

KOULUTUKSESTA TYÖELÄMÄÄN –

JULIET-opiskelijoiden sijoittuminen työelämään ja kokemukset JULIET-opintojen merkityksestä työn kannalta

Kaisa Kantonen

Sanna Oksa

Kasvatustieteen pro gradu -

tutkielma

Kevät 2011

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Marja-Kaisa Pihko

TIIVISTELMÄ

Kantonen, K. & Oksa, S. 2011 "Koulutuksesta työelämään – JULIET-opiskelijoiden sijoittuminen työelämään ja kokemukset JULIET-opintojen merkityksestä työn kannalta". Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen JULIET-sivuaineen tavoitteena on kouluttaa luokanopettajista monipuolisia alakoulun kielikasvattajia. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten JULIET-sivuaineen suorittaneet opiskelijat ovat sijoittuneet työelämään ja miten he kokevat JULIET-opintojen sisältöjen vastaavan työelämän tarpeita. Koulutuksen merkitystä tutkittiin erikseen luokanopettajan, englannin opettajan sekä vieraalla kielellä opettavan opettajan työn kannalta. Tutkimus toteutettiin postikyselyinä keväällä 2010. Kysely lähetettiin kaikille vuosina 1995–2004 JULIET-opintonsa aloittaneille sekä yhdelle vuonna 2006 aloittaneelle, jo valmistuneelle JULIET-opiskelijalle. Yhteensä lomakkeita lähetettiin 124. Kyselyyn vastasi 50 henkilöä. Heistä 41 oli suorittanut luokanopettajaopintonsa loppuun ja he soveltuivat siten lopulliseen tutkimusjoukkoon. Kyselylomake koostui monivalintakysymyksistä ja avoimista kysymyksistä. Vastausaineistoa analysoitiin SPSS -tilasto-ohjelmalla ja sisällönanalyysin keinoin. Tulokset osoittivat, että JULIET-opinnoista on ollut vastaajille hyötyä sekä työelämään sijoittumisen, että erilaisten opettajan työtehtävien kannalta. Entiset JULIET-opiskelijat työskentelevät joustavasti niin luokanopettajan, englannin opettajan kuin vieraalla kielellä opettavan opettajan tehtävissä. Tutkimustulosten perusteella JULIET-ohjelma on antanut opiskelijoille erittäin hyvät tiedot ja taidot opettajan ja alakoulun kielikasvattajan työhön.

Asiasanat: luokanopettajakoulutus, englannin opetus, CLIL-opetus, kielikasvatus, JULIET-sivuaine

SISÄLTÖ

1 Johdanto	5
2 JULIET-ohjelma tutkimuskohteena	7
2.1 JULIET-ohjelma	7
2.2 JULIET-ohjelman opetussuunnitelma	10
3 Kielen oppiminen ja opetus	12
3.1 Kielen oppiminen ja kielikasvatus	12
3.1.1. Kielen oppimisen ja opetuksen teoriat.....	12
3.1.2 Kielikasvatus.....	15
3.2 Englannin opetuksen tausta Suomessa	16
3.3 Englannin kielen opetus alakoulussa	18
3.3.1 Hyvä vieraan kielen opettaja.....	18
3.3.2 Vieraan kielen opetus alakoulussa	20
3.4 Vieraskielinen opetus	22
3.4.1 CLIL-opetus Suomessa.....	22
3.4.2 Hyvä CLIL-opettaja	25
3.5 Kielen opettajaksi kehittyminen ja työelämään siirtyminen	28
3.5.1 Ammatillisen identiteetin kehittyminen.....	28
3.5.2 Aineenopettajat kielten opettajina	30
3.5.3 Luokanopettajat englannin kielen opettajina.....	34
4 Tutkimuksen kulku	36
4.1 Tutkimustehtävä	36
4.2 Osallistujat	37
4.3 Tutkimusmenetelmä	38
4.3.1 Kyselylomake.....	39
4.3.2 Kyselylomaketutkimuksen ongelmat	41
4.4 Aineiston analysointi	42
5 Tutkimustulokset	44
5.1 Vastaajien taustatiedot	44
5.2 Vastaajien sijoittuminen työelämään	46
5.2.1 Opetustehtävät	46
5.2.2 Englannin opetus	47

5.2.3 Vieraskielinen opetus	49
5.2.4 Muu työkokemus	50
5.2.5 Siirtyminen muihin työtehtäviin	51
5.3 JULIET-opintojen sisältöjen ja työelämän tarpeiden vastaavuus	52
5.4 JULIET-opintojen tarpeellisuus opettajan työn kannalta.....	58
5.5 JULIET-opintojen anti opettajan työn kannalta	60
5.5.1 JULIET-ohjelman paras anti englannin opettajan työn kannalta.....	60
5.5.2 JULIET-ohjelman puutteet englannin opettajan työn kannalta	63
5.5.3 JULIET-ohjelman paras anti CLIL-opettajan työn kannalta	64
5.5.4 JULIET-ohjelman puutteet CLIL-opettajan työn kannalta.....	66
5.5.5 JULIET-opintojen merkitys luokanopettajan työn kannalta.....	68
5.6 JULIET-opintojen laatuun ja kehittämiseen liittyvät ajatukset	70
6 Pohdinta	71
6.1 Tutkimuksen päätavoitteet	71
6.2 Tutkimuksen tulosten arviointia	71
6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	75
6.4 Tutkimuksen merkitys.....	77
6.5 Lopuksi.....	78
Lähteet	79
Liitteet.....	83
Liite 1: JULIET-ohjelman opetussuunnitelma.....	83
Liite 2: Kyselylomake	86
Liite 3: Muistutus	95

1 JOHDANTO

Lähtökohtana tämän tutkimuksen tekemiseen olivat omat opintomme Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella. Opiskelimme luokanopettajaopintojemme ohella JULIET-sivuaineessa, josta saimme valmiudet opettaa englannin kieltä ja toteuttaa englanninkielistä opetusta peruskoulun alaluokilla.

JULIET-sivuaine on ainutlaatuinen opintokokonaisuus Suomessa. JULIET-ohjelmassa on mahdollista luokanopettajaopintojen ohella erikoistua alaluokkien englannin opetukseen ja hankkia valmiuksia toteuttaa englanninkielistä opetusta. Opinnot suoritetaan pitkäjänteisesti noin viiden vuoden aikana, rinnan luokanopettajaopintojen kanssa. Englannin opetukseen erikoistutaan monipuolisesti perehtymällä perinteiseen englannin opetuksen ja kielirikasteisen opetuksen eri muotoihin. JULIET-ohjelma on toiminut vuodesta 1995 lähtien. Sitä koskevaa tutkimusta ei ole kuitenkaan aiemmin tehty, eikä opiskelijoiden kokemuksia opinnoista ole tutkittu.

Olemme itse koulutuksen ja työelämään siirtymisen taitekohdassa. JULIET-opinnoista saadut hyvät kokemukset ovat tuoneet innostusta ja kunnianhimoa omaa opettajan uraa ajatellen. Tämän vuoksi aiempien, jo työelämään siirtyneiden, JULIET-opiskelijoiden kokemukset kiinnostivat.

Tutkimuksen päätavoitteeksi asetimme tutkia JULIET-koulutuksen ja työelämän vastaavuutta: miten JULIET-ohjelmasta valmistuneet opettajat ovat sijoittuneet työelämään ja miten ohjelman sisältö vastaa heidän mielestään työelämän tarpeita. Tietoa kerättiin kyselylomakkeen avulla. Tutkimuksemme keskeisiä käsitteitä ovat luokanopettajakoulutus ja opettajankoulutus yleensä, kielikasvatus, englannin kielen opetus sekä vieraskielinen opetus.

Tutkimustulosten perusteella JULIET-ohjelma vaikuttaa tarjoavan sen suorittaneille opettajille mahdollisuuden toimia joustavasti erilaisissa opetus-tehtävissä perinteisestä luokanopettajan työstä aina täysin vieraskielistä opetusta toteuttavan opettajan työhön. Vastausten perusteella JULIET-opinnot antoivat pääosin erittäin hyvät valmiudet sekä englannin opettajan että vieraalla kielellä opettavan opettajan tehtäviin.

Nämä tutkimustulokset ovat hyvin rohkaisevia, sillä tällä hetkellä suomalaisessa koulussa vaikuttaa olevan kysyntää monipuolisille kielikasvattajille. Lisääntyvä varhennettu kielenopetus, yhä useammat vieraskieliset luokat tai koulut, kielikylypykokeilut ja pienten koulujen englannin opetus kaipaavat ammattitaitoisia alakoulun kielen opettajia. Tutkimuksemme valossa Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuksen JULIET-sivuaine vastaa hyvin näihin tarpeisiin. Luokanopettaja kielikasvattajana on toimiva yhdistelmä.

2 JULIET-OHJELMA TUTKIMUSKOHTENA

2.1 JULIET-ohjelma

JULIET-ohjelma (Jyväskylä University Language Integration and English Teaching Programme; aiemmin Jyväskylä University Language and International Education for Teachers) on Jyväskylän yliopiston Opettajakoulutuslaitoksen laaja sivuaineopintokokonaisuus, jossa opiskelijat erikoistuvat monipuolisesti peruskoulun alaluokkien englannin opetukseen. Ohjelma on perustettu vuonna 1995. JULIET-ohjelmaan valitaan vuosittain noin 12 luokanopettajakoulutukseen valittua ensimmäisen vuoden opiskelijaa erillisen pääsykokeen perusteella. Hakijoilla tulee olla hyvä englannin kielen suullinen ja kirjallinen taito. (JULIET-koulutusohjelman kotisivut; Pihko 2000, 22.)

JULIET-opinnot kestävät viisi vuotta ja ne suoritetaan luokanopettajaopintojen rinnalla. Ohjelman tavoitteena on kouluttaa monipuolisia alakoulun englannin kielikasvattajia: opiskelun aikana opiskelijoille kehittyy hyvä suullinen ja kirjallinen englannin kielen taito ja he saavat kelpoisuuden opettaa englantia alakoulun luokilla 1–6 eli ovat englantiin erikoistuneita luokanopettajia. Tämän lisäksi he saavat hyvät valmiudet toteuttaa englanninkielistä CLIL-opetusta. (JULIET-koulutusohjelman kotisivut.) Lyhenne CLIL tulee englannin kielen sanoista "Content and Language Integrated Learning" (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 294–296). CLIL-opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa opetettavia sisältöjä opetetaan jollakin muulla kuin oppilaan äidinkielellä (Nikula & Marsh 1997, 7). Opetuksen tavoitteena on eri oppiaineiden sisältöjen oppimisen lisäksi vieraan kielen taitojen kehittyminen.

JULIET-ohjelma on Suomessa ainoa englannin opettamiseen erikoistunut luokanopettajakoulutuksen sivuainekokonaisuus. Muissa opettajakoulutus-

laitoksissa tarjotaan hieman erityyppistä kielen opetukseen liittyvää koulutusta. Oulun yliopistossa on mahdollista suorittaa kasvatustieteen englanninkielinen maisterin tutkinto, joka antaa luokanopettajapätevyyden ja valmiudet toimia erilaisissa kansainvälisissä kasvatustehtävissä. Lisäksi Åbo Akademi i Vasa ja Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitos tarjoavat tällä hetkellä opettajankoulutusta, jossa on mahdollisuus erikoistua ruotsinkieliseen kielikylypöpetukseen. Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksella on tarjolla ”Monikielisyys esi- ja alkuopetuksessa” -kurssi. (CLIL Network –kotisivut. a.; CLIL Network -kotisivut. b.)

JULIET-sivuaaine on laajuudeltaan 35 opintopistettä. Kandidaattivaiheessa eli kolmen ensimmäisen opintovuoden aikana JULIET-opiskelijat suorittavat 25 opintopisteen laajuiset JULIET-perusopinnot, jotka valmistavat opettamaan englantia peruskoulun alaluokilla. Maisterivaiheessa opiskelijat suorittavat 10 opintopisteen laajuiset JULIET-jatko-opinnot, jotka kehittävät opiskelijoiden valmiuksia toteuttaa englanninkielistä CLIL-opetusta eli opettaa eri oppiaineita englannin kielellä. (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010.) Tämän lisäksi opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa opetushallituksen järjestämä yleinen kielitutkinto (YKI) englannin kielessä. Ylimmän tason hyväksytysti suoritettu koe antaa asetuksen mukaisen pätevyyden laajamittaisen englanninkielisen opetuksen toteuttamiseen peruskoulun alaluokilla. (Asetus opetushenkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, Asetus 986/1998, 21 §; JULIET-koulutusohjelman kotisivut.)

JULIET-ohjelmaan sisältyvät kielen ja kulttuurin opinnot ovat pedagogisesti orientoituneita, eli näkökulma on heti opintojen alkuvaiheesta lähtien alakouluikäisten kielen oppimisessa ja opetuksessa. JULIET-ohjelma on myös itsessään käytännön kielikoulutusta, sillä suuri osa opinnoista järjestetään englannin kielellä. Opiskelijat kehittävät käytännön kielitaitoaan myös opiskellessaan omassa kotiryhmässä kasvatustieteen perusopinnot osittain englanniksi sekä osan peruskoulussa opettavien aineiden monialaisista

opinnoista eli POM-opinnoista englannin kielellä. Opintoihin sisältyy sekä englannin kielen opetusharjoittelu että vieraskielisen eli CLIL-opetuksen harjoittelu. (JULIET-koulutusohjelman kotisivut; Pihko 2000, 22–23.)

JULIET-ohjelman sisältöpainotukset ovat muuttuneet jonkin verran ohjelman olemassaolon aikana. Vielä vuosituhaten alussa ohjelmassa painottui englannin kielen ja vieraskielisen opetuksen lisäksi kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatus nykyistä ohjelmaa enemmän. Silloisen opetussuunnitelman mukaan JULIET-ohjelmaan sisältyi 10 opintoviikon laajuinen kansainvälisyyskasvatuksen sivuaineopintokokonaisuus. Kansainvälisyyskasvatuksen kurssien teemoja olivat muun muassa kulttuurien kohtaaminen ja kulttuurien välinen viestintä, erilaisuuden kohtaaminen, ihmisoikeuskasvatus, kulttuurivähemmistöt ja identiteettikysymykset. Lisäksi ohjelmaan sisältyi kansainvälinen toimintajakso, johon sisältyi ainakin kuukauden pituinen oleskelu jossakin englanninkielisessä maassa. (JULIET-koulutusohjelman kotisivut; Pihko 1999, 192.)

Vuonna 2005 yleisen tutkintouudistuksen myötä JULIET-ohjelman opetussuunnitelmasta poistettiin kansainvälisyyskasvatuksen erilliset opinnot ja monikulttuurisuudesta muodostettiin Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitokselle oma erillinen sivuaineensa, joka tosin on sittemmin lopetettu. Nykyisin JULIET-ohjelma keskittyy kokonaan englannin kielen opettamiseen ja CLIL-opetukseen alakoulussa. Kielen oppimiseen ja opettamiseen sisältyvä kulttuurinen ja kansainvälinen ulottuvuus on kuitenkin yhä tärkeä osa JULIET-koulutusta. Kieli on aina sidoksissa kulttuuriin, ja täten kielen opiskelu on aina myös kulttuurin opiskelua. (JULIET-koulutusohjelman kotisivut; Pihko 1999, 191.)

2.2 JULIET-ohjelman opetussuunnitelma

Seuraavassa esitellään tiivistetysti JULIET-ohjelman opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmaan on kirjattu JULIET-ohjelman tavoitteet ja sen vuoksi se on tämän tutkimuksen tärkeä lähtökohta. Tutkimuksessa pyritään selvittämään JULIET-opintojen ja työelämän vastaavuutta. Jotta JULIET-opinnot vastaisivat työelämän tarpeita, opetussuunnitelman ja sitä kautta opintojen sisällön tulisi huomioida alakoulun kielikasvattajan työn vaatimukset mahdollisimman kattavasti ja opetussuunnitelman tulisi myös toteutua opinnoissa. Toisaalta tutkimus antaa tietoa siitä, tarvitaanko työelämässä joitakin sellaisia taitoja tai valmiuksia, joita JULIET-opetussuunnitelmassa ei ole otettu huomioon. Tutkimuksessa etsitään täten vastausta siihen, onko koulutuksessa käsitelty kaikki työssä tarvittavat asiat.

Kandidaattivaiheessa suoritettavat 25 opintopisteen laajuiset JULIET-perusopinnot, eli JULIET I, antavat opiskelijalle kelpoisuuden opettaa englantia peruskoulun alaluokilla 1–6. JULIET I-opinnot koostuvat toisiaan tukevista englannin kieliopinnoista sekä kielipedagogisista opinnoista (ks. Liite 1).

Kahden ensimmäisen opintovuoden aikana opiskelijat suorittavat englannin kieliopintoja, joissa he ohjatusti kehittävät omaa kielitaitoaan monipuolisesti. Alakoulun kielenopetuksen pedagoginen näkökulma on mukana jo kieliopinnoissa. Tavoitteena on kiinnittää erityistä huomiota oman kielitaidon pedagogisointiin alaluokkien englannin opetuksen ja luokkaviestinnän tarpeisiin. Opiskelijat perehtyvät siihen, kuinka opettaja luokassa tukee ja ohjaa oppilaiden kielitaidon kehittymistä. (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010.)

Kolmannen vuoden opintojen tavoitteena on perehtyä vieraan kielen opettamiseen sekä vieraan kielen oppimis- ja omaksumisprosessiin erityisesti suomalaisen alakoulun kielenopetuksen näkökulmasta. Näiden opintojen aikana syvennetään tietoa kielen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä ja lapsen

kielenoppimisesta niin perinteisessä englannin kielen opetuksessa kuin vieraalla kielellä tapahtuvassa sisällönopetuksessa. Englannin opetukseen suomalaisen peruskoulun alaluokilla tutustutaan sekä ohjatun observoinnin että oman harjoittelun kautta. (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010.)

Maisterivaiheessa suoritettavat 10 opintopisteen laajuiset JULIET-jatko-opinnot, eli JULIET II, keskittyvät vieraskieliseen opetukseen eli CLIL-opetukseen (ks. Liite 1). Näiden opintojen tavoitteena on kehittää opiskelijan valmiuksia toteuttaa CLIL-opetusta peruskoulun luokilla 1–6. Tämä opintokokonaisuus koostuu vieraskielisen opetuksen teoriaopinnoista ja opetusharjoittelusta sekä vapaavalintaisista opinnoista. Tämän lisäksi opiskelijoilla on tuolloin mahdollisuus suorittaa yleinen kielitutkinto (YKI). (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010.)

Neljännän ja viidennen vuoden opinnoissa perehdytään vieraskielisen opetuksen lähtökohtiin ja tutustutaan sen erilaisiin toteutustapoihin suomalaisen peruskoulun alaluokilla. Vieraskielisen opetuksen pedagogiikkaan syvennyttään myös oman harjoittelun ja harjoittelua tukevien teoriaopintojen kautta. Opinnoissa pohditaan erityisesti vieraalla kielellä tapahtuvan oppimisen ja opetuksen perusominaisuuksia eri luokka-asteilla ja erityispiirteitä eri oppiaineissa. Lisäksi perehdytään vieraskieliseen opetukseen sopivan materiaalin valintaan ja harjoitellaan materiaalin laatimista. (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010.)

JULIET-ohjelman opetussuunnitelmasta käy ilmi, että opinnoissa alakoulun kielikasvatus nähdään laajana ja monipuolisena ilmiönä. Opetussuunnitelman tavoitteiden perusteella JULIET-opinnot suorittaneella tulisi olla sekä hyvät teoreettiset että käytännön valmiudet monipuoliseen kielen opetuksen toteuttamiseen peruskoulun alaluokilla.

3 KIELEN OPPIMINEN JA OPETUS

Tässä luvussa esitellään alakoulun kielikasvatuksen eri puolia, joiden tarpeisiin JULIET-ohjelma pyrkii vastaamaan. Aluksi esitellään lyhyesti vieraan kielen oppimisen teorian taustaa, nykykäsitystä vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta sekä käsitettä kielikasvatus. Kielitieteen eri teoriasuunnat ovat vaikuttaneet nykykäsitykseen kielen oppimisesta ja opettamisesta, joten niitä on syytä tarkastella.

Seuraavaksi tarkastellaan kielenopettajan työtä, lasta kielenoppijana sekä alakoulun englannin opetuksen että vieraskielisen opetuksen lähtökohtia. Näin luodaan käsitystä työelämän kielenopettajille asettamista vaatimuksista. Lisäksi käsitellään opettajan ammatti-identiteetin kehittymistä ja kielen opettajan kehityspolkua. Aiempi tutkimus koskee enimmäkseen aineenopettajakoulutusta, mutta siitä voi löytää yhteneväisyyksiä JULIET-opiskelijoiden kehityksen kanssa.

3.1 Kielen oppiminen ja kielikasvatus

3.1.1. Kielen oppimisen ja opetuksen teoriat

Kielen oppimisessa on kyse hyvin moniulotteisesta ilmiöstä. Kielitieteen teoriat ovat jatkuvasti muuttuneet ja kehittyneet. On mahdotonta sanoa, mikä teoria on oikeassa, sillä eri aikakausina on painotettu kielen oppimisen eri näkökulmia. Kielen oppimisteorioiden tunteminen on tärkeää, sillä nykykäsitys kielen oppimisesta ja opettamisesta yhdistelee näitä näkökulmia.

Johnson (2008) esittelee kattavasti kielen oppimisen ja opetuksen tutkimusta. Hän jakaa kielitaidon kolmeen osa-alueeseen. Näitä alueita Johnson nimittää Canaliin ja Swainiin pohjautuen systemiseksi, sosiolingvistiseksi ja

strategiseksi kompetenssiksi. Systeminen kompetenssi tarkoittaa tietoa vieraasta kielestä – sen äänteistä, säännönmukaisuuksista ja sanaston ja rakenteiden oikeanlaisesta käytöstä eri yhteyksissä. Sosiolingvivistisellä kompetenssilla tarkoitetaan kielen käyttäjän taitoa käyttää kieltä kunkin tilanteen vaatimalla tavalla. Strateginen kompetenssi on kykyä selviytyä vieraalla kielellä eri tilanteissa, kompensoida oman kielitaitonsa puutteita, vetää johtopäätöksiä ja tehdä arvauksia, jotta kommunikaatio sujuisi. (Johnson 2008, 16–40.) Kielen opetuksessa lähdetään siitä, että oppijan kielitaitoa tulisi kehittää kaikilla näillä alueilla.

Kielen oppimisen tutkimuksen alkuvaiheessa ajateltiin, että tutkimalla kielen struktuuria eli rakennetta on mahdollista ymmärtää kielen oppimista. Viime vuosisadan alussa alaa valtasi behavioristinen näkökulma, jossa ajateltiin, että oppija on kuin tyhjä taulu, jolla ei itsellään ole mitään omia valmiuksia oppia kieltä, vaan kaikki oppiminen oli ympäristön vaikutuksen ansiota. (Johnson 2008, 45–49.)

Vastareaktion tälle ajattelutavalle syntyi 1950-luvulla Chomskyn teoria universaalista kieliopista, jossa yksilön synnynnäisiä valmiuksia oppia kieltä pidettiin ympäristön vaikutusta merkittävämpänä. Chomsky korosti kielen oppimisen erityislaatuisuutta ja yksilön sisäisten valmiuksien merkitystä kielen oppimisessa. (Johnson 2008, 49–54.)

Tämän jälkeen kielen oppimisen teoriassa alaa valtasi kognitiivinen näkökulma, jossa – toisin kuin Chomsky ajatteli – kielen oppiminen nähtiin samankaltaisena kuin minkä tahansa muun taidon tai tiedon oppiminen. Kognitiivisen näkökulman mukaan kieltä opitaan tarkastelemalla kielen käytön lainalaisuuksia. (Johnson 2008, 54.)

Kielen oppimisen ja opetuksen teoriaan on vaikuttanut voimakkaasti Stephen Krashenin teoria kielen oppimisesta. Hän esitti, että kielen oppiminen ja omaksuminen voidaan selkeästi erottaa toisistaan. Krashenin mukaan kieltä omaksutaan tiedostamattomasti osallistumalla erialisiin kielenkäyttötilanteisiin.

Kaikki näissä tilanteissa käytetty kieli on kielisyötöstä eli inputia, josta kielitaito omaksutaan. Kielen tietoinen oppiminen puolestaan Krashenin mukaan tapahtuu järjestetyissä kielenopetustilanteissa, joissa kielen sääntöjä opetetaan. Todellisuudessa kielen oppimista ja omaksumista ei voida erottaa toisistaan, vaan kieltä opitaan ja omaksutaan sekä luonnollisesti että opetettaessa. (Johnson 2008, 78–97.)

Myöhemmin Long täydensi Krashenin teoriaa huomauttamalla, että inputin on oltava oppijalle ymmärrettävää, jotta omaksumista tapahtuisi. Sittemmin teoriaa on kehitetty korostamaan kielen oppimista ja opettamista vuorovaikutuksena. 1990-luvulla teoria täydentyi ottamaan huomioon oppijan oman tuotoksen eli outputin, jolla on myös merkitystä kielen oppimisessa. Ei riitä että kieltä vain vastaanottaa, vaan sitä on myös itse käytettävä. (Johnson 2008, 78–97.)

Nykyisin kielen oppimisen ja opetuksen teoriassa on tehty synteesiä aiemmista teorioista. Nykytiedon valossa Johnson (2008) tiivistää kielen oppimisen ja opetuksen kahteen eri tapaan oppia ja opettaa kieltä: proseduraaliseen eli kielen merkitystä (meaning-focused) korostavaan tapaan ja deklariatiiviseen eli kielen rakennetta (form-focused) korostavaan tapaan. Merkitystä korostavassa tavassa oppija omaksuu kieltä käytännön tilanteissa. Oppija ei omaksuessaan tiedosta ensin kielen sääntöjä, vaikka osaakin käyttää kieltä oikein. Hän päättelee niitä myöhemmin. Kielen rakennetta korostavassa tavassa oppija opettelee ensin kielen sääntöjä ja osa-alueita, ja tämän jälkeen siirtyä käyttämään niitä. (Johnson 2008, 106–111.)

Kielen oppimiseksi oppija tarvitsee siis jatkuvaa inputia: puhetta, tekstiä ja vuorovaikutustilanteita, joista hän omaksuu kieltä. Lisäksi oppijaa on autettava aktiivisesti havaitsemaan kielen säännönmukaisuuksia ja tuettava oppijan omaa kielen tuottamista. Kielen oppimisessa myös toisto on tärkeää kielitaidon kehittymisen kannalta. Kielitaidon automatisoituminen vapauttaa energiaa uusien kielen osa-alueiden oppimiseen. (Johnson 98–105.)

Tutkimustulokset osoittavat, että tehokkaassa kielenopetuksessa oppijoita opetetaan monipuolisesti. Oppijoille tarjotaan sekä kielen merkityksestä lähtevää opetusta että mahdollisuuksia tarkastella kielen säännönmukaisuuksia. (Johnson 2008, 106–111.)

3.1.2 Kielikasvatus

Kielen oppimisen teorit ovat eri aikoina vaikuttaneet siihen, miten kieltä on opetettu. Nykyisin kielen opetuksesta puhuttaessa käytetään Suomessa myös termiä kielikasvatus. Kielikasvatus on kielen opetusta kokonaisvaltaisempi käsite, jossa kieli nähdään koko kulttuuria läpäisevänä ilmiönä. Kielikasvatuksessa yhdistyvät kielen oppimisen ja opettamisen monet ulottuvuudet sekä tutkimustieto kielen oppimisesta. (Kaikkonen 2004a, 22; Kaikkonen & Kohonen 2000, 7.)

Kielikasvatuksessa kuva kielen oppijasta on moniulotteinen; oppija nähdään sekä yksilönä että sosiaalisena toimijana. Kielikasvatuksen tavoitteena on sujuvan kielitaidon lisäksi kehittää oppijan sosiaalis-emotionaalisia valmiuksia kuten monitulkintaisuuden ja erilaisuuden sietokykyä, empatiakykyä ja vierauden kunnioittamista. Kielikasvatus pyrkii oppijan itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen. (Kaikkonen 2004a, 22–23; Kaikkonen & Kohonen 2000, 7-9.)

Kielikasvatuksen tarkoituksena on tukea oppijan kieli-identiteetin muodostumista niin äidinkielessä kuin vieraissa kielissäkin. Globalisoituvassa maailmassa kielikasvatus on olennainen osa yksilön sosiaalistamista kansainväliseen kanssakäymiseen ja kulttuurien väliseen oppimiseen. (Kaikkonen 2004a, 22–23; Kaikkonen & Kohonen 2000, 7-9.) Kaikkosen (2005) mukaan kielikasvatuksessa tavoitteena on auttaa oppilasta kasvamaan oman äidin-kielensä ja kulttuurinsa asettamien rajojen yli ja näin kehittymään ihmisenä (Kaikkonen 2005, 48).

Vieraan kielen opetuksen painopisteet muuttuvat, kun se käsitetään kielikasvatuksena. Kuten Johnson (2008) tiivistää, kieltä ei tule opettaa vain sääntöjärjestelmänä, vaan myös käyttämällä sitä ja välittämällä oikeita, merkityksellisiä viestejä. Kielikasvatuksessa kielen opetus painottuu viestintään ja kulttuurien väliseen dialogiin. Tällöin kielen opiskelu on oppijalle mielekästä ja autenttista. Samalla opettajan rooli muuttuu ohjaajaksi, joka pyrkii tukemaan oppilaan itsenäistymistä kielen käyttäjänä. Opetuksessa tämä näkyy opettajan ja oppilaiden välisenä neuvottelevana oppimiskulttuurina. Tällaisessa opetuksessa painottuvat erityisesti erilaiset sosiaaliset ja yhteistyötä korostavat työmuodot. (Johnson 2008, Kaikkonen & Kohonen 2000, 8-9.)

Kielikasvatus-käsitteen sisältö vaikuttaa siihen, millainen kielen opettajan rooli ja tehtävä on ja millä tavoin kielen opettajia tulisi kouluttaa, jotta heistä kehittyisi nykyaikaisia kielikasvattajia. JULIET-opetussuunnitelman taustalla on selvästi käsitys alakoulun kielen opetuksesta kielikasvatuksena. Kurssien sisällöt painottavat autenttista, monipuolista ja sosiaalista kielen opettamista ja oppimista. Tavoitteena on, että opiskelijat omaksuvat käsityksen alakoulun kielen opetuksesta ja -oppimisesta laajana ja kokonaisvaltaisena ilmiönä.

3.2 Englannin opetuksen tausta Suomessa

Suomessa kielen opettajan työtä ja kielen opetuksen järjestämistä ohjaavat kansallinen opetussuunnitelma ja Euroopan neuvoston suositukset. Kielen ja kielen oppimisen teorian lisäksi opettajan tulee tuntea hyvin myös nämä asiakirjat, jotta hän osaa toimia niiden asettamien vaatimusten ja tavoitteiden mukaan.

Euroopan Unionin jäsenmaissa kielen opetusta ohjaa Euroopan neuvoston laatima Eurooppalainen viitekehys. Se on käsikirja, joka on syntynyt useiden kielten opetuksen asiantuntijoiden yhteistyössä. Viitekehys on tarkoitettu työkaluksi kielten oppimisen ja -opiskelun parissa työskenteleville.

(Eurooppalainen viitekehys 2003, 10.) Eurooppalainen viitekehys toimii myös pohjana kansallisille opetussuunnitelmille määrittämällä yleiset kielten opetusta ja -oppimista koskevat periaatteet ja suositukset.

Viitekehysten lähestymistapa kielen oppimiseen on hyvin oppilaslähtöinen ja monilta osin yhtenevä suomalaisen kielikasvatusajattelun kanssa. Kielten oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena emotionaalisena, sosiaalisena ja kognitiivisena ilmiönä. Etenkin kielten oppimisen sosiaalista puolta painotetaan. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 28.)

Kielet käsitetään viitekehyksessä laajemmin, kuin vain yksittäisinä kielinä ja niiden rakenteina. Siinä painotetaan että nyt ja tulevaisuudessa oppijoita tulisi kasvattaa "plurilingvaalisuuteen" eli yksilölliseen monikielisyys. Tällä tarkoitetaan, että oppijaa tulisi ohjata rakentamaan äidinkieltä ja oppimiensa vieraiden kielten pohjalta kokonaisvaltaisempaa viestintätaitoa eli kommunikatiivista kompetenssia sen sijaan, että eri kielet ja kulttuurit yritettäisiin lokeroita toisistaan erillisiksi systeemeiksi. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 23, 33.)

Suomalaiset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) on laadittu Eurooppalaisen viitekehysten pohjalta. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan vieraan kielen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia eri kielillä tapahtuvissa viestintätilanteissa. Vieraan kielen opetuksen tehtävä on auttaa oppilasta ymmärtämään ja arvostamaan muita kulttuureita ja rohkaista häntä hyödyntämään omaa kielitaitoaan eri viestintätilanteissa. Opetussuunnitelmassa vieraan kielen opetus luetaan taito- ja kulttuuriaineeksi. (POPS 2004, 138.)

Opetussuunnitelmassa kielen opetus ja opiskelu on jaettu kolmeen osa-alueeseen: kielitaitoon, kulttuuritaitoon ja opiskelustrategioihin. Vieraan kielen opettajan tulee opettaa kaikkien kolmen osa-alueen sisältöjä oppilailleen. Arviointia varten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät Eurooppalaiseen viitekehukseen pohjautuvan kielitaitotasojen kuvausasteikon,

jossa kielitaito on jaettu neljään osa-alueeseen: kuullun ymmärtämiseen, puhumiseen, luetun ymmärtämiseen ja kirjoittamiseen. (POPS 2004, 138–142.)

3.3 Englannin kielen opetus alakoulussa

Kielikasvattajan tehtävä on yhdistää nykyaikainen tieto ja eri näkökulmat kielen oppimisesta ja opetuksesta, ja muodostaa niistä omat johtopäätöksensä ja omat pedagogiset ratkaisunsa. Millainen sitten on taitava, tehokas ja moderni kielikasvattaja ja kielen opettaja?

Kaikkosen (2004c) mukaan koulussa tapahtuvan kielten opettamisen ongelma on usein se, että opettajat ovat tottuneet opettamaan kieltä järjestelmänä, jossa toisistaan irrallisia osataitoja harjoitellaan oppikirjojen määräämässä järjestyksessä. Vaikka nykyinen valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjaakin kielten opettajia kielikasvatusajatteluun, jossa kieli nähdään kokonaisvaltaisesti, eivät modernin kielen opetuksen tavoitteet usein toteudu kouluopetuksessa. (Kaikkonen 2004c, 131, 133.) Vasta viime aikoina työelämään siirtyneet nuoret opettajat ovat tottuneet opiskelemaan kieltä käyttämällä sitä luonnollisissa, autenttisissa ympäristöissä ja näin ehkä toteuttavat omassa opetuksessaankin samantyyppisiä strategioita. (Kaikkonen 2004c, 131, 133.)

3.3.1 Hyvä vieraan kielen opettaja

Björklundin (2004) mukaan kielen opetus- ja oppimisympäristöt tulevat olemaan jatkossa yhä heterogeenisempia ja muuttuvampia, jolloin kielen opettajat ovat uusien haasteiden edessä. Kielen opettajan on nykyaikana otettava työssään huomioon teknologian jatkuva kehitys, yhteiskunnan monikielistyminen ja monikulttuuristuminen, oppilaiden erilaiset tarpeet ja kokonaisvaltainen käsitys kielen oppimisesta. Jotta opettaja voisi työssään vastata näihin jokapäiväisiin haasteisiin, hänen tulee Björklundin (2004)

mukaan olla oppimisen ohjaaja ja mahdollistaja (facilitator). Tällöin opettaja on ammattilainen, joka tekee perusteltuja päätöksiä oppilaidensa hyväksi tietojensa pohjalta. Opettajan tietoalueet Björklund (2004) jakaa kolmeen osaan: 1) tieto oppilaista, 2) tieto kielen oppimisen mekanismeista ja 3) tieto kielen oppimisstrategioista. (Björklund 2004, 169.)

Myös Nyman (2009) erittelee Kohoseen viitaten kielen opettajan asiantuntijuuden osa-alueita. Se jakautuu kolmeen ammatilliseen ulottuvuuteen, joita ovat 1) tiedollinen asiantuntijuus eli oman oppiaineen hallinta ja identiteetti oman alansa asiantuntijana, 2) pedagoginen asiantuntijuus eli oman oppiaineen muuttaminen opetettavaan muotoon, oppilaiden kohtaaminen, oppimisen ohjaaminen sekä arviointityö ja 3) työyhteisöllisyys eli näkemys yhteisestä kasvatustehtävästä, työyhteisön aktiivisena jäsenenä oleminen ja työyhteisön kehittäminen sekä yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuminen. (Nyman 2009, 24.)

Nymanin (2009) mukaan kielen opettaja on opettamansa kielen ja kulttuurin asiantuntija. Hän korostaa, että asiantuntijalla on tietoa eri-ikäisten oppilaidensa kyvystä oppia opetettava asia, ja että hän osaa valita kulloinkin sopivat opetusmenetelmät. Tämä asiantuntijuus rakentuu osittain vasta työelämässä. (Nyman 2009, 24.)

Sekä Björklundin että Nymanin näkemykset nykyaikaisesta kielen opettajasta ja hänen asiantuntijuudestaan ovat samansuuntaisia kielikasvatusajattelun kanssa. Tällainen ajattelu heijastuu myös JULIET-opintojen opetussuunnitelmasta. Tiivistäen sanottuna hyvä kielen opettaja hallitsee opettamansa kielen ja kulttuurin, hänellä on riittävästi tietoa kielen oppimisesta ja opettamisesta, hän osaa valita oppilailleen soveltuvat opetusmenetelmät ja ottaa huomioon oppimiseen vaikuttavat yksilölliset tekijät, kuten oppilaiden erilaiset taidot, motivaation ja tunteet. Lisäksi hyvä kielen opettaja opettaa oppilailleen oppimisstrategioita ja huomioi oppilaidensa kehitystason ja iän.

Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin sitä, mitä alakouluikäisten kielen opettamisessa tulisi erityisesti huomioida.

3.3.2 Vieraan kielen opetus alakoulussa

Alakoulun kielen opetusta ajatellen on keskeistä, että opettaja ottaa huomioon oppilaidensa kehitystason ja iän vaikutuksen kielen oppimiseen. Pienten lasten opettaminen eroaa selvästi aikuisten opettamisesta. Iän vaikutusta kielen oppimiseen on tutkittu paljon. Niin kutsutun herkkyyskausi -hypoteesin mukaan ihmiset voivat oppia vierasta kieltä parhaiten kaksivuotiaasta teini-ikään saakka. Näin ollen alakouluikäiset ovat otollisessa iässä vieraan kielen opetusta ajatellen.

Herkkyyskautta on perusteltu aivojen joustavuuden vähenemisellä iän myötä, jolloin kieltä opittaisiin parhaiten nuorena, jolloin aivot ovat joustavimmillaan. Myöhempi tutkimus on kuitenkin osoittanut, että aikuiset ovat monilla osa-alueilla tehokkaampia kielen oppijoita kuin lapset, sillä he pystyvät abstraktiin ajatteluun ja päättelyyn. Toisaalta on myös viitteitä siitä, että lapsilla olisi aikuisia paremmat mahdollisuudet omaksua lähes syntyperäisen kielen puhujan ääntämistaito vieraassa kielessä. Vaikuttaa siltä, että aikaisin aloitettu ja pitkäaikainen kielen opiskelu johtaa parhaisiin tuloksiin. Tieto iän vaikutuksesta kielen oppimiseen on kuitenkin monilta osin hyvin ristiriitaista ja tulkinnanvaraista. (Cook 1996, 108–111.)

Nykyaikaisen, kokonaisvaltaisen kielikasvatuksen näkökulmasta on tärkeää huomata, että perinteinen ”formaali” kielen opetus soveltuu Cookin (1996) mukaan aikuisille lapsia paremmin, sillä aikuinen pystyy ymmärtämään käsitteitä ja kielen säännönmukaisuuksia. Lapset ovat puolestaan avoimuutensa vuoksi kielen oppijoina vahvoilla luonnollisissa, ”informaaleissa” kielenkäyttötilanteissa. Lapsille kieli on tässä ja nyt, joten opetuksen tulisi olla mahdollisimman autenttista. (Cook 1996, 112–113.)

Alakoulun kielen opettajan on siis opetuksessaan otettava huomioon lapsen ajattelutapa ja kehitysvaihe. Brown (2007) tarkastelee kielen opetusta viidestä eri näkökulmasta, jotka tulisi ottaa huomioon lapsia opettaessa.

1. Ajattelun kehitysvaihe. Alakouluikäisten lasten ajattelu on hyvin konkreettista ja siksi he tarvitsevat paljon havainnollistamista ja tukea ajattelulleen.
2. Lapset pystyvät keskittymään tehtäviin aikuisia lyhyemmän ajan, joten lasten opetuksen tulee olla vaihtelevaa, eläväistä ja uteliaisuutta herättävää.
3. Aistien hyödyntäminen opetuksessa. Lapset oppivat parhaiten, kun kaikki aistit ovat käytössä. Opetuksen tulisikin olla mahdollisimman toiminnallista ja sisältää esimerkiksi kuvia, ääntä, musiikkia, leikkiä, katseltavaa ja kosketeltavaa ja muuta aisteihin vetoavaa oppimisen tueksi.
4. Affektiiviset tekijät oppimisessa. Lasten opettamisessa tulee huomioida että vaikka he usein ovat innokkaita kielen oppijoita, heidän minäkuvansa ja identiteettinsä ovat vasta muotoutumassa ja he tarvitsevat paljon positiivista tukea tässä prosessissa.
5. Autenttinen, merkityksellinen kieli opetuksessa. Lapset haluavat usein päästä heti käyttämään oppimaansa. Opetettavan kielen tulisi olla sellaista, että sen avulla voi jo oppimistilanteessa viestiä merkityksellisiä asioita. Lisäksi kieltä tulee käsitellä kokonaisuutena, sillä lapsen on vaikea hahmottaa erillisten kielen osataitojen yhteyttä toisiinsa. (Brown 2007, 101–104.)

JULIET-opinnoissa koulutetaan nimenomaan alakoulun kielikasvattajia. Lasten kielen oppimista koskevan osaamisen merkitys korostuu erityisesti varhennetussa kielenopetuksessa, jossa oppilaat aloittavat vieraan kielen

opiskelun jo alkuopetuksessa eli luokilla 1–2. Vuonna 2008 yhdeksän prosenttia suomalaisista koululaisista aloitti kielen opiskelun ensimmäisellä tai toisella vuosiluokalla. Vuonna 2009 määrä oli jo 14 %. Varhennettu kielenopetus on yleistynyt koko 2000-luvun ajan. (Kumpulainen 2009, 10, 36).

JULIET-opinnot osana luokanopettajakoulutusta sisältävät paljon tietoa alakouluikäisten kehityksestä. Tällainen yhdistelmä voi tarjota opettajalle aineenopettajakoulutusta paremmat lähtökohdat kielen opettamiseen hyvin nuorille oppilaille. Varhennetun kielenopetuksen lisääntyessä JULIET-opintojen kaltainen koulutus on yhä tarpeellisempaa.

3.4 Vieraskielinen opetus

Suomalaisissa kouluissa on 1990-luvulta alkaen alettu antaa myös vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta. Tämän tyyppisen opetuksen yleistyminen tuo mukanaan tarpeen vieraskieliseen opetukseen eli CLIL-opetukseen erikoistuneiden opettajien koulutukselle. Seuraavaksi tarkastellaan lyhyesti CLIL-opetusta Suomessa, CLIL-opettajien koulutusta, sekä hyvän CLIL-opettajan ominaisuuksia.

3.4.1 CLIL-opetus Suomessa

CLIL-opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa vierasta kieltä käytetään muiden oppiaineiden sisältöjen opetuksessa (Nikula & Marsh 1997, 7). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) vieraskielinen opetus määritellään seuraavasti: ”Eri oppiaineiden opetuksessa on mahdollista käyttää myös muuta kuin koulun opetuskieltä, jolloin kieli ei ole pelkästään opetuksen ja oppimisen kohde vaan myös väline eri oppiaineiden sisältöjen oppimisessa.” (POPS 2004).

Vieraskielinen opetus on saanut alkunsa tarpeesta kehittää kielen opetusta ja vastata esimerkiksi kansainvälistymisen mukanaan tuomiin haasteisiin.

Vieraskielinen opetus on yksi keino laajentaa perinteistä kielen opetusta koulussa. Sen tavoitteena on että oppilaat voivat saavuttaa paremman kielitaidon, kuin tavallisessa kielen opetuksessa. Vieraskielisen opetuksen tavoitteena on laajentaa ja lisätä vieraan kielen käyttöä. (Nikula & Marsh 1997, 7-8; POPS 2004.)

Suomessa vieraskielisen opetuksen nimeksi on vakiintunut kansainvälinen termi CLIL-opetus, joka on lyhenne englannin kielen sanoista "Content and Language Integrated Learning" (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 294–296). Muita vieraskielisestä opetuksesta käytettäviä nimityksiä eri painotusalueiden mukaan ovat muun muassa kielipainotteinen aineenopetus, sisältöpainotteinen kielenopetus, kaksikielinen opetus ja kielirikasteinen opetus (Nikula & Marsh 1997, 7). Koulutuksen järjestäjä saa päättää käyttämästään nimityksestä itse (POPS 2004, 272). Käytämme tässä työssä vieraskielisestä opetuksesta nimityksiä vieraskielinen opetus ja CLIL-opetus, jotka ovat nykyisin vakiintuneita termejä.

Suomessa vieraskielinen opetus on vielä suhteellisen nuori ja vakiintumaton kielen opetuksen muoto ja sen toteutustavat ovat vaihtelevia (Järvinen 2002, 265). CLIL-opetuksen laajuus vaihtelee satunnaisesta "kielisuihkuttelusta" lähes koko opetuksen kattavaan täydelliseen kielikylpyyn (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 295). Koulu voi itse määrittellä omassa opetussuunnitelmassaan, miten laajasti ja missä oppiaineissa CLIL-opetusta toteutetaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tulee käyttää koulun opetuskieltä. CLIL-opetuksessa oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt ovat samat kuin äidinkielisessäkin opetuksessa. (POPS 2004, 272.)

Oppiainesisällöt painottuvat vieraskielistä opetusta antavissa kouluissa eri tavoin. Pienimuotoisessa kielisuihkuttelussa opetuksen tavoitteet eivät ole niinkään sisältöpainotteisia, vaan opetuksen tavoite on motivoida oppilaita ja tutustuttaa heitä vieraaseen kieleen. Laajamittaisessa CLIL-opetuksessa, jossa lähes kaikki oppiaineet opiskellaan vieraalla kielellä, on mahdollista pyrkiä

oppilaiden kielitaidon huomattavaan kehittymiseen ja lähes kaikkien oppiaineiden sisältöjen opiskeluun vieraalla kielellä. (Nikula & Marsh 1997, 19, 69–70.)

Joka tapauksessa CLIL-opetuksella on kaksoisfokus: pyritään sekä sisällön oppimiseen että vieraan kielen omaksumiseen (Nikula & Marsh 1997, 52). Vieraan kielen oppimistavoitteet tulee sopeuttaa CLIL-opetuksen laajuuteen. Oppilaan tulee saavuttaa vieraassa kielessä sellainen kielitaito, että eri oppiaineiden sisältötavoitteet on mahdollista saavuttaa. (POPS 2004, 272.)

CLIL-opetuksessa vierasta kieltä on mahdollisuus käyttää runsaammin ja monipuolisemmin kuin perinteisessä kielen opetuksessa (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006, 295). CLIL-opetuksessa kieltä tarkastellaan kommunikatiivisesta näkökulmasta, merkitysten ja sisältöjen välittäjänä. Sen taustalla on myös ajatus kielen omaksumisesta, jolloin oppija omaksuu kieltä automaattisesti altistuessaan runsaalle, sopivan tasoiselle kieliainekselle ja tuottaessaan kieltä itse luontevassa ympäristössä. Tämän ajatuksen mukaan kieltä itsessään ei tarvitse niin vahvasti nostaa suoraan opiskelun kohteeksi. (Nikula & Marsh 1997, 13–14.)

Edellä kuvatut CLIL-opetuksen erityispiirteet ja moninaiset toteutustavat tuovat haasteita opettajille. Opettajilta vaaditaan sekä hyvää kielitaitoa että opetettavan aineksen hallintaa ja tämän lisäksi pedagogista tietoa vieraskielisestä opetuksesta.

Tällä hetkellä vieraskielistä opetusta Suomessa antaa kirjava joukko opettajia. Alakoulussa CLIL-opetusta antaa yleensä joko kielen opettaja tai kieleen erikoistunut luokanopettaja (Nikula & Marsh 1997, 43). Opettajan kielitaitovaatimukset riippuvat CLIL-opetuksen toteuttamistavasta. Jos CLIL-opetuksen toteutus on hyvin laaja, edellytetään opettajalta erittäin hyvää kielen hallintaa. Opettajan kielitaitovaatimuksia on vieraskielisessä opetuksessa kuitenkin erityisen vaikeaa määritellä, koska taitotasovaatimus riippuu opetus-tilanteesta, opetuksen tavoitteista ja opetettavasta aineesta. (Järvinen 2002, 267.)

Opetushallituksen asetuksen mukaan laajamittaista vieraskielistä opetusta toteuttaakseen opettajalla on oltava suoritettuna Yleisen kielitutkinnon (YKI) ylimmän tason koe tai hänellä on oltava vähintään 55 opintoviikon yliopisto-opinnot opetettavasta kielestä. (Asetus 986/1998, 21 §.)

Alakouluissa CLIL-opetusta antavat luokanopettajat pitävät usein myös luokkansa englannin kielen tunnit. Jos englannin opettaja ja CLIL-opettaja ovat eri henkilöt, he voivat toimia yhteistyössä ja toistensa tukena monin tavoin. Kielen opettaja voi olla CLIL-opettajan resurssihenkilönä ja mukana suunnittelemassa opetusta. Hän voi myös osallistua CLIL-opetuksen toteuttamiseen esimerkiksi opettamalla yhdessä luokanopettajan kanssa. CLIL-opetus vaikuttaa myös englannin opetuksen järjestämiseen. Yhteissuunnittelun avulla kielen opettaja voi sovittaa englannin opetuksen CLIL-oppilaiden tason ja tarpeiden mukaiseksi. (Nikula & Marsh 1997, 48–50.)

3.4.2 Hyvä CLIL-opettaja

CLIL-opettajalta vaaditaan erityistä osaamista opetuksen onnistumiseksi ja sisältö- ja kielitaitotavoitteiden saavuttamiseksi. Jäppinen (2004) on eritellyt opettajan ammattitaitoa CLIL-opetuksessa. Hänen mukaansa vieraalla kielellä opettavien opettajien ammattitaito koostuu seuraavista osa-alueista.

1. Riittävän hyvä kohdekielen hallinta.
2. Ymmärrys lapsen kielen kehityksestä, kielen oppimisesta ja äidinkielen ja kohdekielen välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä.
3. Vieraan kielen edustaman kulttuurin tuntemus ja sen soveltaminen opetuksessa.
4. Taito muokata ainesisältöihin liittyviä materiaaleja oppilaiden kielitaitoon sopiviksi.
5. Opetusmenetelmien hallinta ja kyky kehittyä opettajana sekä tieto kohdekielen omaksumis- ja kehittymisprosesseista.

6. Kyky toimia yhteistyössä koulun, kodin ja muiden CLIL-opetusta antavien tahojen verkostossa. (Jäppinen 2004, 193–206.)

Seuraavaksi eritellään hyvän CLIL-opettajan osaamista tarkemmin. Opettajan vieraan kielen riittävän hyvä hallinta korostuu erityisesti alakoulussa, koska opetus pohjautuu suulliseen viestintään ja alakouluikäiset lapset ovat vastaanottavaisia uudelle kieliaineekselle. Alakoulun CLIL-opettajalle keskeistä on hyvä yleiskielitaito, koska opetettavana on useita oppiaineita vieraalla kielellä. (Nikula & Marsh 1997, 43–45.)

Opettajan ei tarvitse kuitenkaan olla syntyperäinen kielenpuhujana voidakseen toteuttaa CLIL-opetusta. CLIL-opetuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaista luontevia kielenkäyttäjiä kansainvälisissä yhteyksissä, ei natiivin kaltaisia kielenpuhujia. CLIL-opettaja toimii rohkean kielenkäyttäjän mallina. On huomattava, että opettaja ei ole ainoa kieliaineksen lähde. Opettaja voi paikata oman kielitaitonsa puutteita ja rikastaa opetusta käyttämällä esimerkiksi erilaisia autenttisia tekstimateriaaleja. (Nikula & Marsh 1997, 46–48.)

Usein suomalainen CLIL-opettaja voi olla jopa syntyperäistä kielenpuhujaa parempi vaihtoehto, sillä hänellä on käsitys suomalaisten oppilaiden kielenoppimisprosessin mahdollisista kompastuskivistä ja erityispiirteistä. Suomalainen CLIL-opettaja pystyy paremmin ottamaan opetuksessa huomioon oppilaiden äidinkielen ja vieraan kielen väliset erot ja yhtäläisyydet. Suomalaisella opettajalla on valttinaan myös suomalaisen koulu- ja opetuskulttuurin tuntemus. (Nikula & Marsh 1997, 46–48.)

Hyvä kielitaito ei kuitenkaan pelkästään riitä CLIL-opettajan työssä. Keskeistä on myös erilaisten opetusmenetelmien hallinta. CLIL-opetus on oppimistilanteena erityinen – sen kaksoisfokus eli sekä vieraan kielen omaksuminen että sisältöjen oppiminen vaatii opetusmenetelmien mukauttamista. Vaikka opettaja pystyisi kääntämään opetuksensa vieras-kieliseksi, oppilas ei pysty oppimaan sisältöjä vieraalla kielellä samalla tavoin

kuin äidinkielellä. CLIL-opettajan tuleekin tukea oppilaan ymmärtämistä ja vieraan kielen omaksumista pelkistämällä ja karsimalla opetettavaa ainesta, konkretisoimalla opetusta, helpottamalla ymmärtämistä toiston ja rutiinien avulla sekä varmistamalla jatkuvasti että oppilaat ovat ymmärtäneet. Opettajan on myös ohjattava oppilaiden kielenopiskelustrategioita. (Nikula & Marsh 1997, 52–55.)

Opettajan on tehtävä opetusta konkreettiseksi ja havainnolliseksi, mikä korostuu etenkin pienten oppilaiden parissa. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi elävöittävien ja havainnollistavien kuvien, leikkien, mimiikan ja draaman runsasta käyttöä opetuksessa. (Nikula & Marsh 52–55.)

CLIL-opettajan työmäärää lisää usein opetusmateriaalien laadinta. Koska CLIL-opetus on hajaantunutta eri luokka-asteille ja eri oppiaineisiin, suomalaisten kustantajien ei ole toistaiseksi ollut kannattavaa tuottaa juurikaan oppimateriaaleja CLIL-opetuksen tarpeisiin. Tämän vuoksi valmista suomalaiseen CLIL-opetukseen soveltuvaa materiaalia on vain vähän saatavilla. Opettaja joutuu laatimaan materiaaleja itse tai muokkaamaan valmiita materiaaleja oppilaiden tarpeisiin ja kielitaitoon sopiviksi. (Nikula & Marsh 1997, 66–68.)

Joskus oppimateriaaleja voidaan tilata ulkomailta, mutta ongelmana voi olla niiden kulttuurisidonnaisuus, jolloin ne eivät välttämättä sellaisenaan sovellu suomalaiseen opetukseen. Lisäksi englanninkieliset materiaalit on usein suunnattu englantia äidinkielenään puhuville, jolloin ne eivät välttämättä tue englantia vieraana kielenä opiskelevien oppimista. (Nikula & Marsh 1997, 66–68.)

CLIL-opettajan osaaminen on siis oma erikoisalansa, jossa opettajalla tulee olla tietoa niin opetettavasta kielestä, kuin alakoulun oppiainesisällöistäkin. JULIET-opinnot ja luokanopettajakoulutus ovat yhdistelmä, joka voi tarjota hyvät valmiudet alakoulun CLIL-opetuksen toteutukseen. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, onko näin todella tapahtunut.

3.5 Kielen opettajaksi kehittyminen ja työelämään siirtyminen

Luvussa esitellään kielen opettajaksi kehittymiseen liittyvää tutkimusta. Aluksi käsitellään opettajan ammatti-identiteetin muodostumista, jonka jälkeen tarkastellaan aineenopettajien sekä luokanopettajien kehityspolkuja kielen opettajiksi.

Suurin osa kielten opettajien koulutuksesta Suomessa tapahtuu yliopistojen kielten aineenopettajakoulutuksessa. Aineenopettajaopiskelijat opiskelevat vierasta kieltä pääaineenaan ja suorittavat sen lisäksi pedagogiset opinnot, jotka sisältävät opetusharjoitteluja. JULIET-opinnoissa kielen opettajaksi opiskelu on erityyppistä, sillä se tapahtuu osana luokanopettaja-opintoja.

Kielten opettajina toimivista luokanopettajista on vähän tutkimusta. Siltaoja ja Vilhula (2000) ovat tutkineet pro gradu -työssään luokanopettajia, jotka ovat suorittaneet englannin sivuaineopinnot ja toimivat alakoulussa englannin opettajina luokanopettaja-työnsä ohella. Aineenopettajakoulutuksen osalta kielen opettajaksi kehittymistä on tutkinut muun muassa Kaikkonen (2004b) ja Nyman (2009) ja vieraiden kielten opettajien työelämään siirtymistä muun muassa Puhakka, Rautopuro ja Tuominen (2007).

3.5.1 Ammatillisen identiteetin kehittyminen

Opettajaksi ja kielikasvattajaksi kehittymistä voidaan kutsua ammatillisen identiteetin rakentamiseksi. Työ- ja ammatti-identiteetti ovat laajemman persoonallisen identiteetin osa-alueita. Yksilön persoonallisista arvostuksista riippuu, minkälaisen merkityksen ammatti-identiteetti saa hänen elämässään suhteessa esimerkiksi perheeseen tai harrastuksiin. Aikuiselle työ on kuitenkin usein melko olennainen identiteetin rakentaja. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 32.)

Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan henkilön näkemystä itsestään tietyn ammatin edustajana, tässä tapauksessa opettajana ja kielikasvattajana. Ammatillinen identiteetti sisältää henkilön tämänhetkisen käsityksen itsestään suhteessa työhönsä sekä käsityksen siitä, millaiseksi hän haluaa tulla ammatissaan ja työssään ja minkä hän kokee tärkeäksi. Lisäksi työtä koskevat arvot, tavoitteet ja uskomukset sekä se, mihin henkilö työssään sitoutuu ja mihin kokee samaistuvansa ovat ammatillisen identiteetin osa-alueita. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26.)

Nämä käsitykset itsestä suhteessa työhön muodostuvat kunkin henkilökohtaisen elämänhistorian pohjalta ja ne muokkaantuvat myös sosiaalisissa suhteissa. Persoonan ja sosiaalisuuden merkitystä identiteetin kehittämisessä on painotettu eri tavoin eri identiteettiteorioissa. Luovuutta ja persoonallista panosta sekä jatkuvaa työssä oppimista vaativissa ammateissa yksilöllinen, persoonallinen identiteetti usein korostuu. Toisaalta taas eri ammattiyhteisöjen kulttuurien ajatellaan rakentavan yhteisöllisesti määräytynyttä ammatti-identiteettiä. Oman identiteetin rakentaminen, kehittäminen ja muuttaminen tapahtuvat omaa työtä reflektoiden ja ammatillista kehityshistoriaa kartoittaen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26–45.)

Ammatillisesti ihmisiltä vaaditaan nykyään monia asioita, jotka voivat ylittää perinteisen ammatti-identiteetin rajoja. Näitä ovat esimerkiksi moniammatillisuus, ammatillinen joustavuus ja liikkuvuus, elinikäinen oppiminen sekä jaettu asiantuntijuus. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26–27.) Opettajan ja kielikasvattajan työssä moniammatillisuuden ja elinikäisen oppimisen haasteita tuovat Björklundin (2004) mukaan muun muassa heterogeeniset opetusryhmät, yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja teknologian jatkuva kehitys.

Opettaja tekee niin sanotusti tunnetyötä ja myös siksi ammatillisen identiteetin jatkuva kehittäminen on tärkeää. Opettajalta vaaditaan

persoonallista kasvua ja pitkäjänteistä itsensä kehittämistä, sillä tunteet ja persoona ovat vahvasti mukana opettajan työssä. Työ vaatii myös vahvaa sitoutumista ja ammatillista uusiutumista, jotka edellyttävät jatkuvaa työn ja siihen liittyvän arvomaailman reflektointia. Opettajan tulee rakentaa omaa käsitystään opettajuudestaan erilaisten häneen kohdistuvien kilpailevien roolien, odotusten ja näkökulmien ristipaineessa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 27–28.)

3.5.2 Aineenopettajat kielten opettajina

Opettajan työ- ja ammatti-identiteetti saavat pohjansa lapsuusaikaisista koulu-kokemuksista ja opettajankoulutuksesta. Ammatti-identiteetti alkaa muuntua ja kehittyä etenkin ensimmäisissä työpaikoissa omien kokemusten ja työyhteisön vaikutuksesta.

Kaikkonen (2004b) on pitkittäistutkimuksessaan ”Kielenopetus kieli-kasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut” kartoittanut Jyväskylän yliopiston vieraiden kielten aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä kielestä, sen opettamisesta ja itsestään tulevana kielten opettajina. Kaikkosen mukaan vieraan kielen opettajuuden ensimmäiset lähtökohdat ovat opettajan omissa kouluaikaisissa kielenoppimiskokemuksissa. Omien koulukokemusten kautta opiskelijoille on muodostunut ensisijainen käsitys kielestä ja sen merkityksestä ihmisille. Lisäksi kouluajoilta on peräisin näkemys siitä, millainen on hyvä ja millainen huono kielen opettaja. Nämä mielipiteet ohjaavat myöhemmin opiskelijan omaa opettajana toimimista. (Kaikkonen 2004b, 116, 119–120.)

Toiseksi käsitykset kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta muokkautuvat Kaikkosen mukaan opettajakoulutuksessa. Koulutuksessa saatua teoreettista tietopohjaa vasten nuori opettaja pystyy analysoimaan ja problematisoimaan omia kouluaikaisia kokemuksiaan, nykyään vallalla olevia kielten opetukseen liittyviä käytänteitä sekä omaa opettajuuttaan. Koulutuksen

tarkoitus on ohjata opiskelijaa myös pohtimaan kielen opetuksen tulevaisuutta. (Kaikkonen 2004b, 116.)

Kolmanneksi nuoren vieraan kielen opettajan käsityksiin kielen oppimisesta ja opettamisesta vaikuttavat hänen ensimmäiset työvuotensa ja etenkin ensimmäinen työpaikkansa. Epävarma nuori opettaja voi ensimmäisessä työpaikassaan havaita ristiriitoja omien opinnoissa saatujen kokemusten ja tietojen ja toisaalta kokeneiden vanhempien opettajien käsitysten välillä. Kaikkonen huomauttaa, että kouluissa muutos tapahtuu usein hitaasti ja siksi nuorten opettajien tuoreet ajatukset kielen oppimisesta voivat hautautua koulun hyväksi todettujen rutiinien alle. Näin ollen ensimmäisen työpaikan työilmapiiri ja rutiinit vaikuttavat omien koulukokemusten ja opettajankoulutuksen rinnalla siihen, millaista opetusta nuori vieraan kielen opettaja itse alkaa toteuttaa työssään. (Kaikkonen 2004b, 116–117.)

Nuoret vieraan kielen opettajat kuvailivat omia kokemuksia vieraan kielen opetuksesta ja -oppimisesta peruskoulussa 1990-luvulla. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat näkivät sen aikaisen vieraan kielen opiskelun ja opetuksen hyvin erilaisena kuin nykyisen opetussuunnitelman linjaukset vieraan kielen opetuksesta. Kieliopin ja sanaston opetusta painotettiin, luokassa tapahtuva toiminta oli oppilaita sopeuttavaa ja oppimisympäristö painotti itse kieltä eikä niinkään sen merkityksiä. Opiskelun kulkua määräsivät oppimateriaalit ja opettaja. (Kaikkonen 2004b, 122–123.)

Nykyisin vallalla olevan kielikasvatusajattelun mukaista aktiivista ja itsenäistä kielen oppimista ja metakognitiivisten taitojen harjoittelua 1990-luvun vieraan kielen kouluopetuksessa ei juuri toteutettu. Myöskään 1990-luvun kielen oppimisen teoriassa esillä ollut kulttuurinen näkökulma, kielen ja identiteetin yhteys ja kognitiivinen lähestymistapa kieleen eivät olleet tuolloin ylittäneet koulumaailman käytänteisiin. Näistä Kaikkosen tutkittavien kouluaikaisista kielenoppimiskokemuksista voi huomata, että uusi

tutkimustieto jalkautuu koulun opetuskäytänteisiin hyvin hitaasti. (Kaikkonen 2004b, 122–123.)

Mitä tulee koulutuksen osuuteen, nuoret vieraan kielen opettajat kokivat Jyväskylän yliopiston vieraan kielen aineenopettajakoulutuksen pääsääntöisesti hyvänä; monipuolisena, oikeisiin asioihin keskittyvänä ja hyvin kielen opettajan työhön valmistavana. Koulutuksen aikana nuorten opettajien käsitykset kielestä ja sen oppimisesta ja opettamisesta ovat muuttuneet ja he ovat sisäistäneet hyvin modernin kielikasvatuksen käsitteen. Heidän tavoitteissaan korostuvat monipuolinen näkökulma kielen opetukseen, oppilaskeskeiset työtavat sekä vuorovaikutusta korostavan merkityspainotteisen oppimisympäristön luominen. Kieli nähdään koulutuksen tuloksena kulttuurisidonnaisena ja kokonaisvaltaisena ja metakognitiivisten taitojen ja vuorovaikutuksen merkitykset korostuivat koulutuksessa. (Kaikkonen 2004b, 124–126.)

Nuorten opettajien kokemuksista opettajankoulutuksesta Kaikkonen (2004b) nosti esiin kahdeksan erilaista puhetapaa eli diskurssia, joilla nuoret opettajat kuvasivat saamaansa koulutusta. Nämä olivat 1) koulutus-tyytyväisyyden diskurssi, 2) muutoksen diskurssi, 3) koulukäytännön ja harjoittelun korostumisen diskurssi, 4) kasvatuksen ja kasvatusongelmien diskurssi, 5) koulutusavoimuuden ja kokeiluun kannustamisen diskurssi, 6) yhteistyön ja yhdessä tekemisen diskurssi, 7) vastuullisuuden diskurssi ja 8) oppilaskeskeisyyden ja oppimaan oppimisen diskurssi. (Kaikkonen 2004b, 124–126.)

Nuorten opettajien koulutuskokemuksissa harjoittelu vaikuttaa olevan tärkeässä roolissa. Kaikkonen (2004b) on tulkinnut tutkittaviensa kokemuksia niin, että teoriaopinnot eivät ehkä ole saavuttaneet käytäntöä riittävästi. Opetusharjoitteluissa koulutuksessa opittuja teoreettisia tietoja voi peilata käytäntöön. Myös opetustyö itsessään on erittäin käytännönläheistä ja tämän vuoksi opetusharjoittelut ovat mielekäs tapa valmistautua tulevaan ammattiin. (Kaikkonen 2004b, 126.)

Kaikkosen (2004b) tutkimuksessa nostettiin esille myös koulutuksessa tapahtuva ryhmäytyminen. Aineryhmissä on tutkimuksen mukaan muodostunut luottamuksellinen ilmapiiri, jossa opiskelijat ovat saaneet jakaa kokemuksiaan. Tämä on myös opettajan työn kannalta tärkeää harjoitusta, sillä nykyään myös koulumaailmassa eri opettajien oletetaan tekevän keskenään yhteistyötä ja tämä vaatii hyviä vuorovaikutustaitoja, joiden harjoitteluun aineenopettajakoulutus näyttääkin tarjoavan mahdollisuuksia. (Kaikkonen 2004b, 126.)

Nuoret vieraan kielen opettajat kokivat koulutuksen puutteiden liittyvän lähinnä yksittäisten oppilaiden kohtaamiseen henkilökohtaisella tasolla sekä opetuksen autenttisuuteen ja affektiivis-emotionaalisiin oppimisen kokemuksiin. Nämä eivät olleet koulutuksessa konkreettisesti esillä, eikä niitä oltu käsitelty tarpeeksi myöskään opetusharjoitteluisissa. Tutkittavat kokivat olevansa epävarmoja kasvatuskysymyksiin ja opetuksen ulkopuolisiin tehtäviin liittyvissä asioissa, kuten vanhempien ja työyhteisön kohtaamisessa. Myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen koettiin haastavaksi. Opinnoissa ei oltu tarpeeksi käsitelty, miten niin sanotusti ”vaikeita” tai kognitiivisesti hitaasti kehittyviä oppilaita voi tukea vieraiden kielten oppimisessa. (Kaikkonen 2004b, 124.)

Puhakka ja kumppanit (2007) ovat tutkimuksessaan ”Vastavalmistuneet – Joensuun yliopistosta vuosina 2003–2005 valmistuneiden kandidaattien ja maistereiden työllistyminen” selvittäneet perustutkinnon kyseisinä vuosina suorittaneiden työllistymistä ja koulutuksen ja työllistymisen suhdetta. Raportissa on esitelty myös Joensuun yliopistosta vuosina 2003–2005 valmistuneen vieraan kielen opettajan tyyppikuvaus. (Puhakka, Rautopuro & Tuominen 2007, 3, 106–107.)

Tyyppikuvauksen mukaan vieraiden kielten laitokselta valmistutaan noin 27-vuotiaana, viiden vuoden opintojen jälkeen. Vieraiden kielten maisteri on osana tutkintoaan suorittanut opettajan pedagogiset opinnot ja lisäksi

approbaturin verran sivuaineita muista tiedekunnista. Tyypillisellä kielten laitokselta valmistuneella opettajalla ei ole aiempaa koulutusalaansa liittyvää työkokemusta. Tutkimuksen mukaan tällainen tyypillinen vieraan kielen opettaja saa koulutustaan vastaavan työpaikan muutaman kuukauden kuluessa valmistumisensa jälkeen. Yleisimmin työnantajana on kunta ja työtehtävä on kielenopettajan tai lehtorin sijaisuus. Työpaikan saamisessa kolme tärkeintä tekijää oli tyypillisesti akateeminen tutkinto, kielitaito ja henkilökohtaiset ominaisuudet. (Puhakka ym. 2007, 106–107.)

Tyypillikuvan mukaan vieraan kielen opettajan ensimmäinen työ vastaa koulutusta sillä akateeminen tutkinto on ollut edellytys työpaikan saamiseen. Vieraan kielen opettaja kuitenkin kokee, etteivät tutkintotavoitteet vastanneet työelämän tarpeita. Toisaalta hän on koulutuksessa saanut tarpeeksi palautetta ja ohjausta ja näiden myötä ammatillista itseluottamusta. (Puhakka ym. 2007, 3, 106–107.)

3.5.3 Luokanopettajat englannin kielen opettajina

Siltaoja ja Vilhula (2000) tutkivat pro gradu -työssään luokanopettajia, jotka opettavat myös englantia alakoulussa. Tutkimuksessa he haastattelivat neljää luokanopettajaa, jotka olivat kaikki valmistuneet Jyväskylän yliopistosta ennen vuotta 1993 ja erikoistuneet Englantiin sivuaineenaan, suorittaen silloisen tutkintojärjestelmän mukaisesti vähintään 15 opintoviikon opinnot englannin kielessä.

Siltaojan ja Vilhulan (2000) mukaan luokanopettajat vaikuttivat koostaneen sekä yleisen oppimiskäsityksensä että käsityksensä kielen oppimisesta koulutuksen ja työkokemuksen pohjalta yhdistellen erilaisia käsityksiä. Opettajat itse näkivät tärkeimmäksi työkalukseksi oppilaantuntemuksen, ja pitivät omia mahdollisuuksiaan oppilaantuntemukseen parempina kuin aineenopettajan mahdollisuudet. Siltaoja ja Vilhula (2000) pitivät Englantiin erikoistuneen luokanopettajan resursseja toimia Englannin

opettajana hyvin positiivisina: ”--- tiedollisesti ja taidollisesti pätevä luokanopettaja, jolla on lisäksi kokonaisnäkemys lapsesta, hänen taustastaan ja vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, on erittäin sopiva henkilö johdattamaan lapsen vieraan kielen maailmaan ---”. (Siltaoja & Vilhula 2000, 72–77.)

4 TUTKIMUKSEN KULKU

4.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on JULIET-ohjelma ja sen opetussuunnitelma. Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa, millaisiin työtehtäviin JULIET-ohjelmasta valmistuneet ovat sijoittuneet sekä selvittää, mikä merkitys JULIET-koulutuksella on tai on ollut heidän kielenopettajuudelleen ja luokanopettajuudelleen. Tutkimuksessa selvitetään, miten hyvin JULIET-koulutus opettajien kokemana vastaa työelämän tarpeita. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1 Miten JULIET-ohjelmasta valmistuneet ovat sijoittuneet työelämään?
- 2 Miten JULIET-ohjelman sisältö vastaa opettajien kokemana työelämän tarpeita?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, minkä tyyppisiin työtehtäviin JULIET-opiskelijat ovat sijoittuneet valmistumisensa jälkeen. Tarkoituksena ei siis ole kartoittaa työllisyystilannetta, vaan työllistyneiden JULIET-opiskelijoiden työtehtävien laatua. Tutkimuksessa selvitetään muun muassa, toimivatko he luokanopettajina vai aineenopettajina ja toteuttavatko he työssään vieraskielistä opetusta, sekä millaisissa työtehtävissä he ovat koko uransa aikana toimineet.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, millainen merkitys JULIET-opinnoilla on ollut entisille opiskelijoille käytännön työssä;

tutkimuksessa selvitetään muun muassa onko JULIET-opinnoista ollut hyötyä sekä puuttuiko opinnoista jotain, jota opiskelijat olisivat työssään kaivanneet.

4.2 Osallistujat

Tutkimuksessa haluttiin saada tietoa JULIET-ohjelmasta työelämän kannalta. Tämän tavoitteen osalta tutkimukseen osallistuvien henkilöiden valinnassa käytettiin seuraavia kriteerejä: Osallistujan tuli olla 1) valmistunut luokanopettajaksi, 2) JULIET-ohjelman suorittanut ja 3) siirtynyt työelämään. Tutkimukseen valittiin kaikki henkilöt, jotka olivat aloittaneet opiskelun JULIET-ohjelmassa vuosina 1995–2004 sekä lisäksi yksi vuoden 2004 jälkeen opintonsa aloittanut henkilö, joka täyttää aiemmin mainitut kriteerit. Muita vuoden 2004 jälkeen aloittaneita opiskelijoita ei tutkittu, sillä he eivät olleet vielä suorittaneet JULIET-ohjelmaa loppuun, eivätkä valmistuneet luokanopettajiksi.

JULIET-ohjelma on ollut olemassa vuodesta 1995 lähtien. Ohjelmasta ei ole aiemmin kerätty järjestelmällisesti tietoa, eikä esimerkiksi ennen vuotta 1998 kirjatusta yleisistä opintorekisteritiedoista käy ilmi, ketkä Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijat ovat opiskelleet JULIET-ohjelmassa. Tämän vuoksi JULIET-ohjelmassa sen alkuvuosina opiskelleiden henkilöiden löytäminen oli haasteellista. Heidän nimiään selvitettiin vanhoista kurssien osallistujalistaista.

Vuodesta 1998 alkaen kaikkien ohjelmassa aloittaneiden opiskelijoiden nimet olivat löydettävissä. Näiden tietojen pohjalta tutkimukseen mahdollisesti soveltuvia henkilöitä kertyi yhteensä 124. Tutkimusluvan perusteella saatiin käyttöön Jyväskylän yliopiston tutkintorekisterin ja opiskelijarekisterin tiedot. Näistä saatiin mahdollisten vastaajien yhteystiedot. Rekistereistä saadut yhteystiedot olivat ainoastaan tutkijoiden käytössä ja ne säilytettiin asianmukaisesti.

Tavoitteena oli lähettää tutkimuslomake kaikille JULIET-ohjelmassa opiskelleille henkilöille. Alkuvuosien puutteellisen opiskelijarekisteröinnin vuoksi ei kuitenkaan voitu olla varmoja, että tutkimus tavoitti kaikki JULIET-ohjelmassa aloittaneet henkilöt. Samoista syistä joitakin tutkimuslomakkeita lähetettiin erehdyksessä henkilöille, jotka eivät olleet opiskelleet JULIET-ohjelmassa, vaan suorittaneet vanhamuotoisen englannin sivuaineen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.

Yhteensä neljä henkilöä, jotka eivät olleet opiskelleet JULIET-ohjelmassa, ja eivät tämän vuoksi kuuluneet tutkimusjoukkoon, ottivat yhteyttä lomakkeet saatuaan ja heidät poistettiin tutkittavien listalta. Kahdelle henkilölle lähetettiin tutkimuslomake kahteen kertaan nimitietojen epäselvyyksien vuoksi. Näiden erehdysten jälkeen tutkittavien joukkoon jäi 119 henkilöä. On muistettava, että tähänkin joukkoon voi kirjanpidon epäselvyyksien vuoksi sisältyä henkilöitä, jotka eivät ole opiskelleet varsinaisessa JULIET-ohjelmassa. Kolmen henkilön postituskuoret palautuivat eikä nykyistä osoitetta löytynyt.

Yhteensä tutkimuslomakkeita palautettiin 51. Lisäksi saatiin kaksi tiedonantoa JULIET-opiskelijoista, jotka oleilivat ulkomailla eivätkä voineet sen vuoksi vastata tutkimuskyselyyn. 51 vastauksesta yksi jouduttiin hylkäämään, sillä lomakkeeseen vastaaminen oli jätetty kesken eikä siitä käynyt ilmi tutkimuksessa tarvittavia tietoja. Jäljelle jäi 50 vastausta (n=50) eli vastausprosentti oli 42 %. Näistä vastauksista 41 oli henkilöiltä, jotka olivat suorittaneet opintonsa loppuun. Yhdeksän vastaajaa oli aloittanut opiskelun JULIET-ohjelmassa, mutta keskeyttänyt opintonsa.

4.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksessa pyrittiin tavoittamaan kaikki JULIET-ohjelmassa aloittaneet opiskelijat, joten tutkittavien joukko oli melko laaja ja näin ollen esimerkiksi haastattelu tutkimusmenetelmänä ei olisi tullut kysymykseen. Toiseksi

tutkimusaiheesta haluttiin sekä määrällistä että laadullista tietoa ja molempien kerääminen oli mahdollista kyselylomakkeen avulla. Ensimmäistä tutkimuskysymystä varten tarvittiin tietoa tutkittavien sijoittumisesta työelämään ja toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää tutkittavien käsityksiä, kokemuksia ja mielipiteitä JULIET-ohjelmasta. Tutkimustavaksi valittiin postikysely, sillä tutkittavien yhteystiedoista saatiin käyttöön vain postiosoitteet.

4.3.1 Kyselylomake

Tutkimuksen toteuttamista varten laadittiin kyselylomake (ks. Liite 2), joka koostuu saatekirjeestä ja varsinaisesta kyselystä. Saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja miten vastauksia tulisi käsitellä. Vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastaukset käsiteltiin luottamuksellisesti. Lomake lähetettiin osallistujille huhtikuussa 2010 ja viimeiset vastaukset palautuivat kesäkuussa 2010.

Varsinaisen kyselyosan kysymykset on laadittu Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2000) sekä Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2007) yleisohjeiden pohjalta. Kyselylomaketutkimuksen etuna on se, että sen avulla tavoittaa kerralla laajan joukon tutkittavia. Kyselylomakkeella on mahdollista kysyä tiivistetyssä muodossa useita asioita kerralla ja kerätä sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Sen etuna on myös se, että asioita kysytään kaikilta tutkittavilta varmasti samalla tavalla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 180–184.) Edellä mainittujen etujen vuoksi kyselylomake soveltuu hyvin tähän tutkimukseen.

Hyvä kyselylomake on selkeä ja kattava. Kysymykset ovat hyvin muotoiltuja ja ne keräävät tarkoituksenmukaista, empiiriseen tutkimukseen soveltuvaa tietoa ja vastaavat kaikkiin tutkimuskysymyksiin. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 318.) Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake jakautuu viiteen osaan. Ensimmäinen osa on ”Taustatiedot”, jossa selvitetään vastaajan sukupuoli, syntymävuosi, äidinkieli sekä tarkat tiedot suoritetuista opinnoista.

Vastaajien muustakin koulutustaustasta haluttiin saada yksityiskohtaista tietoa, jotta tulisi esiin, mikä merkitys juuri JULIET-ohjelmalla on työelämään sijoittumisessa muun koulutustaustan ohella.

Toinen osa on ”Tämänhetkinen työtilanne”, jossa vastaajan työtilannetta kartoitetaan monivalintakysymyksillä ja tarkentavilla avoimilla kysymyksillä. Kolmas osio ”Tähänastinen työura” koostuu samoin monivalintakysymyksistä ja avoimista kysymyksistä. Vastaajan aiemman työkokemuksen lisäksi kysymyksissä kartoitetaan syitä tiettyjen työtehtävien valintaan tai valitsematta jättämiseen.

Edellä mainitut kyselylomakkeen osat liittyvät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen JULIET-opiskelijoiden työelämään sijoittumisesta. Kyselylomakkeen kaksi viimeistä osaa sisältävät kysymyksiä, joilla tutkitaan JULIET-opiskelijoiden kokemuksia ohjelman sisällöstä työelämän näkökulmasta.

Kyselyn neljäs osa ”Kokemukset JULIET-ohjelmasta” koostuu kysymyssarjasta, jossa vastaajia pyydetään arvioimaan JULIET-opintojen sisällöllistä laatua työelämän tarpeiden kannalta viisiportaisella Likert-asteikolla. Kysymyssarjan väittämät on johdettu JULIET-ohjelman opetussuunnitelman tavoitteista. Kysymyssarjaan liittyy avoin kohta, jossa vastaajilla on mahdollisuus kommentoida, tarkentaa tai perustella valintojaan. Lisäksi osiossa on monivalintakysymys, jossa vastaajia pyydetään arvioimaan JULIET-opintojen tarpeellisuutta oman työnsä kannalta ja perustelemaan omin sanoin arvionsa.

Lomakkeen viimeinen osa ”Avoimet kysymykset” sisältää avoimia kysymyksiä JULIET-ohjelman parhaasta annista sekä puutteista englannin opetuksen, vieraskielisen opetuksen sekä luokanopettajan työn kannalta. Lomakkeen lopussa vastaajilla on mahdollisuus antaa palautetta kyselystä, kertoa JULIET-ohjelman kehittämideoita tai lähettää terveisiä tutkijoille. Erilaisten kysymystyyppien käyttäminen lisää myös vastausten luotettavuutta; samaan asiaan liittyviä mielipiteitä kysytään useaan kertaan eri menetelmillä.

4.3.2 Kyselylomaketutkimuksen ongelmat

Kyselylomakkeen käyttöön liittyy luonnollisesti myös ongelmia, joista suurimmaksi Hirsjärvi ja kumppanit (2000) mainitsevat kadon. Usein kyselylomakkeiden vastausprosentti jää alle neljänkymmenen. Etenkin valikoimattomalle tutkimusjoukolle lähetetyissä kyselyissä kato voi olla suuri. Kyselyn toteuttajan voi olla myös vaikea tietää, kuinka paneutuen tutkittavat ovat vastanneet kyselyyn tai kuinka tuttu kyselyn aihepiiri on vastaajille. (Hirsjärvi ym. 2000, 182). Tässä tutkimuksessa aihepiiri oli vastaajille tuttu, mutta osalla tutkittavista opinnoista oli kulunut jo niin kauan aikaa, että yksityiskohtien muistaminen oli heidän mukaansa vaikeaa. Vastausprosentti tässä tutkimuksessa oli 42 %.

Postin välityksellä tehtävässä kyselytutkimuksessa on myös otettava huomioon aikataulu ja kustannukset. Tässä tutkimuksessa kustannuksia tutkijoille syntyi kyselylomakkeiden ja muistutusten postituksista. Palautuskuorten postimaksun maksoi Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos.

Postikyselyn vastausten saaminen voi kestää kauan, ja usein on lähetettävä muistutuksia (Hirsjärvi ym. 2000, 183). Tässä tutkimuksessa niille henkilöille, jotka eivät olleet lähettäneet vastauksiaan pyydettyssä ajassa, lähetettiin muistutuskirjeet. Muistutusten jälkeen saapui vielä useita vastauksia. Myös tutkittavien osoitetietojen löytäminen voi olla vaikeaa, kuten tässäkin tutkimuksessa jouduttiin toteamaan (Hirsjärvi ym. 2000, 183).

Myös valmiiksi strukturoidut kysymykset tuovat mukanaan haasteita, sillä valmiit vastausvaihtoehdot eivät välttämättä ole tutkittavien kannalta onnistuneita (Hirsjärvi ym. 2000, 182). Valmiiksi strukturoituihin kysymyksiin liittyviä ongelmia pyrittiin välttämään sisällyttämällä kyselyyn sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Lisäksi vastaajia pyydettiin kommentoimaan kyselyä, jotta mahdolliset ongelmakohdat tulisivat paremmin esiin. Joitakin kysymyksiin liittyviä huomioita vastaajilta tulikin.

4.4 Aineiston analysointi

Aineiston analysointi aloitettiin kesäkuussa 2010. Lomakkeet numeroitiin juoksevalla numeroinnilla, jotta yksittäisten vastaajien vastaukset pystyttiin myöhemminkin yhdistämään. Juokseva numerointi on sattumanvarainen ja sitä ei voi yhdistää palautuskuoriin merkittyihin numeroihin. Yksittäiset vastaajat eivät ole tunnistettavissa.

Aluksi lomakkeet käytiin läpi ja tarkistettiin, että vastaukset ovat käyttökelpoisia, eikä vastaaja ollut esimerkiksi jättänyt kyselyyn vastaamista kesken tai unohtanut vastata useisiin kysymyksiin. Tämän jälkeen koottiin määrällisten kysymysten vastaukset SPSS-tilasto-ohjelmaan ja SPSS-aineisto tarkastettiin syöttövirheiden varalta. Koska määrällisten kysymysten vastaukset koskivat lähinnä mielipiteitä ja vastausvaihtoehdot olivat valmiiksi määriteltyjä, vastauksia voitiin mitata vain laatueroasteikolla ja joissakin tapauksissa järjestysasteikoilla. Tällaisille mittauksille ei voi suorittaa monimutkaisia tilastollisia analyysejä vaan niistä voidaan ottaa vain joitakin aineistoa määritteleviä perustunnuslukuja. (Nummenmaa 2004, 34–36.)

SPSS-ohjelmalla taulukoitiin määrällisen aineiston sijaintilukuja sekä frekvenssejä eli yleisyyttä. Suurimmassa osassa vastauksista riitti, että aineistosta määriteltiin frekvenssit ja niiden prosentuaaliset osuudet vastauksista. Joissakin vastauksissa oli tarpeen määritellä myös aineiston moodi eli tyyppiarvo. Näiden taulukointien avulla saatiin yleiskäsitys vastausten jakautumisesta aineistossa.

Avointen kysymysten vastaukset litteroitiin Word-tiedostoiksi niin, että kunkin avoimen kysymyksen vastaukset ovat omia erillisiä tiedostojaan. Näin pystyttiin samanaikaisesti tarkastelemaan kaikkia vastauksia kuhunkin kysymykseen. Näitä vastauksia analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Sisällönanalyysillä voidaan aineistosta tuottaa monenlaista tietoa. Tarkoituksena on tiivistää ja järjestää aineisto sellaiseen muotoon, että sen

sisältämää informaatiota on helppo käsitellä ja että siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä. Sisällönanalyysissä aineisto ensin pelkistetään, jolloin alkuperäisilmauksia tiivistetään tai pilkotaan osiin. Tämän jälkeen näitä uusia, pelkistettyjä ilmauksia yhdistellään erilaisiksi alaluokiksi teemoittain. Lopuksi näitä alaluokkia abstrahoidaan teoreettisiksi käsitteiksi eli käsitteellistetään. Laadullista aineistoa voidaan myös kvantifioida eli muuntaa aineistosta saatua tietoa määrälliseksi. Sisällönanalyysiprosessi pohjautuu tulkitsemiseen ja päättelemiseen, joiden avulla pyritään muodostamaan käsitteellinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä ja näin saamaan vastaus tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–115.)

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset ja analysoidaan niitä. Määrällisiä tuloksia esitetään numeroin ja laadullisten kysymysten tuloksia sisällönanalyysin avulla tehdyn teemoittelun avulla. Vastauksista saatua tietoa myös pyritään tulkitsemaan ja selittämään.

5.1 Vastaajien taustatiedot

Kysymyslomakkeen ensimmäisessä osassa selvitettiin vastaajien taustatietoja. 50 vastaajasta naisia oli 39 ja miehiä 11. Tämä vastaa yleisesti opettajan koulutuksen sukupuolijakaumaa – naisopiskelijoita on miehiä huomattavasti enemmän. Varsinaisista tutkittavista eli vastaajista, jotka olivat suorittaneet JULIET-opinnot loppuun (n=41), naisia oli 34 ja miehiä 7. Vastanneista opinnot oli keskeyttänyt 5 naista ja 4 miestä.

Opintojen aloitusvuosi vaihteli vastaajien (n=50) joukossa vuodesta 1995 vuoteen 2007, joten vastauksia saatiin useana eri vuotena JULIET-opintonsa aloittaneilta henkilöiltä, mikä on tutkimuksen kannalta tärkeää. Eniten vastauksia tuli vuonna 2004 aloittaneilta, yhteensä 9. Tähän luultavasti on syynä se, että heillä opinnot olivat vielä tuoreessa muistissa.

Luokanopettajaopintojen valmistumisvuosi vastaajien (n=41) keskuudessa vaihteli vuodesta 1999 vuoteen 2010. Eniten vastauksia tuli vuonna 2007 valmistuneilta opiskelijoilta, yhteensä kuusi. Vuonna 2010 valmistuneilta tuli neljä vastausta. Tutkimuksen kannalta on huomattava, että juuri valmistuneilla ei vielä ole paljon kokemusta työelämästä, mutta JULIET-opinnot hyvin muistissa.

Taustatieto-osiossa kysyttiin myös, onko vastaajilla muita korkeakouluopintoja englannin kielestä JULIET-opintojen lisäksi. Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, onko JULIET-opintokokonaisuus ollut vastaajien ainoa englannin kielen akateemista kompetenssia kehittänyt tekijä vai ovatko vastaajat kehittäneet taitojaan korkeakoulussa JULIET-opintoja laajemmin.

Yhteensä 26 vastaajaa (n=41) oli suorittanut muita korkeakouluopintoja englannin kielessä JULIET-opintojen lisäksi. Heistä kaksi vastaajaa oli suorittanut lukio-opettajan pätevyyteen vaadittavat syventävät opinnot englannin kielessä. 20 vastaajaa oli suorittanut peruskoulun englannin opettajan pätevyyteen vaadittavat englannin aineopinnot. Neljä vastaajaa oli suorittanut satunnaisia englanninkielen kursseja englannin laitoksella. Suuri osa JULIET-opinnot suorittaneista tutkittavista on siis ollut motivoituneita opiskelemaan englannin kieltä laajemmin.

Muuta koulutusta tai kokemusta englannin kielessä (esim. opiskeluvaihto tai täydennyskoulutus) oli 26 vastaajalla (n=41). 19 vastaajaa kertoi olleensa opiskelijavaihdossa ja kuusi oleskelleensa muusta syystä ulkomailla. Suomessa hankittua kokemusta vastauksissa oli täydennyskoulutus, kansainvälinen toiminta ja opiskelu englanninkielisessä maisteriohjelmassa. Tutkimuksen kannalta on tärkeää huomata, että tutkittavien englannin kieleen ja kulttuuriin liittyvät tiedot ja taidot ovat kehittyneet yliopistokoulutuksen lisäksi myös muissa yhteyksissä.

Yleisen kielitutkinnon (YKI) ylemmän tason kokeessa laajamittaisen englanninkielisen opetuksen toteuttamiseen vaadittavan tason (taso 5, aiemmin taso 7) on suorittanut 25 vastaajaa 40:stä. Yksi vastaaja jätti vastaamatta tähän kysymykseen.

Muita korkeakouluopintoja luokanopettajaopintojen ja englannin kielen opintojen lisäksi oli 23 vastaajalla (n=41). Tämän kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, ovatko tutkittavat suorittaneet muita (kieli)kasvattajuutta tukevia korkeakouluopintoja. Neljä vastaajaa oli suorittanut tutkinnon myös

ammattikorkeakoulussa, yksi vastaaja oli jatko-opiskelija ja yksi oli opiskellut erillisessä maisteriohjelmassa. Muut korkeakouluopintoja suorittaneet olivat suorittaneet yliopisto-opintoja muutamasta opintopisteestä laajempiin sivuaine-kokonaisuuksiin.

Vastausten perusteella voidaan todeta, että jotkut opinnot (muun muassa erityispedagogiikka, varhaiskasvatus, kieliopinnot) ovat saattaneet tukea vastaajien opettajuutta ja kielikasvattajuutta. On kuitenkin mahdotonta eritellä, missä määrin näissä muissa opinnoissa saadut tiedot ja taidot ovat vaikuttaneet JULIET-opintojen ohella tutkittavien kielikasvattajuuteen, opettajan työhön ja kokemuksiin.

5.2 Vastaajien sijoittuminen työelämään

Tässä luvussa tarkastellaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saatuja vastauksia. 41 JULIET-ohjelmasta valmistuneesta vastaajasta kaikki ovat toimineet opettajina ainakin jossain vaiheessa työuraansa.

5.2.1 Opetustehtävät

JULIET-ohjelman loppuun suorittaneista, luokanopettajiksi valmistuneista 41 vastaajasta kaikki ovat toimineet opetustehtävissä valmistumisensa jälkeen. Näin ollen kaikilla vastaajilla on opettajan työkokemusta, jonka pohjalta he ovat voineet vastata tutkimuskysymyksiin. Vastaajista 36 (n=41) on tähänastisen työuransa aikana työskennellyt luokanopettajana. Viisi vastaajaa ei ole tehnyt lainkaan luokanopettajan töitä ja ilmoitti syiksi sijoittumisen aineenopettajan tehtäviin, halun opettaa yläkoulussa tai sen, ettei ole valmistumisen jälkeen ehtinyt tehdä luokanopettajan töitä.

Muissa opetustehtävissä on työuransa aikana toiminut 13 vastaajaa 41 vastaajasta. He ovat toimineet erilaisissa opetus-, koulutus- ja ohjaustehtävissä lastentarhanopettajan töistä aikuis- ja täydennyskoulutukseen. On huomattava,

että sama vastaaja on voinut toimia uransa aikana useissa erilaisissa opetustehtävissä.

Tällä hetkellä jonkinlaisissa opetustehtävissä toimii 32 vastaajaa 41:stä. Heistä 26 tekee luokanopettajan töitä. Kahdeksan vastaajaa ilmoitti toimivansa tällä hetkellä englannin aineenopettajana. Kysymyksenasettelussa ongelmallista oli se, että luokanopettajan ja aineenopettajan työt ovat kyselyssä toisensa poissulkevia, eivätkä kaikki vastaajat ymmärtäneet tätä, vaan osa ilmoitti toimivansa sekä luokan- että aineenopettajina. Tällaiset vastaajat ovat todennäköisesti luokanopettajia, joiden töihin sisältyy englannin opetustunteja muillekin kuin omalle luokalle.

Viisi vastaajaa ilmoitti toimivansa muissa kuin edellä mainituissa opetustehtävissä. Näitä opetustöitä olivat erityisopettajan, tuntiopettajan ja sijaisopettajan työt. Vastaajista 30 opettaa tällä hetkellä alakoulussa, kolme yläkoulussa ja yksi muulla kouluasteella. Näin ollen kaikista 32 opetustehtävissä toimivista vastaajista osa työskentelee samanaikaisesti useammalla kuin yhdellä kouluasteella.

Yhdeksän vastaajaa ei toimi tällä hetkellä opetustehtävissä. Näistä vastaajista osa on muissa töissä, osa kotiäitinä ja osa suorittamassa jatko-opintoja.

5.2.2 Englannin opetus

Kaikista 41 vastaajasta 37 on opettanut englantia jossain vaiheessa työuransa aikana. Englantia opettaneista vastaajista 36 on opettanut englantia alakoulussa, kahdeksan yläkoulussa ja viisi muualla: lukiossa, ammattikorkeakoulussa, kansalaisopistossa ja vapaaehtoistyön puitteissa. Vastaajista vain neljä ei ole lainkaan opettanut englantia opettajanuransa aikana. Voidaan siis todeta, että vastaajat ovat työuransa aikana hyödyntäneet JULIET-opintojen tarjoamaa koulutusta ja sijoittuneet kielen opetustehtäviin. Suurimmalla osalla vastaajista

on siis kokemusta englannin kielen opetuksesta, minkä pohjalta he voivat hyvin arvioida JULIET-opintojen merkitystä kielenopettajan työn kannalta.

Englantia oppiaineena työuransa aikana opettaneet ovat vastausten perusteella toimineet monipuolisesti englannin opetuksen parissa. Erilaisia vastauksissa esiin nousseita työtehtäviä olivat yleisimmin eri luokkien englannin kielen opetus, oman luokan englannin kielen opetus, varhennettu kielenopetus, tukiopetus, erityisryhmien englannin opetus ja kerhot. Lisäksi erikoisempia vastauksissa mainittuja työtehtäviä olivat yksityisopetus, henkilökohtainen tukiopetus, aikuisryhmien opetus esimerkiksi täydennyskoulutuksessa ja englannin aineenopettajana toimiminen ulkomailla. On huomattava, että sama vastaaja on voinut toimia useissa edellä mainituista tehtävistä.

Englantia on halutessaan saanut opettaa 31 vastaajaa. Kahdeksan ei ole saanut opettaa englantia jossain työuransa vaiheessa, vaikka olisi niin halunnut. Vastausten perusteella syynä tähän oli koulun opettajien keskinäinen oppituntijako, joka ei ollut mahdollistanut englannin opettamista tai se, että englannin opettamisen mahdollistavia töitä ei ollut ollut tarjolla. Ainoastaan yksi vastaajaa ilmoitti, ettei ole halunnut opettaa englantia. Yksi vastaus oli tyhjä.

Tällä hetkellä englannin kielen opetusta sisältyy 25 vastaajan työhön. Yleisimmin englannin opetusta sisältyy työhön neljä tuntia viikossa, mutta englannin opetustuntien määrä vaihtelee vastauksissa yhdestä 25 tuntiin viikossa. Yksi vastaaja ei ilmoittanut englannin opetuksen viikkotuntimäärää.

Tällä hetkellä englantia opettavien vastaajien tyypillinen työnkuva on vastausten perusteella luokanopettaja, joka opettaa oman luokkansa ja mahdollisesti muiden luokkien englannin tunteja. Pelkkinä englannin kielen opettajina vastaajista toimii ainoastaan muutama. Näiden lisäksi muita englannin opettajan työtehtäviä olivat vastausten joukossa lukion englannin opetus, erityisoppilaiden englannin opetus, tukiopetus, varhennettu kielen-

opetus, englannin kielen kerhot ja kiertävän englannin opettajan tehtävät. On jälleen huomattava, että vastaaja voi toimia samanaikaisesti useissa edellä mainituissa tehtävissä. Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että JULIET-opintojen antama monipuolinen opettajan pätevyys on otettu hyvin käyttöön.

5.2.3 Vieraskielinen opetus

Vieraskielistä opetusta on työuransa jossakin vaiheessa toteuttanut 19 vastaajaa 41:stä. He kaikki ovat toteuttaneet CLIL-opetusta alakoulussa. Yksi vastaaja on lisäksi opettanut vieraalla kielellä myös muualla kuin peruskoulussa.

Yhdeksän vastaajaa ilmoitti toteuttaneensa joskus työuransa aikana laajamittaista CLIL-opetusta. Tässä tutkimuksessa opetus on tulkittu laajamittaiseksi, jos vastaaja on ilmoittanut antavansa vähintään 50 % opetuksestaan vieraalla kielellä. Valtaosassa tapauksista kyseessä on ollut englanninkielinen opetus; ainoastaan yksi vastaaja ilmoitti toteuttaneensa ruotsinkielistä opetusta.

Neljä vastaajaa on toteuttanut työurallaan pienimuotoisempaa, systemaattista CLIL-opetusta, jossa vieraskielisen opetuksen määrä on vaihdellut yhdestä viikkotunnista kolmasosaan kaikesta opetuksesta. Systemaattiseksi opetukseksi on tässä tutkimuksessa tulkittu sellainen vieraskielinen opetus, jota on toteutettu säännöllisesti ja tavoitteellisesti lukuvuoden aikana tietyille oppilasryhmälle.

Neljä vastaajaa on työuransa aikana toteuttanut jonkinlaista pienimuotoista kielisuihkuttelua omaehtoisesti. Vieraskielinen opetus ei ole näissä tapauksissa kuulunut virallisesti koulun opetussuunnitelmaan. Lisäksi muutama vastaaja on kokeillut CLIL-opetusta myös lastentarhassa tai sijaisuuksien puitteissa. Tutkimuksen vastaajat ovat toteuttaneet vieraskielistä opetusta hyvin erityyppisissä muodoissa. Näin ollen vieraskielistä opetusta koskevien kysymysten vastaukset perustuvat monipuolisiin kokemuksiin.

Vaikka vain 19 vastaajaa ilmoitti toteuttaneensa CLIL-opetusta, vastaajista 23 ilmoitti halutessaan saaneensa opettaa vieraalla kielellä työuransa aikana. Kymmenen vastaajaa ei ole halutessaan saanut opettaa vieraalla kielellä. Heidän mukaansa syynä tähän on ollut se, että kouluissa, joissa he ovat työskennelleet, ei ole järjestetty CLIL-opetusta, eikä niissä ole ollut vieraskielisen opetuksen kulttuuria. Kahdeksan vastaajaa ei ole halunnut opettaa vieraalla kielellä.

Tällä hetkellä CLIL-opetusta toteuttaa 13 vastaajaa. Kaikki ilmoittivat opetuskielekseen englannin. Vastaajien mukaan heidän antamansa vieraskielisen opetuksen viikkotuntimäärä vaihtelee tunnista 20 tuntiin viikossa. Kuusi vastaajaa toteuttaa laajamittaista CLIL-opetusta, jossa vieraalla kielellä opetetaan 50 % tai enemmän koko opetuksesta. Osittaista englanninkielistä opetusta, jossa muutamia valittuja oppiaineita opetetaan vieraalla kielellä, toteuttaa kaksi vastaajaa. Pienimuotoista vieraskielistä opetusta, niin sanottua ”kielisuihkuttelua”, toteuttaa kolme vastaajaa. Yksi vastaaja mainitsi toteuttavansa varhennettua englanninkielistä opetusta. Työtehtävien moninaisuus kuvaa hyvin CLIL-opetuksen tilannetta Suomessa; opetusta toteutetaan hyvin eri tavoilla ja eri laajuudessa koulusta ja yksittäisestä opettajasta riippuen.

5.2.4 Muu työkokemus

Kyselyssä selvitettiin myös vastaajien työkokemusta muissa kuin opetustehtävissä. Kysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa tutkittavien sijoittumista työelämään mahdollisimman monipuolisesti. 10 vastaajaa 41:stä ilmoitti toimineensa muissa kuin opetustehtävissä jossain vaiheessa työuraansa. Tämä kysymys oli kuitenkin muotoiltu kysymyslomakkeeseen puutteellisesti. Tämän vuoksi vastausten tulkinta oli ongelmallista, sillä ei oltu varmoja vastasivatko tutkittavat ennen valmistumistaan ja opiskelujen ohella tehtyjen töiden (esim. kesätöiden) perusteella, vai koskien työuraansa valmistumisen jälkeen.

Vastauksissa motivaatio muiden työtehtävien kokeilemiseen nousi pääosin vastaajien harrastuneisuudesta, halusta vaikuttaa tai edetä uralla tai kiinnostuksesta kokeilla jotakin täysin opettajan työstä poikkeavaa työtä. Osa vastaajista on palannut muiden töiden jälkeen opettajan tehtäviin, osa taas on vaihtanut alaa kokonaan. Opettajan töihin palanneet mainitsivat muiden töiden kokeilun positiivisena kokemuksena työurallaan. Muuta työkokemusta pidettiin myös oman opettajuuden kannalta merkittävänä.

5.2.5 Siirtyminen muihin työtehtäviin

Kyselylomakkeessa kartoitettiin vastaajien syitä siirtyä luokanopettajan työstä muihin tehtäviin. Jossain vaiheessa työuraansa luokanopettajan töistä muihin töihin on siirtynyt kymmenen vastaajaa. Osa heistä on vaihtanut luokanopettajan työn kielen opettajan työhön siksi, että tällaisia töitä on ollut helposti saatavilla. Yksi vastaajista ilmoittaa syyksi kielen opettajaksi vaihtamiseen oman kiinnostuksensa kieliin ja yksi vastaaja ilmoitti kokevansa itsensä enemmän aineenopettajaksi kuin luokanopettajaksi. Neljä vastaajaa on siirtynyt luokanopettajan tehtävistä muihin kuin opetustöihin. Näistä kolme ilmoittaa syyksi tyytymättömyyden luokanopettajan työhön ja yksi kertoo kiinnostuksensa siirtyneen muulle alalle.

Neljä vastaajaa ilmoitti lopettaneensa englannin opettamisen jossakin työuransa vaiheessa, vaikka työ opettajana jatkuikin. Syy tähän oli ollut työtilanteen tai elämäntilanteen muuttuminen. Lisäksi kaksi vastaajaa ilmoitti lopettaneensa vieraskielisen opetuksen antamisen jossakin työuransa vaiheessa. Syynä oli ollut työpaikan saaminen sellaisesta koulusta, jossa vieraskielistä opetusta ei toteutettu.

5.3 JULIET-opintojen sisältöjen ja työelämän tarpeiden vastaavuus

Vastaajien kokemuksia JULIET-ohjelman sisällöistä kartoitettiin monivalintakysymyssarjan avulla. Kysymyssarjassa vastaajia pyydettiin arvioimaan JULIET-ohjelman sisällöllistä laatua työelämän näkökulmasta. Kysymykset on laadittu JULIET-ohjelman opetussuunnitelman sisältöjen pohjalta. Vastaukset kertovat, miten JULIET-opetussuunnitelman tavoitteet ovat toteutuneet vastaajien kokemana työelämän kannalta.

Monivalintakysymyksiin vastasi 41 henkilöä eli kaikki kyselyyn vastanneet, jotka olivat suorittaneet JULIET-opinnot kokonaan. Vastaajat arvioivat JULIET-opintojen sisältöä viisiportaisella Likert-asteikolla. Asteikon vastausvaihtoehdot olivat ”riittävästi”, ”jokseenkin riittävästi”, ”vaikea sanoa”, ”jokseenkin riittämättömästi” ja ”riittämättömästi”. Näillä vastausvaihtoehdoilla pyrittiin selvittämään, onko vastaajan mielestä opinnoissa käsitelty tarpeeksi kielikasvattajan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja.

Seuraavaksi käsittelemme monivalintakysymysten tuloksia opettajan oman kieli- ja kulttuuritaidon, englannin opetuksen sekä vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen kannalta. Monivalintakysymysten (ks. Liite 2) vastaukset on ryhmitelty kolmeen erilliseen taulukkoon edellä mainittujen teemojen mukaisesti. Taulukoissa vastaukset on esitetty prosenttilukuina.

Yleisesti ottaen vastaajien kokemukset lähes kaikista JULIET-ohjelman osa-alueista olivat erittäin myönteisiä. Valtaosassa vastauksista kävi ilmi, että JULIET-ohjelmassa opetetut tiedot ja taidot vastasivat entisten JULIET-opiskelijoiden mukaan riittävästi tai jokseenkin riittävästi työelämän tarpeita. Ensimmäisessä taulukossa (TAULUKKO 1) esitetään vastaajien kokemukset JULIET-opintojen tarjoamista kieli- ja kulttuuriopinnoista.

TAULUKKO 1. Vastaajien kokemukset omien kieli- ja kulttuuritaitojen kehittämisen riittävydestä JULIET-opinnoissa (n=41) %

JULIET-opetus- suunnitelman osa-alue	Riittämät- tömästi	Jokseenkin riittämättö- mästi	Vaikea sanoa	Jokseenkin riittävästi	Riittävästi
	1	2	3	4	5
Englannin ääntämistaitojen kehittäminen	0,0	4,9	0,0	14,6	80,5
Englannin kielen rakenteellisen hallinnan kehittäminen	0,0	2,4	4,9	43,9	48,8
Yleisen, opetustyössä tarvittavan sanaston kehittäminen	2,4	4,9	7,3	48,8	36,6
Oppiainekohtaisen sanaston kehittäminen	4,9	31,7	19,5	41,5	2,4
Suullisen viestinnän eri lajeihin tutustuminen a	2,5	17,5	20,0	47,5	12,5
Kirjallisen viestinnän eri lajeihin tutustuminen	0,0	14,6	2,4	43,9	39,0
Englanninkielisten maiden kulttuureihin tutustuminen	2,4	12,2	12,2	48,8	24,4
Kansainvälinen yhteistyö	2,4	9,8	4,9	34,1	41,8

a n=40

Yleisesti ottaen vastaajat olivat huomattavan tyytyväisiä JULIET-ohjelman kieli- ja kulttuuriopintoihin. Kaikkein tyytyväisimpiä oltiin ääntämistaitojen

kehittämiseen. Peräti 80,5 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että englannin ääntämisen taitoja oli JULIET-opinnoissa kehitetty riittävästi.

Kuten taulukosta 1 käy ilmi, vastaajat olivat erittäin tyytyväisiä myös englannin kielen rakenteellisen hallinnan kehittämisen osalta. Jopa 91,7 prosenttia vastaajista koki, että opinnoissa oli keskitytty tähän riittävästi tai jokseenkin riittävästi. Yleisen opetustyössä tarvittavan sanaston kehittämisen osalta tuo luku oli 85,4 %, joten myös tässä on opinnoissa onnistuttu erittäin hyvin.

Hieman tyytymättömämpiä vastaajat olivat sen sijaan oppiainekohtaisen sanaston opiskeluun JULIET-opinnoissa. 43,9 prosenttia vastaajista koki, että tähän oli paneuduttu riittävästi tai jokseenkin riittävästi. Suullisen viestinnän kehittämiseen liittyvässä väitteessä 20 prosenttia vastaajista oli valinnut vaihtoehdon "vaikea sanoa". Tähän voi mahdollisesti olla syynä se, etteivät vastaajat muista opintojen sisältöä suullisen viestinnän harjoittelun osalta.

Myös englannin kielen opetukseen liittyvien sisältöjen osalta (TAULUKKO 2) vastaajat olivat hyvin tyytyväisiä. Keskeisillä opetus-suunnitelman alueilla, kuten vieraan kielen oppimisen teorian tietoon liittyvien opintojen, luokkatyöskentelyn englanninkieliseen ohjaamiseen liittyvien opintojen sekä englannin opetuksen harjoittelun riittävyden osalta vastaajat olivat erittäin tyytyväisiä. Näitä alueita koskevissa kysymyksissä peräti yli 80 % vastaajista oli sitä mieltä, että opintoja oli riittävästi tai jokseenkin riittävästi. Luokkatyöskentelyn ohjaamisessa vastaava luku oli jopa 95,1 prosenttia.

Vastaajat olivat varsin tyytyväisiä myös lapsen vieraan kielen oppimisen teorian tietoa koskeviin opintoihin. Tähän kysymykseen vastasi "riittävästi" tai "jokseenkin riittävästi" 73,2 % vastaajista. Vastaava luku oli 82,5 % vieraan kielen opettamisen teorian tiedon riittävyden osalta eli myös näihin opintoihin oltiin todella tyytyväisiä.

Englannin kielen opettajan työn eri puoliin ei vastaajien mukaan oltu tutustuttu opinnoissa riittävästi. Ainoastaan 19,5 % vastaajista koki, että niitä oli

käsitelty jokseenkin riittävästi. Kielen opetusta ohjaaviin asiakirjoihin tutustumisen osalta mielipiteet jakoutuivat; riittävästi tai jokseenkin riittävästi näitä oli käsitelty 46,3 prosentin mielestä, riittämättömästi tai jokseenkin riittämättömästi taas 39,1 prosentin mielestä.

TAULUKKO 2. Vastaajien kokemukset englannin kielen opettamiseen liittyvien tietojen ja taitojen kehittämisen riittävydestä JULIET-opinnoissa (n=41) %

JULIET-opetus- suunnitelman osa-alue	Riittämät- tömästi 1	Jokseenkin riittämättö- mästi 2	Vaikea sanoa 3	Jokseenkin riittävästi 4	Riittävästi 5
Vieraan kielen oppimisen teoriatieto	0,0	4,9	12,2	34,1	48,8
Lapsen vieraan kielen oppimiseen teoriatieto	0,0	9,8	17,1	43,9	29,3
Vieraan kielen opettamisen teoriatieto a	0,0	12,5	5,0	55,0	27,5
Englannin kielen opetuksen järjestäminen Suomessa	0,0	26,8	2,4	65,9	4,9
Luokkatyöskentelyn ohjaaminen englannin kielellä	0,0	2,4	2,4	46,3	48,8
Englannin kielen opiskelun erilaiset työtavat	2,4	14,6	14,6	51,2	17,1
Englannin kielen opetuksen materiaalit	2,4	36,6	9,8	46,3	4,9
Kielenopettajan työn eri puolet	12,2	43,9	24,4	19,5	0,0
Kielenopetusta ohjaavat asiakirjat	9,8	29,3	11,6	39,0	7,3
Englannin opetuksen harjoittelu	0,0	9,8	4,9	41,5	43,9

a n=40

Vieraskielisen opetuksen opintojen osalta (TAULUKKO 3) vastaukset olivat yleisesti ottaen erittäin myönteisiä. Vastaajat olivat tyytyväisimpiä opintojen sisältämään teoriatietoon vieraskielisestä opetuksesta. 78,0 prosenttia oli sitä mieltä, että aihetta oli käsitelty riittävästi tai jokseenkin riittävästi. 64,3 prosenttia vastaajista koki, että vieraskielisen opetuksen erilaisia työtapoja oli käsitelty JULIET-opinnoissa riittävästi tai jokseenkin riittävästi.

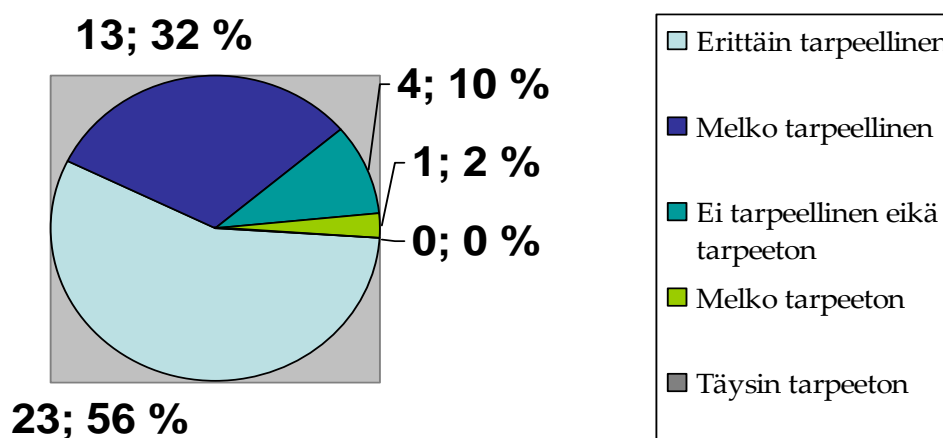
Sen sijaan ainoastaan 26,8 prosenttia vastaajista koki, että vieraskielisen opetuksen materiaaleihin oli tutustuttu riittävästi tai jokseenkin riittävästi. Vastaajien mielipiteissä vieraskielisen opetuksen harjoittelun riittävydestä oli jonkin verran hajontaa; riittävästi tai jokseenkin riittävästi harjoittelua oli ollut 56,6 prosentin mielestä, riittämättömästi tai jokseenkin riittämättömästi taas 36,6 prosentin mielestä.

TAULUKKO 3. Vastaajien kokemukset vieraalla kielellä opettamiseen liittyvien tietojen ja taitojen kehittämisen riittävydestä JULIET-opinnoissa (n=41) %

JULIET-opetus- suunnitelman osa-alue	Riittämät- tömästi 1	Jokseenkin riittämättö- mästi 2	Vaikea sanoa 3	Jokseenkin riittävästi 4	Riittävästi 5
Vieraskielisen opetuksen teoriatieto	0,0	4,9	17,1	39,0	39,0
Vieraskielisen opetuksen erilaiset työtavat	0,0	22,0	14,6	51,2	12,2
Vieraskielisen opetuksen materiaalit	2,4	46,3	24,4	24,4	2,4
Vieraskielisen opetuksen harjoittelu	4,9	31,7	4,9	36,6	22,0

5.4 JULIET-opintojen tarpeellisuus opettajan työn kannalta

Vastaajia (n=41) pyydettiin myös arvioimaan yleisesti JULIET-opintokokonaisuuden tarpeellisuutta oman työnsä kannalta. Arviot olivat erittäin myönteisiä (ks. KUVIO 1). Vastaajista 56 % piti opintoja erittäin tarpeellisina työelämän kannalta ja 32 % melko tarpeellisina. Kukaan ei pitänyt opintoja täysin tarpeettomina. Ainoastaan 2 % eli yksi vastaajista piti opintoja melko tarpeettomina.



KUVIO 1. JULIET-opintojen tarpeellisuus työelämän kannalta (n=41)

Kaikista 41 vastaajasta 37 perusteli antamaansa arviota JULIET-opintojen tarpeellisuudesta omin sanoin. 24 vastauksessa vastaajat nostivat esiin JULIET-opinnoista saamia tarpeellisia tietoja ja taitoja. Nämä henkilöt kertoivat saaneensa hyvät lähtökohdat niin kielikasvattajan kuin opettajankin työhön.

Yhdeksässä vastauksessa mainittiin positiivisena seikkana JULIET-opintojen mukanaan tuoma työnkuvan monipuolisuus: valinnan vara eri työtehtävien välillä ja toisaalta luokanopettajan ja kielikasvattajan työn joustava yhdistäminen. Lisäksi yhdeksässä vastauksessa nousi esiin oman opettajuuden

kehittyminen opintojen myötä. Myönteisiä mainintoja oli lisäksi muun muassa oman identiteetin, itseluottamuksen ja persoonan kehittymisestä opinnoissa.

JULIET-opinnot oli koettu tarpeellisiksi myös työelämään sijoittumisen kannalta. 14 vastauksessa nousi esiin hyöty JULIET-opinnoista uuteen työpaikkaan hakeuduttaessa tai opintoja jatkettaessa. JULIET-opinnot olivat olleet ”valttikortti” työnhaussa tai antaneet hyvän pohjan uusille opinnoille. Neljässä vastauksessa JULIET-opinnot oli koettu käytännönläheisiksi ja siten työelämän kannalta tarpeellisiksi.

Lisäksi työelämän kannalta tarpeellinen kansainvälisyys ja kulttuurinen kompetenssi nostettiin esiin neljässä vastauksessa ja kolme vastaajaa toi esiin yksittäisten kurssien ja opettajien merkityksen. Viisi vastaajaa korosti opiskeluryhmän ja JULIET-opintojen sosiaalisen puolen merkitystä - ryhmän tuki ja elinikäiset ystävät koettiin voimavarana ja opintojen merkitystä lisäävänä tekijänä. Seuraavissa esimerkeissä vastaajat ovat kokeneet opinnot monella tapaa tarpeellisiksi.

Koen olevani pätevä englannin ope. Nautin ja innostun edelleen englannin opetuksesta ja ideat eivät ole vielä loppuneet, kiitos hyvän koulutuksen ja hyvien kurssitovereiden yhteistyön. JULIET on osa identiteettiäni opettajuudessani. Töitä hakiessani olen varmempi itsestäni, koska voin aina vedota JULIET-osaamiseeni. Koulutus on antanut uskallusta parantaa ja kehittää oman koulun englannin opetusta. (Vastaaja 12)

JULIETissa pääsi todella perille siitä, mitä oppiminen on ja miten se näkyy kielissä. JULIET oli myös erinomainen ohjelma kartuttamaan omia taitojani ja tietojani. Lisäksi opin paljon kansainvälisyydestä ja yhteistyöstä muiden kanssa. JULIET-harjoittelut olivat todella hyviä ja kaiken kaikkiaan JULIET-ohjelma oli parasta koko OKL:ssä. Se antoi myös valmiuksia opiskella englantia lisää. (Vastaaja 25)

Seuraavassa esimerkissä opinnoista saatu hyöty ulottuu myös kielenopetuksen ulkopuolelle.

Vaikka en olekaan koskaan virallisesti opettanut vieraalla kielellä, olen pystynyt käyttämään/ hyödyntämään vieraskielisen opetuksen metodeja/ yksityiskohtia työssäni erityisluokanopettajana. (Vastaja 45)

Ne vastaajat, jotka ilmoittivat, että JULIET-opinnot eivät olleet heille erityisen tarpeellisia eivätkä tarpeettomia, eivät ole opetustehtävissä. Yksi vastaaja koki, ettei hän ollut saanut tarpeeksi valmiuksia CLIL-opetuksen toteuttamiseen, mutta englannin opetusta ajatellen ohjelmasta oli ollut hyötyä.

Hyvää opetusta hyvässä seurassa, mutta kielen opettaminen ei tällä hetkellä minua kiinnosta. Jos kiinnostaisi, olisi JULIET hyvä ponnistusalue. (Vastaja 26)

5.5 JULIET-opintojen anti opettajan työn kannalta

Kyselylomakkeen viimeinen osa koostui avoimista kysymyksistä, jotka koskivat JULIET-ohjelman antia ja puutteita englannin opettajan työn ja CLIL-opettajan työn kannalta, sekä merkitystä luokanopettajan työn kannalta. Avointen kysymysten vastaukset ovat monelta osin samansuuntaisia edellä käsitellyn Likert-asteikollisen kysymyssarjan vastausten kanssa. Seuraavaksi käsitellään kunkin avoimen kysymyksen vastaukset omina lukuinaan.

5.5.1 JULIET-ohjelman paras anti englannin opettajan työn kannalta

Ensimmäiseen avoimeen kysymykseen ”Mikä oli mielestäsi JULIET-ohjelman paras anti sinulle englannin opettajan työn kannalta?” saatiin yhteensä 37 vastausta. Kysymykseen vastattiin keskimäärin parilla virkkeellä. Joukossa oli muutamia pidempiäkin kommentteja. Vastaukset jaoteltiin sisällönanalyysin avulla teemoittain seuraaviin luokkiin. Luokat ovat osittain keskenään päällekkäisiä; moni vastaus sopii useampaan luokkaan ja toisaalta moni sisältää useampia teemoja. Vastausten perusteella JULIET-opintojen parasta antia englannin opettajan työn kannalta ovat seuraavat asiat.

1. Laajentunut käsitys kielen opetuksesta
2. Kansainvälisyys ja kulttuuritietoisuus
3. Oman kielitaidon kehittyminen
4. Opettajaidentiteetin ja itseluottamuksen kehittyminen

Lisäksi vastauksista tuli ilmi oman JULIET-opiskeluryhmän ja JULIET-ohjelman opettajien merkitys englannin opettajaksi kehittymisen kannalta.

Vastauksista nousi esiin, että entiset JULIET-opiskelijat kokivat käsityksensä englannin opetuksesta laajentuneen JULIET-opintojen myötä (17 mainintaa). Monessa vastauksessa mainittiin opintojen mukanaan tuoma laaja ja monipuolinen käsitys englannin oppimisesta ja opettamisesta. Vastaajat olivat opintojen myötä huomanneet, että kielen oppiminen on muutakin kuin sääntöjen opettelua - kielen oppiminen liittyy kiinteästi sisältöihin ja myös suullinen kielitaito on erittäin tärkeä. Englannin opetusta ja oppimista voi tapahtua myös muualla kuin kielen oppitunneilla ja kielellä voi leikkiä.

JULIET-opiskelijat kertoivat omaksuneensa opintojen aikana monipuolisia kielen opetuksen työtapoja. Seuraavissa kommentteissa kuvastuu uusien näkökulmien löytäminen kielen oppimiseen.

[JULIET-opintojen parasta antia oli] Kielen ja kulttuurin eri piirteisiin tutustuminen laaja-alaisesti, jotta voi myös itse opettajana toimia monipuolisena ovien avaajana englanninkieliseen maailmaan. (Vastaaja 7)

Ehkä tietynlainen englannin irrottaminen formaalin opetuksen kaltaisesta ajattelusta, jossa kieli on kohde, jota tutkitaan sääntöinä. Ajatus siitä, että kieli ja sen osaaminen kietoutuu sisältöihin ja että yhtä lailla kieltä voi omaksua ja oppia myös siitä, että vuorovaikutus on kohdekielistä eli lähestytään varsinaista vieraskielistä opetusta. Mielestäni JULIETsta sai myös ihan riittävän hyvän kielitaidon ja rohkeuden puhua aika paljon englantia formaalissakin kielenopetuksessa, mikä ei näytä olevan ihan selviö kentällä oman lyhyen kokemuksen perusteella. (Vastaaja 13)

Toinen vastauksissa esiin noussut tema oli opintojen kansainvälinen painotus, jonka vastaajat olivat kokeneet tärkeäksi englannin opettajan työn kannalta (9

mainintaa). Edellä olevassa lainauksessa mainittiin kielen ja kulttuurin yhteys kielen opettajan työssä. Lisäksi mainittiin kansainväliset projektit, vaihto-opiskelijoiden kanssa tehdyn yhteistyön merkitys ja opintoihin sisältyneet ulkomaanmatkat.

Oman kielitaidon kehittämiseen oli aikaa ja esim. ääntämisen ja kirjoitustaitojen kehittämiseen sai yksilöllistä ohjausta. JULIETiin sisältyvät kansainväliset projektit olivat todella motivoivia ja toivat varmuutta lähteä tekemään kansainvälisiä projekteja myös omassa työssä. JULIETin pohjalta koen, että minulla on riittävä kielellinen ja kulttuurinen tietotaito kielenopettajan työhön. (Vastaja 42)

Vastaajien kielitaito oli kehittynyt opiskelujen aikana englannin opettamisen kannalta edullisella tavalla. Tätä mieltä oli 19 vastaajaa. Vastauksissa mainittiin erityisesti suullisen kielitaidon kehittyminen opintojen aikana. Tähän liittyen mainintoja saivat etenkin ääntämistaitojen kehittyminen ja rohkeus puhua. Myös kirjoitus- ja keskustelutaitojen sekä englanninkielisen luokkahuone-sanaston kehittyminen opintojen myötä nousivat esiin. Seuraavassa esimerkissä vastaaja kuvailee JULIET-opintojen parasta antia oman kielitaidon kehittämisen kannalta.

Ehkä tietty varmuus siitä, että tietää osaavansa kieltä riittävän hyvin (oman kielitaidon kehittäminen). Myös "luokkahuonekielen" (Classroom Management) harjoittelu oli todella tarpeen niin englannin opettajan kuin CLIL -opettajan työn kannalta. (Vastaja 49)

Neljäs vastauksissa esiin noussut teema oli opiskelijoiden oman opettajaidentiteetin kehittyminen ja pätevyyden tunteen saavuttaminen JULIET-opintojen myötä (viisi mainintaa). Tähän teemaan luokitellut kommentit liittyivät vastaajien oman osaamisen kokemukseen ja varmuuteen englanninopettajan taidoista. Myös tiiviin opiskeluryhmän merkitys opettajaidentiteetin kehittämisen kannalta mainittiin.

Tiivis opiskeluryhmä, jossa sai kehittää omaa opettajaidentiteettiään. Oma kielitaito kehittyi valtavasti. Kansainvälisyys! Käytännönläheisyys. (Vastaja 10).

Teemojen lisäksi JULIET-opiskeluryhmän ja yksittäisten opettajien merkitys nousi esiin 13 vastauksessa. Ilmeisesti vastaajat olivat kokeneet opiskelun sosiaalisen puolen ja opettajien antaman esimerkin vaikuttaneen heidän omaan englannin opettajuuteensa. Opettajien opetustyyli ja heidän innostuneisuutensa koettiin esimerkillisinä. JULIET-opiskeluryhmää kuvattiin vastauksissa tiiviiksi ja ilmapiiriä rohkaisevaksi:

Meillä oli todella tiivis ryhmä ja oli kurssi mikä tahansa, saimme aikaan hyviä keskusteluja ja pohdintoja. Opimme tekemään yhteistyötä ja nimenomaan kansainvälisissä projekteissa oppi toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. --- (Vastaja 25)

Lisäksi yksittäisiä mainintoja JULIET-opintojen hyödyistä englannin kielen opettajan työn kannalta saivat esimerkiksi opintojen mukanaan tuoma työn kuvan monipuolisuus, kiinnostuksen herääminen englannin opetusta kohtaan ja kyky suunnitella luovasti englannin opetusmateriaaleja.

5.5.2 JULIET-ohjelman puutteet englannin opettajan työn kannalta

Toiseen kysymykseen ”Mitä JULIET-ohjelmasta mahdollisesti puuttui tai mitä jäit kaipaamaan englannin opettajan työn kannalta?” vastasi 27 henkilöä 41:stä. Vastaukset teemoiteltiin sisällönanalyysin avulla seuraaviin luokkiin:

1. Erilaisten oppilaiden kohtaaminen käytännön työssä
2. Kielenopettajan työn eri puolet käytännössä
3. Harjoittelu
4. Virallinen aineenopettajan pätevyys

Ensimmäiseen teemaan liittyen viidessä vastauksessa koettiin erilaisten oppilaiden kohtaaminen omassa työssä haasteellisena. Näiden vastaajien mielestä eriyttämistä ja oppimisvaikeuksia ei oltu käsitelty JULIET-opinnoissa englannin opettajan työn kannalta riittävästi.

18 vastauksessa toivottiin, että opinnoissa olisi tutustuttu enemmän kielen opettajan työn käytännön puoliin. Vastauksissa nousi esiin tarve perehtyä enemmän kielen opetuksen suunnitteluun ja arviointiin opintojen aikana. Kymmenessä vastauksessa toivottiin, että opinnoissa olisi tutustuttu enemmän englannin kielen opetuksen didaktisiin ratkaisuihin ja opetusmateriaaleihin.

Englannin opettajan käytännön työn (esim. aineiden korjaus/ palaute) harjoittelua olisi voinut olla enemmän. Joko todellisten harjoitteluiden tai oman ryhmän kanssa.
-- (Vastaaja 49)

Oppilailla on eri luokilla tyypillisiä vaikeuksia oppia tiettyjä rakenteita, samoin tehdyt kielioppivirheet voidaan melko pitkälle mallintaa. Olisin toivonut, että näitä olisi käsitelty jo koulutuksessa. Aineiden arviointi vieraalla kielellä on haastavaa, joten sitäkin olisi hyvä käsitellä. (Vastaaja 30)

Englannin opettamisen harjoittelua olisi toivottu määrällisesti lisää seitsemässä vastauksessa. Kommenteissa nousi esiin myös toive harjoitteluiden laadullisesta kehittämisestä JULIET-opintojen tarpeisiin.

Kolme vastaajaa harmitteli, että JULIET-opinnoista ei saa virallista aineenopettajan pätevyyttä vaan opintoja tarvitsee täydentää tätä varten englannin ainelaitoksella. Tämä johtaa vastaajien mielestä epäoikeudenmukaiseen asemaan ja heikompaan palkkatasoon verrattuna varsinaisiin englannin aineenopettajiin.

5.5.3 JULIET-ohjelman paras anti CLIL-opettajan työn kannalta

Kolmas avoin kysymys oli "Mikä oli mielestäsi JULIET-ohjelman paras anti sinulle vieraalla kielellä opettamisen kannalta?". Tähän kysymykseen saatiin 30 vastausta. Yleisimmin vastauksissa esiintyivät seuraavat teemat:

1. Tutustuminen CLIL-opetukseen teoreettisesti
2. Tutustuminen CLIL-opetukseen käytännössä
3. CLIL-opettajana toimimista tukevien taitojen kehittyminen

Ensimmäiseen teemaan liittyvissä vastauksissa vastaajat kokivat, että opintojen vieraskielistä opetusta koskevat teoriaosuudet olivat olleet kattavia ja johdattivat hyvin vieraskieliseen opetukseen (14 mainintaa). JULIET-ohjelma oli ollut monille ensimmäinen kosketuspinta vieraskieliseen opetukseen ja tarjonnut siitä laajan kokonaiskuvan. Yksi vastaaja mainitsi, että hänen ”CLIL-pedagoginen ajattelunsa” kehittyi opintojen myötä.

Vieraskielisen opetuksen käytännön kokemuksen hankkimisen merkitys opintojen aikana korostui 20 vastauksessa. Tämä oli selkeästi tärkeimpänä koettu asia vieraskielistä opetusta koskevissa opinnoissa. Sekä tutustumisvierailut CLIL-opetusta antavilla kouluilla sekä opintoihin kuuluva CLIL-opetusharjoittelu koettiin antoisiksi. Myös muut käytännönläheiset tehtävät ja projektit koettiin vastauksissa hyödyllisiksi CLIL-opettajan työhön valmistautumisen kannalta.

Kolmannen teeman muodostivat vastaukset (14 mainintaa), joissa vastaajat kertoivat oman kielitaitonsa ja kulttuuritaitonsa merkityksellisesti kattuneen opintojen aikana CLIL-opettajuuden kannalta. Oman kielitaidon kehittymiseen liitettiin varmuus käyttää englannin kieltä opetustyössä. Näiden lisäksi kaksi vastaajaa mainitsi, että JULIET-opinnoissa saatu oma kokemus siitä, miltä tuntuu opiskella vieraalla kielellä, auttoi ymmärtämään vieraskielisessä opetuksessa olevia oppilaita.

Yleisimpiin teemoihin sisältyvien vastauksien lisäksi kaksi vastaajaa kertoi hyötynensä CLIL-opinnoista työtä hakiessaan ja yksi vastaaja kertoi saaneensa varmuutta ja itseluottamusta JULIET-opinnoista CLIL-opettajan työn kannalta.

Kaksi vastaajaa huomasi opintojen kautta, ettei heitä kiinnosta vieraskielisen opetuksen toteuttaminen.

Seuraavista esimerkeistä käy ilmi, kuinka entiset JULIET-opiskelijat ovat kokeneet positiivisella tavalla vieraskielistä opetusta käsittelevät opinnot:

CLIL ei missään vaiheessa näyttäytynyt vaikeana – siis tämä asenne oli parasta ja myös se sanoma, ettei tarvitsisi välttämättä toteuttaa CLIL:iä systemaattisesti, vaan saisi myös suihkutella. (Vastaaja 28)

CLIL-kokonaisuus on JULIET-ohjelman osa-alue, jota olen eniten työelämässä tullut tarvitsemaan. Se on osoittautunut todella hyödylliseksi: on joku pohja, jonka varaan voi lähteä omaa CLIL-opettajuutta rakentamaan. Koko CLIL-kokonaisuus oli hyvä. Pääsimme näkemään, miten monipuolinen kirjo opetusmalleja on koottu CLIL-nimikkeen alle. Oli hyvä kuulla CLIL-opettajien ja -oppilaiden kokemuksia sekä päästä itse kokeilemaan CLIL-opetusta. Oli hyvä käydä läpi myös CLIL-opetuksen teoreettista perustaa ja CLIL:istä käytyä keskustelua. Vastaavanlaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun CLIL-opetuksen arvopohjasta olen itsekin jo törmännyt. Kaikki tämä yhdessä on auttanut minua ymmärtämään, mitä CLIL-opetus on, sekä arvioimaan sitä ilmiönä. (Vastaaja 42)

5.5.4 JULIET-ohjelman puutteet CLIL-opettajan työn kannalta

Kysymykseen ”Mitä JULIET-ohjelmasta mahdollisesti puuttui tai mitä jäit kaipaamaan vieraalla kielellä opettamisen kannalta?” saatiin yhteensä 23 vastausta, joiden sisältö jaettiin kolmeen teemaan. Entiset JULIET-opiskelijat olisivat toivoneet lisää harjoitusta tai tietoa erityisesti seuraavilla vieraskielistä opetusta koskevilla alueilla:

1. CLIL-opettajan työ käytännössä
2. CLIL-opetuksen opetusmateriaalit
3. Oppiainekohtainen sanasto

Lisää harjoittelua vieraskielisen opetuksen luokissa ja vinkkejä erilaisista vieraskielisen opetuksen työtavoista toivottiin 18 vastauksessa. Osassa kaivattiin tutustumista useampiin vieraskielistä opetusta antaviin kouluihin. Yksittäisiä

mainintoja oli muun muassa tiedon puutteesta englannin lukemaanopettamisen ja heterogeenisen vieraskielisen ryhmän ohjaamisen osalta. Seuraavasta vastauksesta käy ilmi käytännön harjoittelun tarve:

Harjoittelu CLIL-ympäristössä voisi olla laajempi. Harjoittelumme oli X [nimi poistettu] koulussa ja tuolloin CLIL-opetusta annettiin siellä hyvin suppeasti, joten harjoittelussakaan eivät tuntimäärät päättä huimanneet. (Vastaaja 30)

Toiseen teemaan liittyen kuudessa vastauksessa toivottiin enemmän tietoa vieraskielisen opetuksen opetusmateriaaleista, niiden tekemisestä itse sekä siitä, mistä materiaaleja voi hankkia. Yhdessä vastauksessa ehdotettiin "CLIL - materiaalipankin" perustamista.

Oppiainekohtaisen sanaston opettelu tapahtuu JULIET-opinnoissa Opettajankoulutuslaitoksen perusopintojen monialaisten opintojen kursseilla eli POM-kursseilla. Osa näistä kursseista järjestetään vaihto-opiskelijoita ja JULIET-opiskelijoita varten englannin kielellä. Näitä kursseja eivät ohjaa JULIET-opettajat, vaan kyseisten aineiden opettajat. Vastauksissa tuli esiin, että oppiainekohtaisen sanaston oppiminen POM-kursseilla jäi niukaksi, sillä joidenkin yliopiston opettajien englannin kielen taito koettiin puutteelliseksi.

Edellä esiteltyjen yleisimmin mainittujen puutteiden lisäksi yksittäiset vastaajat olisivat toivoneet lisää teoretietoa vieraskielisestä opetuksesta sekä tietoa opetusta ohjaavista asiakirjoista, kuten opetussuunnitelmasta, laeista ja Eurooppalaisesta viitekehyksestä. Vastauksiin sisältyi myös ehdotus, niin sanotusta "englannin lanseerauskurssista", jolla opiskelijat ohjaisivat lyhyen englanninkielisen opintojakson koulussa tai luokassa, jossa ei aiemmin ole toteutettu vieraskielistä opetusta.

5.5.5 JULIET-opintojen merkitys luokanopettajan työn kannalta

Viimeisessä avoimessa kysymyksessä vastaajat saivat vapaasti kertoa, miten he olivat luokanopettajina hyötäneet JULIET-opinnoista. Kokemukset jaoteltiin sisällönanalyysin avulla seuraaviin ryhmiin:

1. Työtapojen ja teorian soveltaminen
2. Oman opettajuuden kehitys
3. Työn saanti
4. Työnkuvan monipuolisuus
5. Kansainvälisyys

Vastaajat kokivat, että JULIET-opinnoissa omaksutut kielen opetuksen ja CLIL-opetuksen työtavat soveltuvat hyvin myös tavalliseen suomenkieliseen luokanopetukseen, kuten seuraavista sitaateista käy ilmi:

Kyllä sieltä on paljon opetusideoita ja esim. käytännön luokanhallintaan liittyviä juttuja tullut otettua käyttöön. Ylipäätään kasvattaa pedagogista ajattelua paremmin kuin muut OKL -opinnot. (Vastaaja 31)

--- CLIL-pedagogisen ajattelun myötä myös suomenkielinen opetus tulee konkreettisemmaksi ja tulee miettineeksi enemmän havainnollistamiskeinoja ja lisäämään oppilaiden puheenvuoroja. Tärkeitä juttuja, jotka ilman JULIET:ia olisivat jääneet vähemmälle. (Vastaaja 48)

Vastaajat olivat myös kokeneet, että JULIET-ohjelma edisti oman luokanopettajuuden kehitystä: yhdeksän vastaajaa kuvaili JULIET-opintojen auttaneen esimerkiksi omien vahvuuksien löytämisessä, itseluottamuksen kasvamisessa ja opettajaidentiteetin kehittymisessä. Opettajan ja kielikasvattajan identiteetin kehittymistä kuvaa seuraava esimerkki:

En osaa oikein eritellä itseäni luokanopettajaksi ja englannin kielen opettajaksi. Olen kokonaisuus. Siinä mielessä tavallaan sillä [JULIET-opinnoilla] on ollut merkitystä. Se on muokannut opettajapersoonani. (Vastaaja 24)

Seitsemän vastaajaa ilmoitti hyötyneensä JULIET-opinnoista töitä hakiessaan eli opinnoista oli ollut hyötyä viran tai työn saamisessa. Viisi vastaajaa kertoi opintojen monipuolistaneen heidän työnkuvaansa.

Myös tämän kysymyksen vastauksista nousi esiin JULIET-ohjelmassa omaksutun kansainvälisen ajattelutavan merkitys. 10 mainitsi opinnoissa luodut kansainväliset kontaktit tai niiden mukanaan tuoman suvaitsevaisuuden, avarakatseisuuden, sopeutuvaisuuden ja kiinnostuksen eri kulttuureihin. Näistä koettiin olevan hyötyä myös luokanopettajan työssä:

--- Toivon mukaan olen myös oppilailleni pystynyt välittämään/opettamaan suvaitsevaisuutta ja kiinnostusta eri kulttuureihin & kansainvälisyyteen ja tietysti englannin kieleen. --- (Vastaaja 17)

Kuudessa vastauksessa JULIET-opintoja oli kuvattu "tavallisia" luokanopettajaopintoja rikastuttavana kokonaisuutena. Vastaajat epäilivät, etteivät olisi ilman JULIET-opintoja saaneet luokanopettajakoulutuksesta irti yhtä paljon kuin ohjelmassa opiskellessaan. Tähän liittyy myös JULIET-opintojen sosiaalinen puoli, mikä tulee hyvin ilmi myös seuraavassa sitaatissa:

Itse koen, että olen saanut JULIET-ohjelmasta vahvuuksia opettajana, joita en "tavallisessa" OKL-opiskelussa olisi saanut. Kansainvälisten oppilaiden kontaktien ja kokemusten vaihtaminen on tuonut henkistä vahvuutta ja avarakatseisuutta. Erilaisten oppimisteorioiden ja -käytäntöjen pohdinta/opiskelu hyödyttää yleisesti opetustyötäni. Lisäksi minulle on jäänyt ryhmämme verran kullannarvoisia ystäviä ja kontakteja, joille soitta myös opetusasioissa! --- (Vastaaja 18)

5.6 JULIET-opintojen laatuun ja kehittämiseen liittyvät ajatukset

Kyselylomakkeen loppuun oli jätetty tilaa, johon vastaajat voivat vapaasti kirjoittaa JULIET-ohjelmaa koskevia kommentteja ja kehitysideoita. Vastaajat kommentoivat kuitenkin JULIET-opintojen laatua myös varsinaisten avointen kysymysten vastausten yhteydessä.

Kehittämisen kohteina mainittiin opintojen kiireisyys sekä opintojen työmäärä, joka vastaajien mukaan oli melko suuri, mutta silti hyödyllinen. Yksi vastaaja toivoi monipuolisuutta JULIET-kurssien opettajiin ja sen myötä opetukseen ja yksi olisi toivonut opintojen rohkaisevan enemmän hakeutumista englanninkielisiin hankkeisiin ja kouluihin.

JULIET-opintojen laatuun liittyvissä kommentteissa myönteisinä asioina nousivat esiin JULIET-opintojen korkea taso ja käytännönläheisyys. Ohjelmaa kuvattiin monilla positiivisilla adjektiiveilla. Vastaajat kuvasivat JULIET-opintoja muun muassa seuraavilla sanoilla: *autenttinen*, *monipuolinen* ja *laadukas*. Lisäksi nostettiin esiin opintojen *intensiivisyys*, *innostavuus* ja *innovatiivisuus*.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen päätavoitteet

Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen JULIET-sivuainetta. Tavoitteena oli selvittää JULIET-opinnot suorittaneiden opiskelijoiden sijoittumista työelämään ja JULIET-opintojen merkitystä työelämän kannalta. JULIET-ohjelma valikoitui tutkimuskohteeksi, koska sivuainekokonaisuus on ainoa laatuaan Suomessa. Englannin opettajia koulutetaan muutoin yliopistojen ainelaitoksilla. JULIET-opinnot suorittaneilla on heihin verrattuna enemmän luokanopettajakoulutuksessa hankittua yleistä tietämystä alakouluikäisten opettamisesta ja kasvatuksesta.

6.2 Tutkimuksen tulosten arviointia

Seuraavassa kokoamme tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja arvioimme niitä JULIET-ohjelman opetussuunnitelman ja tutkimuksen teoriapohjan valossa. Tutkimuksessa selvisi, että entiset JULIET-opiskelijat ovat sijoittuneet työelämässä monipuolisesti erilaisiin opetustehtäviin. Tutkittavien työnkuviissa yhdistyy luokanopettajuus, englanninopettajuus ja CLIL-opettajuus joustavasti.

JULIET-ohjelman tavoitteena on kouluttaa monipuolisia alakoulun kielikasvattajia, joilla on luokanopettajapätevyyden lisäksi valmiudet opettaa englantia sekä toteuttaa englanninkielistä opetusta peruskoulun alaluokilla (JULIET-koulutusohjelman kotisivut). Tutkimustulosten perusteella tämä tavoite on toteutunut erittäin hyvin. JULIET-ohjelma osana luokanopettajakoulutusta näyttää tarjoavan valinnanvaraa ja mahdollisuuksia opettajan työuran sisältöä ajatellen. Tutkimuksessa ilmeni myös, että entiset opiskelijat

ovat kokeneet JULIET-opinnot työelämän kannalta todella tarpeellisina. Vaikuttaa siltä, että JULIET-opinnot on koettu hyödyllisinä niin englannin opettajan, CLIL-opettajan kuin luokanopettajankin työn kannalta.

Englannin opettajan työn kannalta tutkittavilla vaikutti olevan opintojen pohjalta laaja käsitys kielen opetuksesta sekä vahva tietoisuus kielen ja kulttuurin yhteydestä. JULIET-opintojen opetussuunnitelma pohjautuu ajatukseen kielen opetuksesta kielikasvatuksena. Opinnoissa kielen oppimista ja opettamista käsitellään laajana ilmiönä, joka kattaa erilaiset suullisen ja kirjallisen viestinnän tilanteet monella eri elämän alueella. Kielikasvatuksessa kieli ja kulttuuri nähdään erottamattomina (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8-9). Tutkimustulosten perusteella opiskelijat ovat omaksuneet opintojen myötä nämä ajatukset koskemaan myös omaa kielenopettajuuttaan ja toivat tämän vahvasti esiin vastauksissaan.

JULIET-opintokokonaisuudessa keskitytään kahden ensimmäisen vuoden aikana opiskelijoiden kielitaidon kehittämiseen. Hyvä opetettavan aineen hallinta on ensiarvoisen tärkeä kielen opettajan asiantuntijuuden osa-alue (Nyman 2009, 24). Tämän tutkimuksen tuloksista (ks. luku 5.3.) voi päätellä, että JULIET-opintokokonaisuudessa kielitaidon kehittämisessä on opetuksessa onnistuttu erittäin hyvin. Myös opiskelijoiden pedagoginen asiantuntijuus oli lisääntynyt; vastaajat kertoivat saaneensa opinnoissa todella hyvän tietopohjan kielen opettamisesta ja oppimisesta. Oman oppiaineen pedagogisointi ja tieto alakoululaisen kielen oppimisen mekanismeista on tärkeä osa kielen opettajan ammattitaitoa (Björklund 2004, Nyman 2009, 24).

Englannin opettajan työn kannalta koulutuksessa oli myös joitakin kehittämistarpeita. Vastauksissa mainittiin, ettei eriyttämistä ja erilaisten oppilaiden kohtaamista oltu käsitelty opinnoissa tarpeeksi. JULIET-ohjelman opetussuunnitelman kurssisisällöissä erilaisten oppilaiden kohtaamista ja eriyttämistä ei mainita. Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että opintoihin olisi tarpeellista sisältyä koulutusta eriyttämiseen ja kielen oppimisvaikeuksiin

liittyen. Samansuuntaisia tarpeita näyttäisi olevan myös kielten aineenopettajakoulutuksessa. Kaikkonen (2004) on pitkittäistutkimuksessaan havainnut, että aineenopettajaopiskelijat olivat sitä mieltä, että opinnoissa ei oltu tarpeeksi käsitelty ”vaikeiden” oppilaiden tukemista vieraiden kielten opetuksessa. (Kaikkonen 2004b, 124).

Vieraskielistä opetusta käsittelevät opinnot olivat vastaajien mielestä erittäin hyödyllisiä. Koska CLIL-opetus on edelleen Suomessa jokseenkin vakiintumatonta ja opetusmuotona melko tuore (Järvinen 2002, 265), monet JULIET-ohjelmassa opintonsa aloittaneista eivät oletettavasti olleet aiemmin tutustuneet tai olleet edes tietoisia vieraskielisen opetuksen mahdollisuudesta. Ehkä myös tämän vuoksi vastaajat kokivat saaneensa erittäin monipuolisesti teoreettista ja käytännöllistä tietoa vieraskielisestä opetuksesta.

Erityisen tärkeinä ja hyödyllisinä niin englannin opettamisen kuin CLIL-opetuksen näkökulmasta nähtiin käytännölliset opiskelutehtävät ja opetusharjoittelut. Toisaalta näiden määrä opinnoissa koettiin liian vähäiseksi. Myös kielten aineenopettajaopiskelijat kokevat opetusharjoittelun erittäin tärkeäksi, mutta sen määrän vähäiseksi (Kaikkonen 2004b, 126). Syynä kielten opetusharjoitteluiden vähäisyyteen JULIET-opinnoissa voi olla etenkin CLIL-opetusta koskien harjoittelupaikkojen vähäisyys. Englannin kielistä opetusta antavia ja harjoitteluja ohjaavia alakouluja on Jyväskylässä toistaiseksi vähän.

JULIET-opiskelijat olisivat kaivanneet lisää ohjausta ja harjoittelua CLIL-opetuksen materiaalien hankintaan ja tekemiseen liittyen. Lisäksi oppiainekohtaisen sanaston harjoittelua olisi toivottu enemmän. JULIET-opetus suunnitelman mukaan opintoihin kuuluu kaikkia edellä mainittuja sisältöjä, mutta vastaajat kokivat niiden määrän vähäiseksi.

CLIL-opettajan työssä materiaalien laadinta on yksi työtä luonnehtiva tekijä. Opettaja joutuu suunnittelemaan ja tekemään suuren osan opetusmateriaaleistaan itse. (Nikula & Marsh 1997, 66–68.) Koska CLIL-opetuksen muotoja on monia ja opetusryhmät ja opetettavat oppiaineet

vaihtelevat, opinnoissa on vaikea valmistautua materiaalien osalta tulevaan työhön täydellisesti.

JULIET-sivuaine on vastaajien mukaan hyödyllinen myös luokanopettajan työn kannalta. Vieraskielisessä opetuksessa sovellettavia työtapoja voi vastaajien mukaan hyvin käyttää selkiyttämään ja havainnollistamaan myös suomenkielistä opetusta. Kielikasvatuksen näkemys oppijasta on laaja, sillä oppilas nähdään sekä yksilönä että sosiaalisena toimijana. Suvaitsevaisuuden ja empatiakyvyn sekä oppijan itseohjautuvuuden kehittäminen ovat kielikasvatuksessa keskeisiä tavoitteita. (Kaikkonen 2004a, 22; Kaikkonen & Kohonen 2000, 7.) Vastauksista kävi ilmi, että nämä kielikasvatuksen näkökulmat voivat olla hyödyllisiä myös luokanopettajan työn kannalta.

Lisäksi entiset JULIET-opiskelijat kokivat myös oman kansainvälisyytensä lisääntyneen suvaitsevaisuuden, avarakatseisuuden ja kiinnostuneisuuden osalta. JULIET-ohjelman alkuvuosina opinnoissa painotettiin vahvasti kansainvälisyyttä ja eri kulttuureihin tutustumista. Nykyään näkökulma on vahvasti kielikasvattajuudessa ja erillisestä kansainvälisyyskasvatuksesta on tingitty. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kansainvälisyyskasvatus ja kulttuuri olisi unohdettu opinnoista. Kielikasvatuksessa kieli ja kulttuuri nähdään yhtenäisenä ilmiönä (Kaikkonen 2004a, 22).

Vastaajat kokivat saaneensa opinnoista itseluottamusta ja tukea opettajaidentiteetilleen ja olivat löytäneet omia vahvuuksiaan opettajina. Itsevarmuuden ja identiteetin kehittymisen yhteydessä nostettiin esille JULIET-kotiryhmän antama tuki ja turva. Sosiaalisen tuen merkitys oppimisessa on erittäin tärkeä, sillä identiteetti muokkautuu sosiaalisissa suhteissa. Yhteisöt rakentavat opettajan ammatti-identiteettiä niin opiskelussa kuin työelämässäkin. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26.)

Aineenopettajakoulutusta koskien on havaittu samanlaisia tuloksia. Kaikkosen (2004) pitkittäistutkimuksessa kävi ilmi, että opiskeluryhmän tarjoama tuki ja luottamus olivat opiskeluaikana myös aineenopettaja-

opiskelijoille erittäin tärkeitä (Kaikkonen 2004b, 126). Harvassa yliopistokoulutuksessa enää on tiiviitä opiskeluryhmiä ja JULIET-opiskelijoille ryhmän merkitys vaikuttaa olleen erityisen tärkeä.

Lisäksi vastauksissa mainittiin usein JULIET-kurssien opettajien hyvä ohjaus ja esimerkillinen opettajuus. Tämä osaltaan on auttanut JULIET-opiskelijoiden identiteetin ja itsevarmuuden kehittymisessä. Ensinnäkin JULIET-opettajien antama esimerkki ja opettajan malli on koettu hyväksi ja siitä on otettu vaikutteita myös omaan opetukseen. Toiseksi koko viisivuotisen ohjelman ajan JULIET-kurssien opettajat pysyivät samoina. Joku vastaajista oli kokenut tämän rajoittavana, mutta oletettavasti tällä on ollut myös etunsa. Ammattitaitoiset, osaavat ohjaajat ovat varmasti toimineet hyvänä tukena ja pystyneet antamaan yksilöllistäkin ohjausta kotiryhmien opiskelijamäärien ollessa melko pieniä.

Kaiken kaikkiaan tutkimustulokset antoivat erittäin myönteisen kuvan JULIET-ohjelmasta. Valtaosa vastaajista oli saanut opinnoista paljon irti niin englannin opetusta, vieraskielistä opetusta kuin luokanopettajan työtäkin ajatellen. Opinnoista oli ollut hyötyä myös työpaikan saamisessa. JULIET-ohjelma on arvossaan; kentällä tarvitaan monipuolisia opettajia, jotka voivat vastata lisääntyviin varhennetun kielenopetuksen, kielikylpykokeilujen ja englannin opetuksen kehittämisen haasteisiin.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa arvioidaan käytettyä tutkimusmenetelmää sekä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Se, että tutkijat ovat molemmat itse opiskelleet JULIET-ohjelmassa, voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Tämän vuoksi olemme aktiivisesti ja jatkuvasti koko tutkimuksen ajan pyrkineet pitämään tutkimusotteen objektiivisena ja pyrkineet luotettavuuteen ja eettisyyteen.

Tämä tutkimus toteutettiin postikyselynä. Postikyselyssä ja kyselyssä yleensä tutkimusmenetelmänä on joitakin rajoituksia, jotka ilmenivät myös tässä tutkimuksessa. Kato – joka oli myös tämän tutkimuksen suurin ongelma – voi olla melko suuri erityisesti postitse tehtävissä kyselyissä (Hirsjärvi ym. 2000, 182). Tässä tutkimuksessa vastausprosentti oli 42 %. Vaikka aineisto jäi melko pieneksi, sitä voidaan pitää riittävänä tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi.

Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista, eikä se aiheuttanut vastaajille ylimääräisiä kuluja. Tutkimuksen tarkoituksesta ja vastausten käytöstä sekä tietojen luottamuksellisesta käsittelystä tiedotettiin vastaajille kyselylomakkeen saateosassa (ks. Liite 2).

Tutkittavien anonymiteetti säilytettiin tutkimuksen teon eri vaiheissa. Tutkittavien yhteystiedot säilytettiin asianmukaisesti vain tutkijoiden käytössä ja hävitettiin aineiston keräämisen jälkeen. Tutkimuslomakkeet käsiteltiin luottamuksellisesti, eikä vastauksia voitu yhdistää yksittäisiin henkilöihin. Vastaukset numeroitiin analysoinnin helpottamiseksi, mutta numerointi ei paljastanut vastaajan henkilöllisyyttä edes tutkijoille. Aineisto säilytettiin ja tallennettiin asianmukaisesti. Alkuperäiset kyselylomakkeet olivat vain tutkijoiden käytössä. Aineistoon tehdyissä viittauksissa sitaateista on poistettu nimet, eikä niitä voi yhdistää vastaajan sukupuoleen, opiskeluvuoteen tai esimerkiksi työpaikkaan. Sitaatit on merkitty numeroilla vastaajien erottamiseksi toisistaan.

Tutkimuslomakkeen huolellisella suunnittelulla pyrittiin siihen, että kysymykset olisivat mahdollisimman kattavia ja selkeitä. Kysymyslomakkeen rakentamisessa pyrittiin myös monipuolisuuteen niin, että vastaajien eri näkökulmat tulisivat esiin (ks. luku 5.2). Kysymykset laadittiin niin, että ne eivät ole johdattelevia tai puolueellisia. Kysymyksissä oli kuitenkin jonkin verran näennäistä päällekkäisyyttä. Jotkin kysymykset vaikuttivat vastaajien mielestä toistavan samoja asioita, mikä varmasti on jonkin verran turhauttanut heitä. Kuitenkin tarkasteltaessa kyselylomaketta voi huomata, että kysymykset

käsittelevät JULIET-ohjelmaa aina hieman eri näkökulmista joko englannin opettajan, CLIL-opettajan tai luokanopettajan työn kannalta. Näin pyrittiin kyselylomakkeen luotettavuuden parantamiseen.

Kyselylomaketutkimuksessa aina myös jonkin verran epäselviä vastauksia, joissa tutkijoiden täytyy käyttää omaa tulkintaa. Lisäksi tulosten analysointi on aina tutkijan päättelyn- ja tulkinnanvaraista. Tässä tutkimuksessa se, että tutkijoita on kaksi, on voinut parantaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä molemmat tutkijat ovat osaltaan pyrkineet kriittisyyteen ja objektiivisuuteen.

6.4 Tutkimuksen merkitys

Tämä tutkimus on ensimmäinen JULIET-sivuainetta koskeva tutkimus ja näin ollen se tuotti uutta tietoa, jota voidaan käyttää opintokokonaisuuden arviointiin ja kehittämiseen. Tutkimusta ei voida yleistää koskemaan muita opintokokonaisuuksia kuin Jyväskylän yliopiston JULIET-koulutusta.

Laajemmin ajateltuna tutkimus hyödyttää myös muita tahoja, jotka ovat kiinnostuneita kielikasvattajuudesta ja etenkin vieraskielisestä opetuksesta, sen järjestämisestä tai siihen kouluttamisesta. JULIET-ohjelmasta saatua tietoa voi käyttää hyödyksi vastaavanlaisia uusia koulutuksia suunniteltaessa ja niiden tarpeellisuutta mietittäessä sekä olemassa olevien koulutusten kehittämisessä ja arvioinnissa.

Itse JULIET-ohjelmaa voisi olla kiinnostavaa tutkia lisää kurssien tai opetusmenetelmien kehittämisen näkökulmasta. Esimerkiksi asioita, jotka tämän tutkimuksen mukaan oli koulutuksessa otettu vähemmän huomioon, voitaisiin tutkia lisää ja kehittää näin kurssien sisältöä. Myös JULIET-ohjelman arviointia ja yliopiston laatutyötä ajatellen voisi olla perusteltua kehittää ohjelmaa koskevia arviointimenetelmiä.

6.5 Lopuksi

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut erittäin antoisa prosessi. Työskentely yhdessä on ollut hauskaa ja opettavaista. Vuoden mittaiseen gradun teon aikaan on sisältynyt monenlaisia vaiheita ja mietteitä. Väsymyksen yllättäessä olemme vuorotellen kannustaneet toinen toistamme. Käymämme keskustelut, ajatusten vaihto ja eri näkökulmien yhdistäminen ovat rikastuttaneet työmme sisältöä.

Olemme tämän työn kirjoittamisen aikana aloittaneet tahoillamme työt luokanopettajina. Opetamme kumpikin myös englantia alakoululaisille. Olemme siis tutkittaviemme tavoin päässeet hyödyntämään monipuolista koulutustamme ja peilaamaan sitä työelämän näkökulmasta. Tutkimusta viimeistellessämme olemme iloksemme huomanneet, että voimme vastaajien tavoin todeta saaneemme JULIET-opinnoista monipuoliset tiedot ja taidot sekä rutkasti itseluottamusta kielikasvattajina toimimiseen.

JULIET-opintojen tutkiminen on ollut kuin aikamatka omiin opintoihin. Työn kirjoittamisen aikana olemme saaneet muistella ja kerrata omien JULIET-opintojemme vaiheita ja sisältöä aina nykyhetkeen saakka. Tämän työn loppuun saattaminen on päätepiste antoisalle opiskeluajalle, jonka todella tärkeä osa JULIET-opinnot ja kotiryhmä ovat olleet.

LÄHTEET

- Asetus opetushenkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, Asetus 986/1998, 21 §.
 [www.dokumentti] <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986>.
 (Luettu 11.8.2010.)
- Björklund, M. 2004. Are EFL-primary school teachers prepared for the challenges of the future? Teoksessa K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Future perspectives in foreign language education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101, 167–179.
- Brown, H. D. 2007. Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy. 3. painos. New York: Pearson Education.
- CLIL Network-kotisivut. a. [www-dokumentti]
<http://www.opeko.fi/clilnetwork/opettkoul.htm>. (Luettu 6.10.2009.)
- CLIL Network-kotisivut. b. [www-dokumentti]
<http://www.opeko.fi/clilnetwork/oppilaitoksia.htm>. (Luettu 6.10.2009.)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. 6. painos. New York: Routledge.
- Cook, V. 1996. Second language learning and language teaching. 2. painos. London: Arnold.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. 1.-3. painos. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. WSOY.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Johnson, K. 2008. An introduction to foreign language learning and teaching. 2. painos. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- JULIET-koulutusohjelman kotisivut. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. [www-dokumentti]
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet>. (Luettu 6.10.2009.)
- Jäppinen, A.-K. 2004. Opettajan ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 193–206.
- Järvinen, H.-M. 2002. Vieraskielinen opetus. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja: B 71, 259–278.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet kielikasvatus? Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7-10.
- Kaikkonen, P. 2004a. Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, P. 2004b. Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen. & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kaikkonen, P. 2004c. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

- Kaikkonen, P. 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa – tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 45–63.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2009. Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Opetushallitus.
- Lehti, L., Järvinen, H.-M. & Suomela-Salmi, E. 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään. Soveltavan kielitieteen yhdistyksen AfinLAN vuosikirja 2006: 64, 293–313.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 1.-4. painos. Helsinki: Tammi.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 368.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. [pdf-tiedosto]
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/ops2009-2010>. (Luettu 27.10.2009.)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Pihko, M.-K. 1999. Monikulttuurisuus englanninkielisessä JULIET-koulutuksessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 190–197.
- Pihko, M.-K. 2000. Juliet-koulutus: Uutta pätevyyttä alaluokkien englannin opetukseen. *Tempus* 5/2000, 22–23.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2007. Vastavalmistunut kieltenopettaja. *Tempus* 3/2007, 10–11.

Siltaoja, S. & Vilhula, J. 2000. Luokanopettajat englannin kielen opettajina.

Luokanopettajien käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta.

Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-4.

painos. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

Liite 1: JULIET-ohjelman opetussuunnitelma

JULIET-SIVUAINEKOKONAISUUS (35 op)

Jyväskylän University Language Integration and English Teaching Programme Juliet-sivuainekokoaisuudessa luokanopettajaopiskelijat erikoistuvat laajaalaisesti peruskoulun alaluokkien englannin opetukseen. JULIET-opintojen kaksi toisiaan tukevaa pääaluetta ovat englannin kieliopinnot ja englannin kielipedagogiset opinnot. Kandidaattivaiheessa (opiskeluvuosina 1, 2 ja 3) suoritettavat JULIET-perusopinnot (Juliet I, 25 op) antavat kelpoisuuden opettaa englantia suomalaisen peruskoulun alaluokilla 1.–6. Maisterivaiheessa (opiskeluvuosina 4 ja 5) suoritettavat Juliet-jatko-opinnot (Juliet II, 10 op) kehittävät valmiuksia opettaa muita oppiaineita englannin kielellä peruskoulun luokilla 1.–6. (ns. englanninkielinen sisällönopetus). JULIET-ohjelman opiskelukielenä ovat englanti ja suomi.

JULIET I (25 OP)

OJUP110 KIELITAIDON KEHITTÄMINEN 1

Laajuus: 4 op

Tavoite: Opiskelijat kehittävät ohjatusti omaa englannin kielen taitoaan niin, että he pystyvät pätevästi toimimaan englannin opettajina peruskoulun alaluokilla ja myös opettamaan eri oppiaineita englanniksi alaluokilla. Samalla kun opiskelijat vahvistavat omia englannin taitojaan esimerkiksi ääntämisessä, kieliopin hallinnassa ja sanastossa, he tutustuvat vastaaviin alueisiin myös alaluokkien englannin opetuksessa. Opinnoissa perehdytään esimerkiksi eri-ikäisten suomalaisten englannin oppijoiden kielellisiin erityispiirteisiin ja kielellisiin vaikeuksiin.

Suoritustapa: Luennot, pienryhmäopetus, itsenäinen harjoittelu

Kirjallisuus: Opetusmoniste. Muita monisteita, oppikirjoja, artikkeleita.

Edeltävät opinnot: Hyväksytyt JULIET-valintakoe

Integrointi seuraaviin opintoihin: OJUP120, OJUP130

Arviointi: 0–5

Vastuuyksikkö: Opettajankoulutuslaitos

OJUP120 KIELI JA KONTEKSTI 1

Laajuus: 4 op

Tavoite: Opiskelijat käyttävät ja kehittävät omaa englannin kielitaitoaan monipuolisesti erilaisissa ohjatuissa yksilö- ja ryhmäviestintätilanteissa. Opintojakson konteksteina ovat brittiläisen yhteiskunta- ja kulttuurielämän erilaiset ilmiöt ja tapahtumat, joita tarkastellaan myös taustakirjallisuuden valossa. Näin aktiivisen kieliharjoittelun myötä rakennetaan englannin opettajan työssään tarvitsemää ajankohtaista yhteiskunta- ja kulttuuritietämystä. Huom. Opiskelijat rakentavat oppiainekohtaista englannin sanastoaan myös englanninkielisissä POM-opinnoissa.

Suoritustapa: Luennot, pienryhmäopetus

Kirjallisuus: OAKLAND, J. 2002. British civilization – An introduction. London:

Routledge

FOX, K. 2005. Watching the English – The hidden rules of behaviour. London: Hodder & Stoughton Paperbacks. Yksikielinen sanakirja (esim. Oxford Advanced Learner's Dictionary).

Edeltävät opinnot: Hyväksytyt JULIET-valintakoe

Integrointi seuraaviin opintoihin: OJUP110, OJUP140

Arviointi: 0–5

Vastuuyksikkö: Opettajankoulutuslaitos

OJUP130 KIELITAIDON KEHITTÄMINEN 2

Laajuus: 4 op

Tavoite: Jatketaan omaa englannin opettajan kielitaidon monipuolista kehittämistä ensimmäisen opiskeluvuoden vastaavan kurssin pohjalta. Kiinnitetään erityistä huomiota oman kielitaidon pedagogisointiin alaluokkien englannin opetuksen ja luokkaviestinnän tarpeisiin. Perehdytään käytännönläheisesti siihen, miten opettaja luokassa tukee ja ohjaa oppijoiden kielitaidon kehittymistä.

Suoritustapa: Luennot, pienryhmäopetus, itsenäinen harjoittelu

Kirjallisuus: Opetusmonisteita

Edeltävät opinnot: OJUP110, OJUP120

Integrointi seuraaviin opintoihin: OJUP140

Arviointi: 0–5

Vastuuyksikkö: Opettajankoulutuslaitos

OJUP140 KIELI JA KONTEKSTI 2

Laajuus: 4 op

Tavoite: Perehdytään puhutun ja kirjoitetun englanninkielisen viestinnän erilaisiin lajeihin ja tyyliin. Monipuolisten harjoitusten kautta kehitetään edelleen omia suullisen viestinnän, kirjoittamisen ja lukemisen taitoja. Erityisesti kehitetään kriittisen lukemisen ja prosessikirjoittamisen taitoja. Kurssin teemojen ja materiaalien myötä kielenkäytön kontekstina ovat myös Amerikan yhteiskunta ja kulttuuri. Huom. Opiskelijat rakentavat oppiainekohtaista englannin sanastoaan myös englanninkielisissä POM-opinnoissa.

Suoritustapa: Luennot, pienryhmäopetus

Kirjallisuus: MAUK, D & OAKLAND, J. 2002. American civilization – An introduction. Routledge.

Edeltävät opinnot: OJUP110, OJUP120

Integrointi seuraaviin opintoihin: OJUP130

Arviointi: 0–5

Vastuuyksikkö: Opettajankoulutuslaitos

OJUP150 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN

Laajuus: 4 op

Tavoite: Kurssilla perehdytään vieraan kielen oppimis- ja omaksumisprosessiin suomalaisen alkaja-asteen koulukielenopetuksen näkökulmasta. Hankitaan tietoa kielenoppimisessa vaikuttavista oppijan henkilökohtaisista ja kehityspsykologisista tekijöistä, kielenoppimisprosessin tekijöistä ja kieleen liittyvistä tekijöistä. Pohditaan, miten nämä oppimistekijät tulisi ottaa huomioon käytännön kielenopetuksen pedagogisissa ratkaisuissa. Tarkasteltavana on lapsen kielenoppiminen sekä perinteisessä vieraan kielen opetuksessa että vieraalla kielellä tapahtuvassa sisällön opetuksessa.

Suoritustapa: Luennot, pienryhmäopetus, kirjalliset tuotokset, tentti/lukupiiri

Kirjallisuus: Tutkimuspohjaisia artikkeleita.

Integrointi seuraaviin opintoihin: OJUP160

Arviointi: 0–5

Vastuuyksikkö: Opettajankoulutuslaitos

OJUP160 VIERAAN KIELEN OPETUS

Laajuus: 5 op

Tavoite: Tutustutaan englannin opetukseen suomalaisen peruskoulun alaluokilla sekä ohjatun observoinnin että oman harjoittelun kautta. Perehdytään käytännön kielenopetuksen pedagogisiin yleisperiaatteisiin, luokkatyöskentelyn kielelliseen ohjaamiseen, monipuolisiin työtapoihin ja erilaisiin oppijan ja opettajan työmateriaaleihin.

Tutustutaan kielenopettajan työn eri puoliin ja hankitaan tietoa kielenopetusta ohjaavista ja tukevista lähteistä (mm. opetussuunnitelman perusteet ja eurooppalainen viitekehys).

Suoritustapa: Luennot, harjoitukset, itsenäinen työskentely, loppukoe

Kirjallisuus: Tutkimuspohjaisia artikkeleita.

HUGHES, G., MOATE, J., with RAATIKAINEN, T. (2008). Practical Classroom English. Oxford: OUP.

Edeltävät opinnot: OJUP150

Integrointi seuraaviin opintoihin: OKLS510 Soveltava ohjattu harjoittelu (englanti)

Arviointi: 0–5

Vastuuyksikkö: Opettajankoulutuslaitos

JULIET II (10 op)

OJUP210 VIERASKIELINEN OPETUS

Laajuus: 6 op

Tavoite: Vieraskielinen (sisällön)opetus tarkoittaa vieraan kielen käyttämistä opetuksen välineenä myös muulloin kuin perinteisen kielenopetuksen tunneilla, siis esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedossa, maantiedossa ja kuvataiteessa. Opintojakson alussa perehdytään vieraskielisen opetuksen oppimispsykologisiin ja pedagogisiin lähtökohtiin ja tutustutaan vieraskielisen opetuksen erilaisiin toteutustapoihin suomalaisen peruskoulun alaluokilla. Tämän jälkeen vieraskielisen opetuksen pedagogiikkaan syvennytään oman harjoittelun ja harjoittelua tukevien teoriaopintojen kautta. Pohditaan erityisesti vieraalla kielellä tapahtuvan oppimisen ja opetuksen perusominaisuuksia eri luokka-asteilla ja erityispiirteitä eri oppiaineissa. Lisäksi perehdytään vieraskieliseen opetukseen sopivan materiaalin valintaan ja harjoitellaan materiaalin laatimista. Tutustutaan vieraskielisen opetuksen eri toimijoiden yhteistyöhön koulu yhteisössä.

Suoritustapa: Luennot, pienryhmäopetus, havainnointi, CLIL-luokassa työskentely, kirjalliset tuotokset, virtuaaliopetus

Kirjallisuus: Tutkimuspohjaisia ja pedagogisia artikkeleita.

Edeltävät opinnot: OJUP150 ja OJUP160

Integrointi seuraaviin opintoihin: OJUP220 (osittain)

Arviointi: 0–5

Vastuuyksikkö: Opettajankoulutuslaitos

OJUP220 VALINNAISET OPINTOJAKSOT

Laajuus: 4 op

Tavoite: Tämä opintojakso koostuu kahdesta kurssista, (1) Näkökulmia kielenopetukseen ja (2) Kieli & kulttuuri, jotka molemmat tukevat monipuolisesti alaluokkien englannin opettajuutta. Kurssien lukuvuosittain vaihtuvia teemoja ovat esimerkiksi (1) varhennettu kielenopetus, kielenopetus pienellä koululla, kansainvälinen ystävyysluokkatoiminta, opetus- ja viestintäteknologia kielenopetuksessa ja (2) englantia puhuvien maiden kulttuuritausta ja kirjallisuus, kielitaidon kehittäminen, lasten kirjallisuus.

Suoritustapa: Pienryhmäopetus (seminaarityyppinen), kirjalliset tuotokset

Kirjallisuus: Tutkimuspohjaisia ja pedagogisia artikkeleita.

Edeltävät opinnot: OJUP150, OJUP160 OJUP210 (osittain)

Arviointi: 0–5

Vastuuyksikkö: Opettajankoulutuslaitos

OJUP230 YLEINEN KIELITUTKINTO (YKI)

Laajuus: 2 op (Vapaaehtoinen, suositellaan kaikille Juliet 2 -opinnot suorittaville)

Tavoite: Valmistaudutaan osallistumaan englannin yleiseen kielitutkintoon ja saavuttamaan siinä kielitaidon taso 5. Tämä kielen hallinnan taso vaaditaan opettajalta, joka antaa esi- ja perusopetuksessa laajamittaista vieraskielistä opetusta koulun oppiaineissa (opetushallituksen määräys). Opettajankoulutuslaitos pyrkii tukemaan Juliet -opiskelijoiden YKI -tutkintoon osallistumista myös maksamalla tutkintomaksun.

Liite 2: Kyselylomake

Saate

Jyväskylässä 15.4.2010

Pro Gradu -tutkimus
Kaisa Kantonen ja Sanna Oksa

Hyvä vastaanottaja,

Lähestymme Sinua pro gradu -tutkimuksemme tiimoilta. Olemme valmistumassa luokanopettajiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Opiskelemme JULIET-ohjelmassa ja myös tutkimuksemme koskee sitä.

Tutkimusjoukkonamme ovat kaikki JULIET-ohjelmassa vuosina 1995–2004 opintonsa aloittaneet opiskelijat. Haluamme tutkimuksessamme selvittää JULIET-ohjelmassa opiskelleiden *sijoittumista työelämään*. Tämän lisäksi olemme kiinnostuneita työelämään siirtyneiden JULIET-opiskelijoiden kokemuksista ja mielipiteistä kyseisestä ohjelmasta ja sen merkityksestä opettajan työn kannalta.. Kysymykset koskevat opettajan työtä yleensä, *englannin opettamista* (niin sanottua formaalia englannin opetusta) sekä *vieraalla kielellä opettamista* eri muodoissaan (kielirikasteinen opetus, CLIL-opetus, vieraskielinen sisällönopetus).

Ohessa on kyselylomake, johon toivomme Sinun vastaavan paneutuen ja lähettävän sen sitten oheisessa palautuskuoressa meille **30.4.2010** mennessä. Vaikka olisit keskeyttänyt JULIET-opintosi tai luokanopettajaopintosi, toivomme, että vastaat silti kyselyn alkupään muutamaaan Sinua koskevaan kysymykseen ja palautat kyselylomakkeen meille. Myös tästä saamme arvokasta tietoa tutkimukseemme. Lomakkeen täyttäminen kestää noin 25 minuuttia.

Kaikki vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti; vastaajan henkilöllisyys ei käy ilmi missään tutkimuksen teon vaiheessa eikä tutkimuksen raportoinnissa.

Vastaamme mielellämme, jos Sinulla on jotain kysyttävää tutkimuksesta tai kyselylomakkeesta.

Kiitos jo etukäteen vastauksistasi!

Ystävällisin terveisin,

Kaisa Kantonen
kaisa.kantonen@jyu.fi
050-XXXXXXX

Sanna Oksa
sanna.oksa@jyu.fi
040-XXXXXXX

Taustatiedot

1. Sukupuoli

- nainen
 mies

2. Syntymävuosi _____

3. Äidinkieli

- suomi
 ruotsi
 muu, mikä? _____

4. Luokanopettajaopintojen aloitusvuosi _____

5. Luokanopettajaopintojen valmistumisvuosi _____

Jos et ole valmistunut luokanopettajaksi, kertoisitko lyhyesti syyn tähän sekä aiotko mahdollisesti saattaa opintosi loppuun myöhemmin. Voit lopettaa kyselyyn vastaamisen tähän. Kiitos!

6. Suorittamiesi JULIET-opintojen laajuus _____ opintoviikkoa/opintopistettä
(merkitse oletko suorittanut opinnot opintoviikkoina vai opintopisteinä)

7. Jos et ole suorittanut **kumpaakaan** JULIET-opintokokonaisuutta loppuun (JULIET 1 englannin opetus ja JULIET 2 vieraskielinen opetus), kertoisitko keskeyttämiseen johtaneet syyt.

Jos et ole suorittanut JULIET-opintoja loppuun, voit lopettaa kyselyyn vastaamisen tähän. Kiitos!

8. Oletko suorittanut JULIET-opintojen lisäksi muita korkeakouluopintoja englannin kielessä?

- ___ Ei
 ___ Kyllä. Mitä?

9. Oletko hankkinut muuta kokemusta/koulutusta englannin kielessä (esim. täydennyskoulutus, opiskelijavaihto tms.)?

- ___ Ei
 ___ Kyllä. Mitä?

10. Oletko suorittanut yleisen kielitutkinnon (YKI) ylemmän tason kokeessa laajamittaisen englanninkielisen opetuksen toteuttamiseen vaadittavan tason (taso 5, aikaisemmin taso 7)?
 Ei
 Kyllä
11. Oletko suorittanut luokanopettajatutkinnon ja mahdollisten englanninopintojen lisäksi muita korkeakouluasteen opintoja?
 Ei
 Kyllä. Mitä?

Tämänhetkinen työtilanne

12. Toimitko tällä hetkellä opetustehtävissä?
 Kyllä
 Ei. Missä työtehtävissä toimit?

Mikäli vastasit ei, siirry kohtaan 22.

13. Toimitko tällä hetkellä
- luokanopettajana
 - englannin aineenopettajana
 - muissa opetustehtävissä, missä?
- _____
- _____
- _____

14. Millä koulu- ja luokka-asteella opetat?
- alakoulussa, luokka/luokat _____
 - yläkoulussa
 - muulla kouluasteella,
millä? _____

15. Sisältyykö työhösi englannin kielen opetusta (ns. formaalia englannin opetusta)?
 Kyllä.
 Ei (Siirry kohtaan 18.)

16. Kuinka monta viikkotuntia opetat englantia? _____

17. Kerro tarkemmin, millaista antamasi englannin opetus on (esim. varhennettu kielenopetus, oman luokan englannin opetus, kielenopettaja eri luokilla, tukiovetus, jne.).

18. Sisältyykö työhösi vieraskielistä opetusta (CLIL)?

Kyllä
 Ei (Siirry kohtaan 22.)

19. Millä kielellä pidät vieraskielisen opetuksen (CLIL) tunteja?

- englanniksi
 ruotsiksi
 muulla kielellä, millä?

20. Kuinka monta viikkotuntia opetat vieraalla kielellä? _____

21. Kerro tarkemmin, millaista antamasi vieraskielinen opetus (CLIL) on (esim. varhennettu kielenopetus, pienimuotoinen ”kielisuuhkuttelu”, laajamittainen vieraskielinen opetus, kielikylpy, jne.).

Tähänastinen työura

Vastaa tämän osion kysymyksiin **koko tähänastista työuraasi** ajatellen.

22. Kuinka kauan olet toiminut opetustehtävissä? Valitse parhaiten itseäsi kuvaava vaihtoehto.

- alle vuoden
 1-3 vuotta
 4-6 vuotta
 7-9 vuotta
 10 vuotta tai kauemmin
 En ole toiminut opetustehtävissä. Miksi?

Mikäli et ole toiminut lainkaan opetustehtävissä, siirry kohtaan 37.

23. Millaisiin opetustehtäviin olet ensisijaisesti toivonut työllistyväsi (esim. luokanopettaja, aineenopettaja, vieraalla kielellä opettava luokanopettaja, jne.)?

24. Oletko tähänastisen työurasi aikana toiminut luokanopettajana?

___ Kyllä. _____ vuotta

___ Ei. Miksi?

25. Jos olet siirtynyt luokanopettajan töistä muihin tehtäviin, mihin tehtäviin siirryit ja mikä vaikutti päätökseesi?

26. Oletko tähänastisen työurasi aikana opettanut englantia?

___ Kyllä. Noin _____ vuotta

___ Ei.

27. Oletko halutessasi saanut opettaa englantia?

___ En ole halunnut opettaa englantia.

___ Kyllä.

___ Ei. Miksi?

Mikäli et ole lainkaan toiminut englannin opettajana, siirry kohtaan 31.

28. Missä olet opettanut englantia? Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- alakoulussa
- yläkoulussa
- muualla. Missä?

29. Kerro tarkemmin, millaista antamasi englannin opetus on ollut (esim. varhennettu kielenopetus, oman luokan englannin opetus, kielenopettaja eri luokilla, tukiopetus, jne.).

30. Jos olet lopettanut englannin kielen opettamisen, mikä vaikutti päätökseesi?

31. Oletko tähänastisen työurasi aikana toteuttanut vieraskielistä opetusta (CLIL)?

___ Kyllä. Noin _____ vuotta

___ Ei

32. Oletko halutessasi saanut opettaa vieraalla kielellä?
 ___ En ole halunnut opettaa vieraalla kielellä.
 ___ Kyllä.
 ___ Ei. Miksi?

Mikäli et ole lainkaan opettanut vieraalla kielellä, siirry kohtaan 36.

33. Missä olet toteuttanut vieraskielistä opetusta (CLIL)? Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.
 alakoulussa
 yläkoulussa
 muualla. Missä?

34. Kerro tarkemmin, millaista antamasi vieraskielinen opetus (CLIL) on ollut (esim. varhennettu kielenopetus, pienimuotoinen ”kielisuihkuttelu”, laajamittainen vieraskielinen opetus, kielikylpy, jne.).

35. Jos olet lopettanut vieraalla kielellä opettamisen, mikä vaikutti päätökseesi?

36. Oletko tähänastisen työurasi aikana toiminut muissa opetustehtävissä kuin edellä mainituissa?

- Ei
 Kyllä. Millaisissa?

37. Oletko toiminut muissa kuin opetustehtävissä työurasi aikana?

- Ei
 Kyllä. Kerro missä tehtävissä olet toiminut ja mikä on vaikuttanut valintaasi?

Kokemukset JULIET-ohjelmasta

JULIET-ohjelman opetussuunnitelman mukaan opintojen tavoitteena on, että ”*opiskelijat pystyvät pätevästi toimimaan englannin opettajina peruskoulun alaluokilla ja myös opettamaan eri oppiaineita englanniksi alaluokilla*”.

Miten JULIET-opinnot mielestäsi ovat vastanneet **työelämän tarpeita**? Pohdi nimenomaan opintojen **sisällöllistä laatua**. Merkitse taulukkoon mielestäsi parhaiten opintoja kuvaava vaihtoehto seuraavista:

- 1 = Riittämättömästi
 2 = Jokseenkin riittämättömästi
 3 = Vaikea sanoa
 4 = Jokseenkin riittävästi
 5 = Riittävästi

	1	2	3	4	5
38. Opintoihin sisältyi englannin ääntämistaitojen kehittämistä.					
39. Opintoihin sisältyi englannin kielen rakenteellisen hallinnan kehittämistä.					
40. Opintoihin sisältyi yleisen , opetustyössä tarvittavan sanaston kehittämistä.					
41. Opintoihin sisältyi oppiainekohtaisen sanaston kehittämistä.					
42. Opinnoissa tutustuttiin suullisen viestinnän eri lajeihin (esim. väittely, keskustelu, kritiikki).					
43. Opinnoissa tutustuttiin kirjallisen viestinnän eri lajeihin (esim. tieteellinen teksti, luova kirjoittaminen, prosessikirjoittaminen).					
44. Opinnoissa tutustuttiin englanninkielisten maiden kulttuureihin.					
45. Opinnoissa tutustuttiin vieraan kielen oppimisen teorian tietoon.					
46. Opinnoissa tutustuttiin lapsen vieraan kielen oppimisen teorian tietoon.					
47. Opinnoissa tutustuttiin vieraan kielen opettamisen teorian tietoon.					
48. Opinnoissa tutustuttiin vieraskielisen opetuksen (CLIL) teorian tietoon.					
49. Opinnoissa tutustuttiin englannin kielen opetuksen järjestämiseen suomalaisissa kouluissa.					
50. Opinnoissa tutustuttiin luokkatyöskentelyn ohjaamiseen englannin kielellä.					
51. Opinnoissa tutustuttiin englannin kielen opetuksen erilaisiin työtapoihin.					
52. Opinnoissa tutustuttiin vieraskielisen opetuksen (CLIL) erilaisiin työtapoihin.					
53. Opinnoissa tutustuttiin englannin kielen opetuksen materiaaleihin.					
54. Opinnoissa tutustuttiin vieraskielisen opetuksen (CLIL) materiaaleihin.					
55. Opinnoissa tutustuttiin kielenopettajan työn eri puoliin (esim. suunnittelu, arviointi, yhteistyö kotien kanssa, kansainvälinen yhteistyö).					
56. Opinnoissa tutustuttiin kielenopetusta ohjaaviin asiakirjoihin. (esim. opetussuunnitelmat, opetuslainsäädäntö, eurooppalainen viitekehys)					
57. Opintoihin sisältyi englannin opettamisen harjoittelua.					
58. Opintoihin sisältyi vieraskielisen opetuksen (CLIL) harjoittelua.					
59. Opintoihin sisältyi kansainvälistä yhteistyötä.					

Voit halutessasi kommentoida, tarkentaa tai perustella vastauksiasi.

60. JULIET-opintokokonaisuus on ollut minulle työni kannalta

- erittäin tarpeellinen
- melko tarpeellinen
- ei tarpeellinen eikä tarpeeton
- melko tarpeeton
- täysin tarpeeton

Perustele vastauksesi.

Mikäli et ole koskaan toiminut opettajan tehtävissä, voit lopettaa kyselyyn vastaamisen tähän. Kiitos!

Avoimet kysymykset

Englannin opetus

61. Mikä oli mielestäsi JULIET-ohjelman paras anti sinulle englannin opettajan työn kannalta?

62. Mitä JULIET-ohjelmasta mahdollisesti puuttui tai mitä jäit kaipaamaan englannin opettajan työn kannalta?

Vieraskielinen opetus (CLIL)

63. Mikä oli mielestäsi JULIET-ohjelman paras anti sinulle vieraalla kielellä opettamisen kannalta?

64. Mitä JULIET-ohjelmasta mahdollisesti puuttui tai mitä jäit kaipaamaan vieraalla kielellä opettamisen kannalta?

Luokanopettajan työ

65. Onko JULIET-ohjelmalla ollut merkitystä luokanopettajan työn kannalta? Millaista?

Kysely päättyy tähän. Suurkiitokset vastauksistasi!

Voit halutessasi antaa palautetta kyselystä, kertoa JULIET-ohjelman kehittämisideoita tai lähettää terveisiä tutkijoille.

Liite 3: Muistutus

MUISTUTUS
Pro Gradu -tutkimus
Kaisa Kantonen ja Sanna Oksa

Jyväskylässä 5.5.2010

Hyvä vastaanottaja,

Olemme postittaneet Sinulle 15.4.2010 kyselylomakkeen pro gradu -tutkimuksemme tiimoilta. Emme ole kuitenkaan vielä saaneet vastaustasi.

Tutkimuksemme koskee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen JULIET-ohjelmaa. Tutkimme JULIET-ohjelmassa opiskelien työelämään sijoittumista ja kokemuksia ohjelmasta. Tutkimusjoukko rajoittuu ainoastaan ohjelmassa opiskelleisiin. Tämän vuoksi myös Sinun vastauksesi on ensiarvoisen tärkeä.

Toivomme, että jos et ole vielä vastannut kyselylomakkeeseen ja postittanut sitä meille, tekisit näin mahdollisimman pian. Jos olet kadottanut kyselylomakkeen tai et jostain syystä ole lainkaan saanut sitä ja haluaisit osallistua tutkimuksemme, ota yhteyttä, niin postitamme Sinulle uuden lomakkeen.

Kiitos ja hyvää kevättä!

Ystävällisin terveisin,

Kaisa Kantonen
kaisa.kantonen@jyu.fi
050-XXXXXXX

Sanna Oksa
sanna.oksa@jyu.fi
040-XXXXXXX