärkein lyhytkestoisen vieraskielisen opetuskokeilun tavoitteista oli jossakin määrin saavutettu.

Oppilaiden mielipiteitä englannin opetuksen työtavoista on tutkinut myös Pihko (2007). Hänen tutkimuksessaan normaalissa kielenopetuksessa olevat yläkouluikäiset oppilaat halusivat myös, että kielitunneilla puhuttaisiin enemmän kohdekielellä. Tuloksia tarkemmin analysoidessani havaitsin, että samaa halusivat myös kyläkoulujen oppilaat. Alkukyselyssä oppilaat vastasivat kysymyksiin englannin opettajan työtavoista (kuvio 7, luvussa 5.1.3). Vastaukset jakautuivat tasaisesti, mutta kohta, jossa kysyttiin puhuvatko oppilaat liikaa, sopivasti vai liian vähän, vastausjakauma oli muista poikkeava. Poikkeama ei tuntunut ensikatsauksella huomattavalta, mutta vertailemalla jakaumaa myöhemmin saamiini tuloksiin sen merkitys kasvoi. Seitsemän oppilaan mielestä oppilaat puhuvat tunneilla liian vähän. Lisäksi kenenkään mielestä tunneilla ei puhuttu liikaa. Muihin saman osion kysymyksiin verrattuna ”liian vähän” vastauksia oli enemmän sekä ”liikaa” vastauksia vähemmän. Ei pidä myöskään unohtaa sitä, että alkukyselyä tehdessään oppilaille oli ainoastaan yhdenlaista kokemusta englannin opiskelusta. Kun opetuskokeilussa puhuminen oli aiempaa vapaampaa, innostuivat oppilaat siitä ja halusivat vielä lisää, kuten loppukyselyn osio C:n vastausjakauma osoittaa (kuvio 7, luvussa 5.1.3). Tulokset vahvistavat mielestäni jo Pihkon (2007) saamia tuloksia siitä, että normaalissa kielenopetuksessa olevat oppilaat haluaisivat kielitunneille enemmän puhumisen ja ääntämisen harjoituksia.

Selkein viesti oppilaiden mielipiteiden positiivisuudesta opetuskokeilua kohtaan tuli loppukyselyn osiossa F, jossa oppilaat valitsivat sanoja annetusta listasta kuvaamaan vieraskielisiä oppitunteja (ks. taulukko 5, luvussa 5.1.6). Alkukyselyssä englanninkielen oppitunnit saivat positiivisen vastausjakauman. Loppukyselyssä vastausjakauma oli kuitenkin vielä huomattavan paljon positiivisempi. Jokainen sai valita 5 sanaa 20 annetusta sanasta. Missään ei sanottu, että positiivisia ja negatiivisia sanoja

on yhtä paljon, tai edes sitä, että sanalistassa oli kahdenlaisia sanoja. He saivat valita ne täysin vapaasti. Valintoja sanojen välillä tehtiin 127 kertaa. Näissä valinnoissa 113 kertaa oppilas valitsi positiivisesti latautuneen sanan eli lähes 90 % valituista sanoista oli positiivisia. Tämä on jo selkeä ja merkittävä osoitus siitä, että oppilaat pitivät englanninkielisistä tunteista.

Lisäksi kukaan oppilaista ei valinnut 5 negatiivista sanaa, vaan valitut 14 negatiivista sanaa olivat tasaisesti eri lomakkeissa. Kenenkään mielestä vieraskieliset oppitunnit eivät siis olleet olleet täysin turhaa ajanhukkaa, vaan kaikki oppilaat olivat löytäneet listasta jonkin tunteja positiivisesti kuvaavan sanan. Esimerkiksi kaksi oppilasta, a9 ja b11, oli valinnut sanan ”vaikeaa”. Silti he olivat myös valinneet sanat ”hauskaa” ja ”mielenkiintoista” (a9) sekä ”monipuolista”(b11).

## 6.5 Mahdollisuudet kyläkouluille

Oppilaskyselyiden ja opettajahaastattelujen pohjalta nähdään, että vieraskielinen sisällönopetus voisi olla yksi mahdollisuus pienten kyläkoulujen säilymiseksi. Oppilaat suhtautuvat asiaan positiivisesti sekä innostuneesti. Opettajat toivottaisivat tasarvoisemman kielenopetuksen verrattuna isoihin kouluihin tervetulleeksi.

Nykyisellä järjestelmällä pienten kyläkoulujen kielenopetus on heikommassa asemassa kuin isoissa kaupunkikouluissa. Erot tulevat esiin kielten tarjonnassa ja käyttömahdollisuuksissa. Opettajat eivät ole syynä heikompaan kielen opetukseen, sillä useasti kyläkoulun kiertävällä opettajalla on opetusryhmiä myös isommissa kouluissa. Myöskään ryhmäkoot eivät ole esteenä kielen oppimiselle. Kyläkouluissa opetettava ryhmä on yleensä pieni ja täten opettajalla on enemmän aikaa henkilökohtaiselle ohjaukselle. Haasteen kyläkoulu tarjoaa silloin, kun opetusryhmässä on usean eri vuosiluokan oppilaita. Tällöin oppilaan ja opettajan tarkkaavaisuudella on useita kohteita.

Pienten koulujen kielenopetuksen monipuolisuudelle suurimpana esteenä ovat kuntien asettamat rajoitukset ja asetukset. A2- kielen perustamiseen vaaditaan usein jopa 10 oppilaan ryhmä (muun muassa Keuruun OPS). Kyläkouluilla tämä on usein mahdotonta, vaikka vuosiluokan kaikki oppilaat sen valitsisivat. Lisäksi kunnat eivät mielellään yhdistele kyläkoulujen opetusryhmiä (esimerkiksi kuljettamalla kaikki halukkaat samaan tilaan) omaksi ryhmäkseen, pääosin kuljetuksista kertyvien

kustannusten johdosta. Muiden keinojen puuttuessa ylimääräinen kielenopetus kyläkouluissa on täysin yksittäisten opettajien mielenkiinnon ja halun varassa. Opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden toteuttaa omassa luokassa pienimuotoista kielisuihkuttelua, mutta usean luokan samanaikaisopetuksen vaativuus usein estää tämän. Toisaalta tutkimukseni voisi toimia opettajille rohkaisuna, että jo hyvinkin pienimuotoinen vieraskielinen opetus toimii ja innostaa oppilaita. Pienissä kouluissa on kuitenkin täysin mahdollista, että 1-4 koulussa olevan opettajan joukossa ei ole kielitaidollisesti riittävän hyvää ja rohkeaa opettajaa, joka opetuksesta voisi suoriutua sen tarvitsemalla ammattitaidolla.

Haastattelemani opettajat toivoivat kyläkoulun oppilaille samanlaisia mahdollisuuksia vieraan kielen lisäopiskelulle kuin suurempien kaupunkikoulujen oppilaille on. Koska oman valinnaisen kieliryhmän muodostaminen on lähes mahdotonta, olisi kentällä tilaa uusille ehdotuksille. Yksi mahdollisuus olisi kiertävä CLIL-opettaja, joka tarjoaisi vieraskielistä opetusta kunnan kaikille pienkouluille. Kyseinen opettaja voisi käydä jokaisessa koulussa muutaman (1-3) tunnin viikossa, tai mahdollisesti olla jokaisella koululla tietyn mittaisia jaksoja lukuvuoden aikana (esimerkiksi kuu-kausi per koulu). Opettaja toimisi yhteistyössä varsinaisten luokan- ja englanninopettajien kanssa, jolloin integraatio ja projektityö olisivat mahdollisia. Opettaa voisi yhtä oppiainetta, tai tuoda uusia näkökulmia jo opittuihin asioihin kaikissa oppiaineissa. Vieraalla kielellä opettamiseen voisi lisätä myös toisenlaisen kulttuurin näkökulman opittuun asiaan.

Opetus voisi olla avoin kaikille vuosikursseille, jolloin vanhemmat oppilaat voisivat toimia tulkkeina ja auttaa nuorempia tarvittaessa. CLIL- opetus voisi tapahtua myös kouluajan ulkopuolella, iltapäiväkerhotoimintana. Mikä vaan kyseiselle koululle olisi sopivinta. Monilla kyläkouluilla iltapäiväkerhotoiminta on vähäistä. Tarvetta niille olisi juuri näissä kouluissa, joissa oppilas saattaa joutua odottamaan taksi- tai linja-autokyyditystä koulupäivän jälkeen jopa tunnin ellei enemmänkin.

Kiertävä CLIL- opettaja olisi yksi mahdollinen keino rikastuttaa ja vahvistaa pienten koulujen kielenopetusta. Vaatimukset eivät olisi kovin suuria, mutta nykyisessä taloustilanteessa, jossa jälleen kerran koulujen säästöt ovat yleinen puheenaihe, on erittäin epätodennäköistä, että yksikään kunta haluaisi perustaa uutta, vapaaehtoista virkaa kouluille, joista moni kunta haluaa säästötoimenpiteenä eroon. Koulujen

opettajat ja oppilaat asiaa tuskin vastustaisivat. Sen osoitti jo tämä opetuskokeilu, jossa jo viiden tunnin mittainen kielisuihkuttelu toi väriä koulun arkeen ja innosti oppilaita kokeilemaan vieraan kielen taitojaan normaalin kielenopetuksen raamien ulkopuolella.

## 6.6 Yhteenveto

Tekemäni lyhytkestoisen vieraskielisen opetuskokeilun tarkoituksena oli selvittää kahden kyläkoulun 5-6 luokkalaisten suhtautuminen siihen. Lisäksi halusin selvittää opettajien näkemyksiä siitä, olisiko vieraskielisellä opetuksella mahdollisuuksia kyläkoulujen kielenopetuksen parantamisessa. Näiden ohella halusin tietää miten hyviä oppilaat mielestään ovat englannin kielessä sekä sen miten he käyttävät kieli-taitoaan vapaa-ajallaan.

Kyselylomakkeiden, haastattelujen ja oman seurannan perusteella koen saaneeni vastauksia haluamiini tutkimusongelmiin. Saamani vastaukset ovat pienen joukon kokemuksia, eivätkä siten yleistettävissä. Ne ovat kuitenkin suuntaa antavia ja kertovat kahden kyläkouluyhteisön ajatuksista vieraskieliseen opetukseen.

Selvitykseni mukaan niin oppilaat kuin opettajatkin pitivät vieraskielistä opetusta mukavana lisänä ja hyvänä mahdollisuutena kyläkoulujen opetuksen monipuolistamiseksi. Oppilaiden mielestä vieraskielisen opetuksen tunnit olivat mukavia ja mielenkiintoisia. Lähestulkoon kaikki oppilailta saatu palaute oli positiivista. Tunneissa moitittavia asioita olivat niiden meluisuus sekä se, että oppilaat olisivat halunneet puhua jopa enemmän vieraalla kielellä. Kummatkin näistä asioista olivat opetusteknisiä, ei vieraan kielen opetukseen itseensä liittyviä syitä.

Opetuskokeilun aikana oppilaat tulivat lyhyessä ajassa rohkeammiksi ja aloitteellisemmiksi vieraan kielen käyttäjiksi. Oppilaiden kielitaito ei välttämättä parantunut, mutta halu käyttää sitä kasvoi. Tämä oli rohkaiseva tulos, sillä opetuskokeilu oli lyhyt. Jos kielirohkeus parantui jo viiden tunnin jälkeen, miten hyviä seurauksia olisi kymmenellä tunnilla? Kymmenessä tunnissa saataisiin opetuksessa hyödynnettyä myös rutiinien ja tuttujen fraasien käyttö. Viiden tunnin aikana niitä ei vielä ehdi oppimaan. Lisäksi pystyttäisiin käyttämään useampia ja monipuolisempia opetustapoja.

Opettajien mielestä opetuskokeilu oli myös koulun arkea piristävä kokemus. Vieraskielisellä opetuksella voisi heidän mielestään olla hyvät vaikutukset kyläkoulujen kielenopetukselle. Lyhytkestoisenakin projektina vieraskielinen opetus tasoittaisi eroja kyläkoulujen ja isompien kaupunkikoulujen kielenopetuksen tarjonnassa ja mahdollisuuksissa. Koska on erittäin harvinaista, että kyläkoulujen oppilaille on mahdollisuus opiskella toista vierasta (tai kotimaista) kieltä, olisi hyvä jos jollakin keinoin voisi vahvistaa oppilaiden jo opiskeleman kielen kielitaitoa. Lyhytkestoinen kielisuihkuttelu olisi tähän oiva keino. Yhtenä mahdollisena keinona olisi kyläkouluja kiertävä CLIL- opettaja, mutta sellaisen viran perustaminen tähän taloustilanteeseen vaatisi kunnalta suurta rohkeutta.

Osana tutkimusta selvitin oppilaiden mielipiteitä heidän omasta englannin kielen kielitaidostaan sekä siitä, miten he käyttävät sitä vapaa-ajallaan. Oppilaista suurimman osan mielestä heidän kielitaitonsa on hyvä. Parhaiten oppilaille on hallussa kirjallinen kielitaito, eli lukemisen ja kirjoittamisen taidot. Kyläkoulujen opetustilanne edistää itsenäistä tekemistä, jolloin oppilaat kokevat osaavansa itsenäisen työn osa-alueet parhaiten. Puhumisen ja ääntämisen harjoittelemisen mahdollisuuksia tarjoutuu vähemmän, joten on selvää, että ne olivat oppilaiden mielestä kieliopin lisäksi heikoiten osattu. Oppilaiden vastausjakauma oli kuitenkin sellainen, että heikommatkin taidot koettiin osattavan hyvin.

Oppilaiden vapaa-ajan englannin kielen käyttö on keskittynyt viihdeelektroniikkaan. Englannin kieli tulee oppilaiden käyttöön musiikissa, televisio-ohjelmissa, internetissä sekä konsoli- ja tietokonepeleissä. Vapaa-ajalla oppilaat ovat alttiita englannin kielelle, mutta eivät joudu itse sitä kovin usein tuottamaan. Ulkomaan matkat ovat käytännössä ainoita luonnollisia tilanteita, joissa oppilaat pääsevät hyödyntämään koulussa oppimaansa. Koska kielitaito kehittyy parhaiten luonnollisissa tilanteissa, olisi toivottavaa saada koulun kieliopetukseen enemmän sellaisia mahdollisuuksia. Yksi keino on vieraskielisten vierailijoiden ja muiden aitojen kontaktien (muun muassa kirjeenvaihto) hyödyntäminen. Toinen hyvä vaihtoehto olisi CLIL- opetuksen lisääminen. Tämän tutkimuksen perusteella jo hyvin lyhytkestoisellakin kielisuihkuttelulla saadaan oppilaiden kielirohkeus ja motivaatio vierasta kieltä kohtaan kasvamaan.

## 7 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Mittauksen luotettavuuteen vaikuttaa aina joitakin sisällöllisiä, tilastollisia, kulttuurisia, kielellisiä ja teknisiä seikkoja (Vehkalahti 2008, 40). Tutkija arvioi tutkimuksensa luotettavuutta käytössä olevien tietojen perusteella. Luotettavuuden kannalta on tärkeää että: Otos on edustava ja riittävän suuri, vastausprosentti on korkea ja kysymykset mittaavat tutkimusongelman määrääviä asioita. (Heikkilä 2004, 188.)

Tutkimuksen luotettavuutta mitattaessa olisi sitäkin hyvä tarkastella tutkimuksen reliabeliutta ja validiutta. Reliaabelius mittaa tutkimuksen toistettavuutta. Validius on mittarin tai tutkimusmenetelmän kyky mitata juuri sitä, mitä on ollut tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2006, 216.)

Tekemäni tutkimuksen kyselylomakkeet, tuntisuunnitelmat, haastattelurungot ja seurantalomakkeet on kaikki hyvin dokumentoitu. Tätä taustaa vasten tutkimuksen reliabelius on korkea. Sama tutkimus voidaan suorittaa missä tahansa koulussa, millä tahansa opetusryhmällä ja kenen tahansa toimesta uudestaan ilman suurempia ongelmia. Tutkimuksen luonne on myös sellainen, että opetustuntien sisältöjä voidaan muokata. Oppituntien aiheet sekä oppiaineet voidaan vaihtaa. Tällöin muutosta aiheutuu ainoastaan oppilaiden toiseen kyselylomakkeeseen.

Tutkimukseni on laadullinen ja paljolti tapaustutkimuksen luonteinen. Sen validiutta on vaikea mitata tilastollisilla mittareilla. Hirsjärven ym.(2006) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on mahdollisuus parantaa tutkimuksen kaikkien vaiheiden tarkalla selostuksella. Tutkimuksen aikaiset olosuhteet tulisi kertoa selvästi ja totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi ym.2006, 217).

Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulisi tutkijan ottaa kantaa raportissaan seuraaviin asioihin:

- tutkimuksen kohde ja tarkoitus
- omat sitoumukset tutkijana tässä tutkimuksessa
- aineistonkeruu

- tutkimuksen tiedonantajat
- tutkija – tiedonantaja-suhde
- tutkimuksen kesto
- aineiston analyysi
- tutkimuksen luotettavuus
- tutkimuksen raportointi

(Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–138.)

Aineistonkeruusta tarkasteltavia asioita ovat tutkimusmenetelmiin ja aineistonkeruutilanteisiin liittyvät asiat. Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen eteneminen on esitetty jo aiemmin osioissa 3.3 ja 4 (tutkimuksen eteneminen, tutkimusmenetelmät). Tämän takia käyn tässä osiossa ainoastaan niitä asioita, jotka mielestäni tutkimusmenetelmissä ja olosuhteissa vaikuttivat tutkimuksen luotettavuuteen.

Tutkimuksen tiedonantajilla tarkoitetaan kaikkia niitä henkilöitä, jotka ovat osallistuneet tutkimukseen vastaajina tai muulla tavoin auttaneet tutkimuksen aineistonkeruun mahdollistajina. Tutkimusjoukon valitseminen ei ollut vaikeaa. Koulut ja niiden rehtorit, joihin otin yhteyttä, olivat minulle jo entuudestaan hyvin tuttuja. Tämän aiemman tuntemisen johdosta minun oli helppo lähestyä kouluja. Oli myös helppo kohdata rehtorit ja keskustella heidän kanssaan tutkimuksen tarpeista. Minun ei tarvinnut todistella osaamistani ja tutkimustani. Rehtorit uskalsivat luottaa minuun.

Opettajia haastatellessani tuttuus oli sekä hyvä että huono asia. Haastattelutilanne oli rento ja avoin eikä minun tarvinnut esitellä itseäni tai selittää mistä tutkimuksessa oli kysymys. Haastattelussa päästiin heti asiaan. Haastateltava saattaa joissain tapauksissa myös avautua helpommin tuntemalleen haastattelijalle. Toisaalta tässä piilee myös tutun haastattelijan ongelma. Voi olla, että haastateltava on varautunut eikä halua paljastaa aivan kaikkea henkilölle, jonka kanssa joutuu olemaan tekemisissä haastattelun jälkeenkin. Tuntemattomalle henkilölle on joskus helpompi paljastaa epäkohtia tai muita vaikeita asioita, joita ei halua tutun kuulevan. Tutkimukseni aihe ei kuitenkaan ollut vaikea tai salainen, joten en näe, että haastatteleman opettajat olisivat tarkoituksenmukaisesti salanneet minulta asioita.



Kohtasin tutun tutkijan ongelman myös oppilaiden kanssa. Toisessa kouluista olin toiminut opettajan sijaisena viimeisten vuosien aikana melko useasti. Tämän koulun oppilaat tunsivat minut melko hyvin. Tutkimustulosten kannalta oli hyvä asia se, että en ollut käynyt toisessa tutkimuksessa mukana olleessa koulussa yli kuuteen vuoteen. Minä olin oppilaille ja oppilaat minulle tuntemattomia. Eri koulujen tutkimustuloksissa ei pääsääntöisesti ollut merkittäviä eroja, joten voidaan sanoa, että tutkijan tuttuus ei merkittävästi heijastunut tuloksissa. Seurannan kannalta oppilaiden tuttuus oli hyvä asia. Oppilaat uskalsivat tulla juttelemaan ja kertomaan mielipiteitään oppituntien ulkopuolellakin.

Tutkimuksen kesto oli mielestäni hyvä. Noin viidessä tunnissa oppilaat ehtivät tottua vieraaseen kieleen ja vieraskielisten oppituntien käytäntöihin. Noin viisi oppituntia oli myös vähimmäisaika sille, että pystyin opettamaan useampia oppiaineita. Oppitunnit pidettiin kahden viikon aikana. Aikataulu oli hyvä: tarpeeksi tiivis, jotta oppilaat muistivat mistä oli kyse, mutta kuitenkin tarpeeksi löysä, jotta oppilaat saivat aikaa palautua ja miettiä miten he tunteihin suhtautuivat. Oppituntien ja kyselyiden sijoittamisessa koulujen lukujärjestykseen en kohdannut ongelmia. Ne valittiin yhdessä koulujen rehtorien kanssa. Käytännössä sain opettaa juuri niillä tunneilla kuin halusin.

Oppilaiden kyselylomakkeiden vastausten analysoinnissa on käytetty Microsoft Excel- ohjelmaa. SPSS- ohjelman käyttöä suunniteltiin, mutta siitä luovuttiin tutkimusjoukon pienuuden takia. Arvioin, että SPSS- ohjelmalla saatu lisäinformaatio ei olisi ollut tutkimukselle merkittävä. Opettajien haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Litteroinnista on lyhyt esimerkki liitteissä (liite 4). Analysointi tehtiin haastattelujen tekstiversioihin pohjautuen.

Tutkimuksen validiutta voidaan tarkentaa käyttämällä tutkimuksessa useita menetelmiä (Hirsjärvi ym. 2006, 218). Tässä tutkimuksessa kyseessä ollut ilmiötä tarkasteltiin kolmella eri menetelmällä; kyselylomakkeella, haastattelulla ja seurannalla. Tutkimuksessa käytettiin siis metodista triangulaatiota.

## 7.2 Tutkimuseettinen arviointi

Kaikissa tutkimuksissa tulee ottaa huomioon eettiset periaatteet. Jyväskylän yliopiston internet- sivuilta ([www.jyu.fi/b](http://www.jyu.fi/b)) löytyvät Jyväskylän yliopiston hyväksymät

tutkimuksen eettiset suuntaviivat. Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten ne toteutuvat tutkimuksessani.

Tutkimuksessani tärkein eettinen tarkastelu koskee aineiston hankintaa ja tutkittavien kohtelua. Tutkittaville on selvitettävä tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Lisäksi on pyydettyä tutkimukseen vapaaehtoinen suostumus. Jos tutkittavat ovat alaikäisiä, on kirjallinen lupa pyydettyä lapsen vanhemmilta. Myös tutkimukseen osallistuvalla koululla pitää pyytää lupa etukäteen. Tutkimusaineiston käsittelyssä tulee varmistaa, että tiedot pysyvät luottamuksellisina ja tutkittavien anonymius säilyy. ([www.jyu.fi/c](http://www.jyu.fi/c).)

Tutkimusluvut pyydettiin kaikilta osapuolilta. Kouluilta sain luvat suullisesti suoraan rehtoreilta. Asian varmistukseksi lähetin vielä varmistuksen sähköpostitse (liite 6). Oppilaiden osallistumisesta pyydettiin lupa vanhemmilta. Opettajat jakoivat oppilaille antamani lupa-anomukset (liite 7), jotka tuli palauttaa kouluun vanhempien allekirjoituksella varustettuna. Kaikki luvat palautettiin ajoissa. Ennen kyselylomakkeiden jakamista oppilaille annettiin kirjallinen tieto tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä (liite 3). Lisäksi monisteessa kerrottiin, että kaikki kerätty tieto on luottamuksellista. Anonymius säilytettiin antamalla jokaiselle oppilaalle koodinumero. Koodi olisi voitu pitää alku- ja loppukyselyssä samana, jolloin olisi voitu tarkastella yksittäisen oppilaan mielipiteitä eri opetustavoista. En kuitenkaan halunnut tarkastella yksittäisiä oppilaita, joten koodit vaihtuivat loppukyselyssä. Haastattelumilleni opettajille kerroin tutkimuksen tavoitteet sekä pyysin luvan haastatteluun suullisesti.

### 7.3 Tutkimuksen jatko

Tutkimuksella on paljon erilaisia jatkumahdollisuuksia. Tutkimus on dokumentoitu siten, että se voitaisiin suorittaa sellaisenaan missä tahansa koulussa millä tahansa kielen opetuksen ryhmällä. Jos siis haluttaisiin seurata, ovatko tutkimustulokset täysin koulukohtaisia, olisi siihen mahdollisuus. Uusintatutkimus olisi mahdollista tehdä samoilla muuttujilla (opettaja, tuntisuunnitelmat ja materiaalit), mutta kaikkia muuttujia voisi myös vaihtaa. Oppilailta saatu palaute puoltasi tuntisuunnitelmien muutoksia. Tunneista saisi helposti sellaisia, joissa oppilaat saisivat enemmän tilaisuuksia vieraan kielen puhumiseen.

Tutkimusmenetelmiä vaihtamalla voitaisiin saada lisätietoa tai jopa täysin uudenlaista, syvällisempää tietoa oppilaiden mielipiteistä. Oppilaita voitaisiin haastatella kasvokkain kyselylomakkeiden sijaan. Oppilaiden kielitaidon kehittymistä lyhtykes-  
toisessa vieraskielisessä opetusprojektissa voitaisiin myös seurata. Tämä vaatisi koemateriaalin kehittämistä sekä suuremman tutkimusjoukon vertailuryhmineen.

Jatkotutkimuksista mielenkiintoisimmat ovat niitä, jotka tutkivat tämän tutkimuksen esiin nostamia asioita. Ensimmäinen sellainen olisi pidemmän vieraskielisen opetuksen projektin toteuttaminen kyläkoulussa. Opetuskokeilu voitaisiin toteuttaa opettaen eri aineita ja aiheita. Olisi myös mahdollista ja mielenkiintoista tehdä projekti haastattelemani rehtorin idean mukaisesti, jolloin vieraalla kielellä opetettaisiin tietty aihekokonaisuus projektiluontoisesti. Kaikki vieraskieliset tunnit käsitteisivät samaa aihetta, mutta eri tavoin ja eri aineiden kautta. Aiheen tulisi siis olla sellainen, joka voidaan integroida useisiin oppiaineisiin. Tällaisia aihekokonaisuuksia voisi olla esimerkiksi jokin englanninkielinen valtio, jolloin kieli toisi luonnollisen lisän opetukseen. Aiheen voisi integroida samanaikaisesti ainakin maantieteeseen, biologiaan, äidinkieleen, kuvataiteeseen, käsitöihin ja liikuntaan. Integroidun opetusjakson aikana voisi kokeilla myös toista opettajahaastatteluista nousutta ajatusta, kahden erikielisen opettajan opetusta.

Myös idea kiertävästä CLIL- opettajasta olisi mielenkiintoinen tutkimuksen kohde. Jokin kunta voisi kokeilla sen käytäntöä esimerkiksi yhden lukukauden ajan. Osallistuvia kouluja pitäisi olla muutamia, esimerkiksi viisi, jolloin opettaja voisi olla koulussa päivän viikossa.

Kunnat ja kyläkoulut voisivat myös kokeilla CLIL- opetusta tilanteessa, jossa koulun tulevaisuus on vaakalaudalla. Lakkauttamisen yhtenä vaihtoehtona erikoistuminen esimerkiksi CLIL- kouluksi voisi olla tapa saada lisää oppilaita, ja määrärahoja.

## Lähdeluettelo

Forssan Tölön koulun OPS. Viitattu 8.7.09.

<http://www.forssa.fi/?pageid=O10Sffj0Y3AcEDz&parent0=KUtQJVacWbrfn2t&parent1=YmbgZAW6BrkUAWX&parent2=KgQqMsEUEbA9Cb>.

Happo, P. & Ceperley, L. 1996. Kyläkoulun selviytymiskeinot: yhteistyö, tutkimus ja kansainvälistyminen. Teoksessa Korpinen, E.(toim.). Tutkiva opettaja, kyläkoulu nyt! teemanumero 1/1996. Jyväskylä: TUOPE. 18–20.

Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. 5. painos. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki: Tammi.

Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2008. Tilastolliset menetelmät. 5. painos. Helsinki: WSOY.

Hyytiä, H-M. 2008. Lasketaanko, että laulan yleensä englanninkielisten kappaleiden mukana. Tapaustutkimus alakoulun oppilaiden vapaa-ajan englannin kontakteista. Pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Viitattu 29.3.2010.

[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18642/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200806115444.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18642/URN_NBN_fi_jyu-200806115444.pdf?sequence=1)

Jalkanen, L. & Ruuskanen, J. 2007. Affektiiviset tekijät vieraan kielen opiskelussa. Tapaustutkimus alakoulun englannin tunteista oppilaiden kokemana. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Viitattu 29.3.2010. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10684/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2007883.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10684/URN_NBN_fi_jyu-2007883.pdf?sequence=1)

Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 128.

Jyväskylän yliopiston internetsivut.

a) <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/termipankki/CLIL/?searchterm=clil>. Viitattu 9.7.2009.

b) <https://www.jyu.fi/edu/tutkimus/tutkimusetiikkaa>. Viitattu 1.4.2010.

c) <https://www.jyu.fi/edu/tutkimus/tutkimusetiikkaa/aineisto>. Viitattu 1.4.2010.

Jäppinen, A-K. 2005. Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 3/3. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Järvinen, H-M. 1996. Opitaan englanniksi. Seurantatiedonraportti englanninkielisestä sisällönopetuksesta Turun normaalikoulussa 1992–1995. Turku: Turun opettajakoulutuslaitos.

Järvinen, H.-M. 1999. Acquisition of English in Content and Language Integrated Learning at Elementary Level in the Finnish Comprehensive School. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B osa 232. Humaniora. University of Turku.

Järvinen, H-M. 2000. Kielenopetus vieraskielisessä sisällönopetuksessa. Teoksessa Kaikkonen, P & Kohonen, V. (toim.). Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 109-117.

Kalaoja, E. & Pietarinen, J. 2002. Characteristics of Finnish small rural schools-what can we learn from learning and instruction by researching small rural schools? Teoksessa Kalaoja, E. (toim.). Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Kajaani: Kajaanin opettajakoulutusyksikkö. 3-14.

Keuruun Perusopetuksen OPS Keuruun kaupunki. Viitattu 8.7.09.

[http://opspro.peda.net/keuruu/viewer.php3?DB=keuruuperusops&mode=2&document\\_id=222](http://opspro.peda.net/keuruu/viewer.php3?DB=keuruuperusops&mode=2&document_id=222).

Korpinen, E. (toim.).1998. Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja numero 1/1998. Jyväskylä: TUOPE.

Krashen, S.D. 1982. Principles and practice in second language acquisition. New York: Pergamon.

Krashen, S. D. 1985. The input hypothesis: issues and implications. London: Longman.

Kumpulainen, T. (toim.). 2008. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2008. Opetushallitus. Tulostettu 8.7.2009.

[http://www.oph.fi/julkaisut/2008/koulutuksen\\_maaralliset\\_indikaattorit\\_2008](http://www.oph.fi/julkaisut/2008/koulutuksen_maaralliset_indikaattorit_2008).

Lehti, L., Järvinen, H.-M. & Suomela-Salmi, E. 2006. Kartoitukset vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään - Language Learners of Today. AFinLAn vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAn julkaisuja 64, 293-313.

Mitchell, R. & Myles, F. 1998. Second language learning theories. London: Arnold.

Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteutuminen. Helsinki: Opetushallitus.

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

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Viitattu 8.7.09. [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf).

Pihko, M.-K. 2007. Minä, koulu ja englantia. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 87.

Pirhonen, S. 1993. Koulu kyläyhteisössä. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Rasinen, T. 2006. Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 281.

Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Sajavaara, K & Piirainen-Marsh, A. (toim.). Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.

Seikkula-Leino, J. 2004. Oppiminen vieraskielisessä opetuksessa ja vieraskielisen opetuksen tulevaisuus. Teoksessa Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.). Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 207- 224.

Suokivi, L. 1996. Kansainvälistyvä kyläkoulu. Teoksessa Korpinen, E. (toim.). Tutkiva opettaja, kyläkoulu nyt! teemanumero 1/1996. Jyväskylä: TUOPE. 21-24.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi

Virtala, A-L. 2002. Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu Suomessa. Argumentointi vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Viitattu 16.7.2009. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11724>.

## LIITE 1. Alkukyselylomake oppilaille

**Taustatietojasi;** Ympyröi tai täytä viivalle.

1 Olen TYTTÖ POIKA

2 Ikäni \_\_\_\_\_v

### A) Miten hyvin osaat englantia?.

Arvioi omaa englanninkielen osaamistasi seuraavin arvosanoin:

**1= Heikko/ heikosti**

**2= Tyydyttävä/ tyydyttävästi**

**3= en osaa sanoa**

**4= Hyvä/ hyvin**

**5= Erinomainen/ erinomaisesti**

Ympyröi valitsemasi numero.

1) <b>Ääntäminen</b> - Mielestäni osaan ääntää englantia	1	2	3	4	5
2) <b>Puhuminen</b> - Mielestäni osaan puhua englantia	1	2	3	4	5
3) <b>Kuunteleminen</b> - Mielestäni ymmärrän englanninkielistä puhetta	1	2	3	4	5
4) <b>Lukeminen</b> - Mielestäni ymmärrän englanninkielistä tekstiä	1	2	3	4	5
5) <b>Kirjoittaminen</b> - Mielestäni osaan kirjoittaa englanniksi	1	2	3	4	5
6) <b>Sanavaraston laajuus</b> - Englannin sanavarastoni on mielestäni	1	2	3	4	5
7) <b>Kieliopin hallinta</b> - Mielestäni hallitsen englannin kielioppia	1	2	3	4	5

8) <b>Kokonaisarvioni</b> - Englannin kielitaitoni on mielestäni	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---



**B) Mitä mieltä olet koulun englannin tunneista?**

Vastaa seuraaviin väittämiin oman mielipiteesi mukaisesti. Vastaa oletko samaa vai eri mieltä väitteen asian kanssa

Vastausvaihtoehdot ovat:

**1= Olen täysin eri mieltä**

**2= Olen vähän eri mieltä**

**3= En osaa sanoa**

**4= Olen vähän samaa mieltä**

**5= Olen täysin samaa mieltä.**

Ympyröi valitsemasi numero.

1 Englannin opiskelu koulussa on minusta mukavaa	1	2	3	4	5
2 Tapa, jolla englantia meille koulussa opetetaan, on innostava.	1	2	3	4	5
3 Pidän tavasta, jolla englantia meille koulussa opetetaan	1	2	3	4	5
4 Tapa, jolla englantia meille koulussa opetetaan, on tylsää	1	2	3	4	5
5 Englannin opiskelu koulussa on minusta ikävää	1	2	3	4	5
6 Englannin tunnit ovat mielestäni mukavia	1	2	3	4	5
7 Englannin opiskeleminen on minulle tärkeää	1	2	3	4	5
8 Tulen tarvitsemaan englannin kielen taitojani tulevaisuudessa	1	2	3	4	5
9 Haluaisin että koulussa olisi vähemmän englannin tunteja	1	2	3	4	5
10 Englannin kotitehtävät ovat minulle helppoja	1	2	3	4	5
11 Minulla on vaikeuksia englannin kotitehtävien tekemisessä	1	2	3	4	5
12 Tarvitsen usein apua englannin kotitehtävissä	1	2	3	4	5
13 Englannin kotitehtävien tekeminen vie minulta liikaa aikaa	1	2	3	4	5
14 Englannin tunneilla minulla on vaikeuksia seurata opetusta.	1	2	3	4	5
15 Englannin opiskelu haittaa muiden oppiaineiden opiskeluani	1	2	3	4	5
16 Haluaisin että koulussa olisi enemmän englannin tunteja	1	2	3	4	5
17 Tarvitsen englannin kieltä vapaa-ajallani	1	2	3	4	5
18 Haluaisin puhua englannin tunnilla enemmän englanniksi	1	2	3	4	5

**C) Mitä mieltä olet työtavoista englannin tunneilla?**

Laita rasti (x) mielestäsi sopivimman vaihtoehdon kohdalle.

	liian vähän	sopivasti	liikaa
1 Englannin tunneilla englannin opettaja puhuu englantia			
2 Englannin tunneilla oppilaat puhuvat englantia			
3 Englannin tunneilla oppilaat lukevat englanninkielisiä tekstejä			
4 Englannin tunneilla oppilaat kirjoittavat englanniksi			
5 Englannin tunneilla oppilaat kuuntelevat englantia			

**D) Englanti vapaa-ajallani**

Laita rasti (x) mielestäsi sopivimman vaihtoehdon kohdalle.

	en koskaan	joskus	usein
1 Vapaa-ajallani puhun englantia			
2 Vapaa-ajallani luen englanninkielisiä tekstejä			
3 Vapaa-ajallani kirjoitan englantia			
4 Vapaa-ajallani kuuntelen englantia			

5 Vapaa-ajallani käytän englantia kun	en koskaan	joskus	usein
a - olen ulkomailla			
b - luen lehtiä			
c - pelaan tietokone/ konsolipelejä			
d - kuuntelen musiikkia			
e - olen internetissä			
f - katselen televisiota			
g - juttelen kaverin kanssa			
h - kirjoitan kirjeitä/ sähköpostia			
i - chattailen internetissä			

6 Käytätkö englantia muualla? Jos käytät, kerro lyhyesti miten ja missä.

---



---

**E) Kuvaile englannin tuntia muutamalla sanalla**

Seuraavassa taulukossa on 20 sanaa. Valitse sanoista **viisi (5)** sanaa jotka parhaiten kuvaavat sinun mielestäsi englannin tunteja. Vastaa siis kysymykseen; **Minkälaista sinun mielestäsi on englannin tunneilla?**

Ympyröi valitsemasi sanat.

Helppoa	Pelottavaa	Mielekästä
	Kivaa	
Rauhallista	Turhaa	Tyhmää
	Vaikeaa	
Hauskaa	Meluisaa	Innostavaa
	Rauhatonta	
Työlästä	Mielenkiintoista	Tylsää
	Monipuolista	
Ahdistavaa	Yksitoikkoista	Mukavaa
	Mahtavaa	

**F) Avoimet kysymykset**

Vastaa kysymyksiin lyhyesti **omin** sanoin.

**Mukavinta** englannin tunneilla mielestäni on

---

---

---

**Ikävintä** englannin tunneilla mielestäni on

---

---

---

**Helpointa** minulle englannin tunneilla on

---

---

---

**Vaikeinta** minulle englannin tunneilla on

---

---

---

**Kysely on loppunut. KIITOS VASTAUKSISTASI ☺**

## LIITE 2. Loppukyselylomake oppilaille

### A) Taustatietojasi;

Ympyröi tai täytä viivalle.

1 Olen TYTTÖ POIKA

2 Ikäni \_\_\_\_\_v

3 Oletko ollut aikaisemmin englanninkielisessä opetuksessa?

KYLLÄ

EN

4 Jos olet aikaisemmin saanut englanninkielistä opetusta, **missä** se tapahtui?

- Kotona

- Koulussa

- Päiväkodissa

- Kerhossa

- Lomamatkalla

- Harrastuksen parissa

- Muualla, missä? \_\_\_\_\_

### B) Mitä pidit englanninkielisistä tunteista?

Ympyröi mieleisesi vaihtoehto:

**Mukavin** englanninkielisistä tunteista oli:

1. Matematiikka

2. Ylli (savannin eläimet)

3. Liikunta

4. Ylli (Afrikka- visa)

5. Ylli (Afrikka, karttatehtävä)

**Ikävin** englanninkielisistä tunteista oli:

1. Matematiikka

2. Ylli (savannin eläimet)

3. Liikunta

4. Ylli (Afrikka- visa)

5. Ylli (Afrikka, karttatehtävä)

**Vaikein** englanninkielisistä tunteista oli:

1. Matematiikka

2. Ylli (savannin eläimet)

3. Liikunta

4. Ylli (Afrikka- visa)

5. Ylli (Afrikka, karttatehtävä)

**C) Mitä mieltä olet työtavoista englanninkielisillä tunneilla?**

Laita rasti (x) mielestäsi sopivimman vaihtoehdon kohdalle.

	Liian vähän	sopivasti	liikaa
1 Englanninkielisillä tunneilla opettaja puhui englantia			
2 Englanninkielisillä tunneilla oppilaat puhuivat englantia			
3 Englanninkielisillä tunneilla luettiin englanninkielisiä tekstejä			
4 Englanninkielisillä tunneilla kuunneltiin englantia			
5 Englanninkielisillä tunneilla kirjoitettiin englantia			

**D) Miten taitosi kehittyivät?**

Mieti oman englannintaitosi kehittymistä englanninkielisillä tunneilla. Arvioi kuinka hyvin tai huonosti omat taitosi kehittyivät tuntien ansiosta. Vastausvaihtoehdot ovat:

**1= Heikosti**

**2= Tyydyttävästi**

**3= en osaa sanoa**

**4= Hyvin**

**5= Erinomaisesti**

Ympyröi valitsemasi numero.

1 Ääntäminen	1	2	3	4	5
2 Puhuminen	1	2	3	4	5
3 Kuunteleminen	1	2	3	4	5
4 Lukeminen	1	2	3	4	5
5 Kirjoittaminen	1	2	3	4	5
6 Sanavaraston laajuus	1	2	3	4	5
7 Kieliopin hallinta	1	2	3	4	5

8 Kokonaiskielitaitoni	1	2	3	4	5
------------------------	---	---	---	---	---

**E) Mitä mieltä olit englanninkielisistä tunteista?**

Vastaa seuraaviin väittämiin oman mielipiteesi mukaisesti. Vastaa oletko samaa vai eri mieltä väitetyn asian kanssa

Vastausvaihtoehdot ovat:

**1= Olen täysin eri mieltä**

**2= Olen vähän eri mieltä**

**3= En osaa sanoa**

**4= Olen vähän samaa mieltä**

**5= Olen täysin samaa mieltä.**

Ympyröi valitsemasi numero.

1 Muiden aineiden opiskelu englannin kielellä oli minusta mukavaa	1	2	3	4	5
2 Tapa, jolla englanninkieliset tunnit pidettiin, oli innostava.	1	2	3	4	5
3 Englanninkielinen opiskelu oli minusta ikävää	1	2	3	4	5
4 Englanninkielisten tuntien aikana tehdyt tehtävät olivat minulle helppoja	1	2	3	4	5
5 Minulla oli usein vaikeuksia englanninkielisillä tunneilla tehdyissä tehtävissä.	1	2	3	4	5
6 Tarvitsin usein apua englanninkielisellä tunnilla tehtävien tekemisessä.	1	2	3	4	5
7 Englanninkielisillä tunneilla minulla oli vaikeuksia seurata opetusta.	1	2	3	4	5
8 Englanninkielinen opiskelu sopisi minulle	1	2	3	4	5
9 Opin joitain asioita paremmin englanninkielisillä tunneilla	1	2	3	4	5
10 Englanninkielinen opiskelu vahvistaisi englannin kielen taitojeni kehittymistä	1	2	3	4	5
11 Englanninkielinen opiskelu lisäisi kiinnostustani englannin kieltä kohtaan	1	2	3	4	5
12 Englanninkielinen opiskelu lisäisi intoani opiskella englantia koulussa	1	2	3	4	5
13 Englanninkielinen opiskelu olisi minulle liian vaikeaa	1	2	3	4	5
14 Englanninkielinen opiskelu veisi minulta liian paljon aikaa (esimerkiksi kotiläksyt)	1	2	3	4	5
15 Englanninkielinen opiskelu haittaisi muiden oppiaineiden opiskeluni	1	2	3	4	5
16 Haluaisin että koulussa olisi enemmän englanninkielistä opetusta	1	2	3	4	5
17 Englanninkieliset tunnit olivat mielestäni mukavia	1	2	3	4	5

**F) Kuvaile englanninkielistä tuntia muutamalla sanalla**

Seuraavassa taulukossa on 20 sanaa. Valitse sanoista **viisi (5)** sanaa jotka parhaiten kuvaavat sinun mielestäsi englanninkielisiä (**Jarpin pitämiä**) tunteja. Vastaa siis kysymykseen; **Minkälaista sinun mielestäsi oli englanninkielisillä tunneilla?**  
Ympyröi valitsemasi sanat.

Helppoa	Pelottavaa	Mielekästä
	Kivaa	
Rauhallista	Turhaa	Tyhmää
	Vaikeaa	
Hauskaa	Meluisaa	Innostavaa
	Rauhatonta	
Työlästä	Mielenkiintoista	Tylsää
	Monipuolista	
Ahdistavaa	Yksitoikkoista	Mukavaa
	Mahtavaa	



**G) Avoimet kysymykset**

Vastaa kysymyksiin **lyhyesti omin sanoin**.

**1 Mukavinta** englanninkielisillä tunneilla mielestäni oli

---

---

**2 Ikävintä** englanninkielisillä tunneilla mielestäni oli

---

---

**3 Helpointa** minulle englanninkielisillä tunneilla oli

---

---

**4 Vaikeinta** minulle englanninkielisillä tunneilla oli

---

---

**5 Mitä opin** englanninkielisillä tunneilla?

---

---

**6 Vapaa sana.** Jäikö jotain sanomatta? Kerro mielipiteitäsi englanninkielisestä opetuksesta. Kaikki mitä haluat sanoa, menneistä tunneista otetaan mielellään vastaan.

---

---

---

---

**Kysely on päättynyt. Suurkiitos osallistumisesta tutkimukseeni. Hyvää kevään odottelua 😊**

**T. Jarppi**

### LIITE 3. Tervehdysteksti kyselyyn

#### **Tervehdys**

Olet osallistumassa koulun englannin opetusta koskevaan tutkimukseen. Tutkimukseen kuuluu kaksi kyselyä sekä 4- 5 oppituntia hiihtoloman jälkeen. Kyselyissä voit kertoa omat mielipiteesi englannin tunneista sekä pitämistäni oppitunneista. Pitämilläni oppitunneilla opetuskielenä on englantia, eli opettaja puhuu ainoastaan englantia. Tuntien aiheet vaihtelevat matematiikasta liikuntaan. Oppitunnit pidetään normaalin koulupäivän aikana. Tunneilta ei tule kotiläksyjä, eikä niiden aiheista pidetä koetta. Niille, jotka eivät osallistu tutkimukseen järjestetään muuta opetusta.

Sinun mielipiteesi on tärkeä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Toivonkin siis, että vastaat kysymyksiin rehellisesti ja huolellisesti oman mielesi mukaan. Älä kysy kaverilta, tai näytä omaa vastaustasi hänelle. Kyselyn vastaukset ovat ehdottoman luottamuksellisia sekä nimettömiä eivätkä opettajasi tai kukaan muu kuin tutkija saa tietää mitä sinä olet vastannut. Vastauksiasi käytetään ainoastaan tutkimuksen tarkoituksiin.

Tutkimus on minun päättötyöni Jyväskylän yliopistosta.

**T. Jarno Virta**

#### LIITE 4. Ote Haastattelujen litteroinnista

(Paljastavat nimet ym. poistettu. Poistosta merkintä X.)

- Elikä, aiheena toi mitä mä oon pitäny, eli vieraskielinen sisällönopetus. Ootko ennen missään tavannu kyseistä?

- *En tässä talossa, mutta olen kuullut asiasta kyllä muualla. Että tota, ei meillä ole sitä toteutettu.*

- Juu eikä varmaankaan, oletko kuullu, että X missään?

- *No en, mutta jos sitä nyt aattelee että jos se olis vähän tämmöstä kielikylpy tyypistä*

- No joo

- *niinsen mä tiedän että X sitä on ainakin toteutettu. Ja tota tunnenkin yhden erityisopettajanjoka sitä on siellä vetänyt. En tiedä kuinka laajamittaisesti ja mille luokkatasoille, mutta tiedän että siellä sitä on harrastettu.*

- Joo. Ja onko tämmönen kirjainyhdistelmä kuin CLIL , tullut esille missään.

- *Jos sitä kysyttäis, niin en tiedä että liittyisikö se tekniikkaan vai urheiluun vai mihin se liittyy.*

- Sehän on just tota siis vieraskielinen, sisältö opetetaan tota vaan vieraalla kielellä.

- *Aivan*

- Englanniks on meillä täällä ollu... Ootko huomannu, että olis oppilaissa ollu min-käänlaista muutosta tai onko se niinku...?

- *En mä tiedä muutosta, mutta sen mä ainakin tiedä, että kaikki tämmönen vieraaseen kieleen liittyvä kiinnostaa oppilaita. Meillä on esimerkiks joku laulu, jossa on musiikkikirjassa sanat suomeks ja englanniks niin aina vaatii sen, että lauletaan sillä vieraalla kielellä.*

-Joo

- *Se on siis tämmönen vieraskielinen juttu niin se kiinnostaa oppilaita aina kovasti.*

- Mäkin oon huomannu, että on hyvin kiinnostunu ollu ihan alusta asti.

- *Niin, ja sitten semmosta tapahtuu, ei nyt ehkä ihan päivittäin, mutta aika usei, että oppilaat kysyy ”mitä se on englanniks?” tai jostakin englanninkielisestä sanasta, mitä se on suomeks. ja sitten muistakin kielistä.*

- Tuloksista ei vielä tiedä, mutta sanotaanko, täällä jos se jossain tulee näkymään niin se on tossa Afrikka- jutussa, koska sitä me ollaan käyty enemmän. Että se ko-keessa, voin sitten kysyä myöhemmin, että näkyykö mitään. On hakattu sitä tavallaan aika paljon. No sit tämmönen, että jos X miten sanoisit toimisko tavallaan kyläkoulujen tulevaisuuden kannalta, jos joku kyläkoulu alkaiskin opettaa englanniks, miten... tunti viikossa, taikka enemmänkin. Oisko joillekin kouluille mahdollista erikoistuminen, toisko lisää oppilaita muualta?

- *No ei se ainakaan huono idea o, että tota. Kaikki sellaiset keinot joilla pystytään niinku elävöittämään ja vahvistamaan kyläkoulujen asemaa niin on hyvä harkita ja kyllä se olis mun mielestä ihan kokeilemisen arvoinen. Se on vaan niinku vanhemmista kii että haluaako ne lapsensa sellaseen kouluun, jossa tarjotaan tällaista mahdollisuutta. Ja ratkasee myös se, että miten kaupunki suhtautuu näihin koulukydytyksiin. Se on semmonen iso juttu. Siihen törmätään joka tilanteessa.*

...

## LIITE 5. Seurantalomake

Ajankohta:			
Aihe:			
Sisältö:			Omat kommentit:
Oppilailta:			Yleistä tunnista

Arvosana:



## LIITE 6. Tutkimuslupa koululta

Hei!

Olen Jyväskylän yliopiston viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija. Teen progradu – työtäni, jonka aiheena on englanninkielinen opetus. Tutkimuksessani opettaisin yhdelle luokalle 1-2 kertaa viikossa 2-5 viikon aikana vähintään viisi (5) tuntia englanniksi. Tuntien aiheet vaihtuvat ja tarkoitukseni olisi pitää jokainen tunti eri oppiaineesta.

Tutkimuksessani selvitän kyselylomakkeiden avulla oppilaiden mielipiteitä normaalista englannin opetuksesta ja testaamastani englanninkielisestä opetuksesta. Lisäksi haastattelisin opettajia englanninkielisen opetuksen mahdollisuuksista kyläkouluille.

Tutkimukseeni haen vähintään kahta kyläkoulua XXXXX alueelta. Koulujen, opettajien tai oppilaiden nimiä ei mainita tutkimuksessa. Kaikki tieto on ehdottoman luottamuksellista ja sitä käytetään ainoastaan tutkimus tarkoitukseen.

Toivon, että koulunne olisi kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni. Tarvitsisin siis 1-2 tuntia viikossa 5-6 luokan opetukseen. Tuntien ajankohdat ja työskentelytavat ovat sovittavissa. Myös opetettavista aiheista voidaan sopia erikseen. Kaikki aineet ja aiheet ovat mahdollisia. Opettaja haastatteluista voidaan sopia myöhemmin.

Lisätietoja tutkimuksesta ja kaikesta siihen liittyvästä saatte minulta.

Ystävällisin terveisin. Jarno Virta

## LIITE 7. Tutkimuslupa oppilailta

Hei!

Olen Jyväskylän yliopiston viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija. Teen pro-gradu – työtäni, jonka aiheena on englanninkielinen opetus. Tutkimuksessani opetan yhdelle luokalle 1-2 kertaa viikossa 2-5 viikon aikana vähintään viisi (5) tuntia englanniksi. Tuntien aiheet vaihtuvat ja tarkoituksenani olisi pitää jokainen tunti eri oppiaineesta. Tunnit pidetään maaliskuun (09) aikana.

Tutkimuksessani selvitän kyselylomakkeiden avulla oppilaiden mielipiteitä normaalista englannin opetuksesta ja testaamastani englanninkielisestä opetuksesta. Lisäksi haastattelen opettajia englanninkielisen opetuksen mahdollisuuksista kyläkouluille.

Tutkimukseeni kuuluu kaksi kyläkoulua XXXXXX alueelta. Koulujen, opettajien tai oppilaiden nimiä ei mainita tutkimuksessa. Kaikki tieto on ehdottoman luottamuksellista ja sitä käytetään ainoastaan tutkimus tarkoitukseen.

Toivon, että lapsenne voisi osallistua tutkimukseeni. Oppilaille ei koidu tunneista ylimääräisiä koti-tehtäviä, eikä tunneista pidetä koetta. Tunnit pidetään normaalin koulupäivän puitteissa. **Jos ette halua lapsenne osallistuvan tutkimukseen, palauttakaa tämä lappu koululle huoltajan allekirjoittamana.** Oppilaille, jotka eivät ota osaa tutkimukseen, järjestetään normaalia opetusta.

Lisätietoja tutkimuksesta ja kaikesta siihen liittyvästä saatte minulta.

Ystävällisin terveisin.

Jarno Virta

Oppilas \_\_\_\_\_ **EI** osallistu tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus:

\_\_\_\_\_