

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Roiha, Anssi

Title: CLIL-opetuksen merkitys elämäntulkujen rakentajana : kahden entisen oppilaan pohdintoja

Year: 2017

Version: Published version

Copyright: © Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 2017

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Roiha, A. (2017). CLIL-opetuksen merkitys elämäntulkujen rakentajana : kahden entisen oppilaan pohdintoja. In S. Latomaa, E. Luukka, & N. Lilja (Eds.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa = Language awareness in an increasingly unequal society* (pp. 257-277). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLAn vuosikirja, 2017.
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/60843>

Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 257–277.

Anssi Roiha

Jyväskylän yliopisto

CLIL-opetuksen merkitys elämänkulkujen rakentajana: kahden entisen oppilaan pohdintoja

This article discusses the significance of CLIL education from the students' perspective. Two former CLIL students, who received extensive English CLIL education in primary school in 1990s, were interviewed during the summer 2016. The purpose of this pilot study was to investigate the memories they had of CLIL and how they perceived its influence on their life courses. The interviews were analysed using thematic analysis with a theory-oriented framework. CLIL education had been a highly positive experience to both and they believed it had influenced their life courses pervasively. Due to CLIL, English had become an inherent part of their lives. CLIL had guided their professional choices and had affected their attitudes towards cultures. The study provides valuable insights into the long-term effects of CLIL on individuals' identity and life course. The results of this case study encourage investigating this theme further.

Keywords: CLIL education, life course, language learner self-concept, intercultural competence

Asiasanat: CLIL-opetus, elämänkulku, kieliminä, kulttuurienvälinen kompetenssi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) on opetusmuoto, jossa eri oppiaineita opetetaan vieraalla kielellä. CLIL-opetuksella on aina kaksoistavoite: oppia sekä sisältöjä että opetuksessa käytettävää kieltä. Painotus kielen ja sisällön välillä voi kuitenkin vaihdella tilanteen ja opetustunnin mukaan. (Coyle, Hood & Marsh 2010: 1.) Samankaltaiseen opetusmuotoon voidaan viitata useilla muilla termeillä, kuten *kielikylpyopetus*, *kaksikielinen opetus*, *vieraskielinen opetus* sekä *kielisuihkutus*. Eri termit viittaavat yleensä kuitenkin hieman erilaisiin toteutusmuotoihin. Esimerkiksi kielisuihkutuksessa tavoitteena on lähinnä saada oppilaat kiinnostumaan vieraasta kielestä. (Kangasvieri, Miittinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012: 55.) Termi CLIL muodostettiin vuonna 1994 Euroopassa, ja se on vakiintunut niin sanotuksi kattotermiksi, joka pitää sisällään monenlaisia toteutusmuotoja (Marsh, Maljers & Hartiala 2001). Eräs keskeinen syy termin suosiolle on se, että se huomioi samanarvoisesti sekä kielen että sisällön asettamatta kumpaakaan niistä etusijalle (Marsh 2002: 58).

CLIL-opetuksen tutkimuskentällä keskustellaan jatkuvasti CLIL-opetuksen ja kielikylpyopetuksen eroista ja samankaltaisuuksista (ks. esim. Somers & Surmont 2012). Yhden määritelmän mukaan CLIL-opetus nähdään yleisterminä kaikenlaiselle kaksikieliselle tai vieraskieliselle opetukselle, jolloin se sisältää myös kielikylpyopetuksen (esim. Mehisto, Marsh & Frigols 2008: 12). Toisen näkökannan mukaan kielikylpyopetus on syytä erottaa CLIL-opetuksesta muun muassa vieraan kielen käytön määrän, materiaalin tai tavoitteiden perusteella (ks. esim. Lasagabaster & Sierra 2010). Tässä tutkimuksessa nojaututaan jälkimmäiseen määritelmään, ja sen vuoksi esimerkiksi artikkelin taustoitava CLIL-tutkimus koskee vieraskielisen opetuksen kontekstia.

CLIL-opetuksen kehityksen ja laajenemisen taustalla voidaan nähdä useita syitä. Eräs keskeinen syy on erittäin positiiviset oppimistulokset Kanadan kielikylpyohjelmista (ks. esim. Lazaruk 2007), jotka kehitettiin 1960-luvulla, kun englanninkieliset vanhemmat halusivat lapsistaan sujuvia ranskan kielessä (Cummins & Swain 1986; Swain & Lapkin 1982). Euroopassa alkoi olla myös tarve laajemmalle monikielisyydelle globalisaation ja muuttoliikkeen myötä (Mehisto ym. 2008: 10; Ruiz de Zarobe 2008). Lisäksi Euroopan unioni antoi vuonna 1995 suosituksen, jonka mukaan eurooppalaisten tulisi hallita sujuvasti kaksi kieltä oman äidinkiellensä lisäksi (European Commission 1995: 47). Eri puolilla maailmaa oli jo vuosikymmenten ajan annettu opetusta oppilaille vieraalla kielellä. Yksi CLIL-opetuksen tavoitteista oli tuoda yhteen eri lähestymistapoja ja kokemuksia (Coyle ym. 2010: 3). CLIL-opetuksen käytännöt kuitenkin vaihtelevat suuresti Euroopassa. Isoja eroja on esimerkiksi siinä, millainen status CLIL-opetuksella on, miten paljon oppilaita siihen osallistuu, miten paljon opetusta annetaan ja missä aineissa (Eurydice 2006). Tä-

män tutkimuksen tapauskoulun CLIL-opetusta on kuvattu artikkelin luvussa 5 Osallistujat, aineisto ja metodit.

CLIL-opetusta on saanut toteuttaa Suomessa ilman poikkeuslupaa vuodesta 1991 (Laki peruskoululain muuttamisesta 261/1991), ja se on vakiinnuttanut paikkansa suomalaisessa koulujärjestelmässä. Opetus on kuitenkin ollut varsin vähäistä, sillä 1990-luvun alkunnostuksen jälkeen, jolloin noin 10 prosenttia peruskouluista toteutti CLIL-opetusta (Nikula & Marsh 1996), määrä on vähentynyt. Vuonna 2005 CLIL-kouluja oli enää vain noin 5 prosenttia peruskouluista (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006). Vuoden 2012 kartoitus kuitenkin paljastaa, että kiinnostus CLIL-opetusta kohtaan on lisääntynyt viime vuosina monessa kunnassa (Kangasvieri ym. 2012). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) CLIL-opetuksesta käytetään termiä *kaksikielinen opetus*. Perusteissa todetaan, että kouluilla on mahdollisuus toteuttaa joko laajamittaista (vähintään 25 % tunneista) tai suppeampaa (alle 25 % tunneista) kaksikielistä opetusta. (OPH 2014: 89–93.)

Tässä artikkelissa esittelen pilottitutkimustani, jonka toteutin kesällä 2016. Tutkimusta varten haastattelin kahta entistä oppilasta, jotka osallistuivat 1990-luvun alussa englanninkieliseen CLIL-opetukseen. Kutsun heitä tässä artikkelissa Jaanaksi ja Sonjaksi. Teemoittain etenevien elämäkerrallisten haastattelujen kautta pyrin selvittämään, millainen kokemus CLIL-opetus heille oli ja miten he kokevat CLIL-opetuksen vaikuttaneen elämäntapoihinsa. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisena kokemuksena Jaana ja Sonja muistavat CLIL-opetuksensa?
2. Miten he kokevat CLIL-opetuksen vaikuttaneen elämäntapoihinsa?

2 CLIL-opetuksen vaikutukset

Viime vuosina CLIL-opetusta on tutkittu varsin paljon monissa maissa (tarkemmista tutkimuskatsauksista ks. Dalton-Puffer 2011; Pérez-Canado 2012). Tutkimuksissa on perinteisesti tarkasteltu muun muassa kielitaidon kehitystä. Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että CLIL-opetuksella on erittäin positiivinen vaikutus oppilaiden kielitaitoon. Erityisesti sanaston laajuus ja puheen sujuvuus ovat usein olleet CLIL-oppilailla perinteistä englannin opetusta saaneita oppilaita parempia (esim. Admiraal, Westhoff & de Bot 2006; Lasagabaster 2008; Lorenzo, Casal & Moore 2009; Ruiz de Zarobe 2008). Sisällön oppimisen osalta tulokset eivät ole olleet yhtä selkeitä. Ne antavat kuitenkin viitteitä siitä, että CLIL-opetuksella olisi joko neutraali tai positiivinen vaikutus myös sisällön oppimiseen (esim. Admiraal ym. 2006; Dallinger, Jonkmann, Hollm & Fiege 2016; van de Craen, Ceuleers & Mondt 2007). Myös suomalaisissa tutkimuksissa on saatu viit-

teitä CLIL-opetuksen positiivisista vaikutuksista sekä kielitaitoon että sisällön oppimiseen (esim. Jäppinen 2005; Järvinen 1999; Seikkula-Leino 2007). Viime aikoina suomalainen CLIL-tutkimus on laajentunut myös moniin muihin teemoihin ja on tutkittu muun muassa oppimateriaaleja (Bovellan 2014) ja eriyttämistä CLIL-opetuksessa (Roiha 2014). Positiivisista tutkimustuloksista huolimatta CLIL-opetusta ja sen hyötyjä on viime vuosien aikana alettu kyseenalaistamaan. Kriitikki on kohdistunut muun muassa CLIL-opetuksen määrittelyn moninaisuuteen ja esitestauksen vaikutusten laiminlyöntiin tutkimuksissa sekä lähtötasotestauksen puuttumiseen CLIL- ja verrokkiryhmillä. Lisäksi CLIL-opetusta on usein toteutettu alueilla, joiden sosioekonominen status on korkea, ja näin ollen myös CLIL-oppilaiden sosioekonominen tausta on yleisesti ottaen ollut keskimääräistä korkeampi. (Ks. esim. Bruton 2011, 2013; Cenoz, Genesee & Gorter 2014; myös Jäppinen 2005.)

Oppilaiden ääni on jäänyt CLIL-tutkimuksissa vähemmistöön, joskin viime aikoina sitä on alettu ottaa paremmin huomioon. Tutkimuksissa on todettu, että CLIL-oppilaat ovat muita motivoituneempia ja suhtautuvat muita myönteisemmin kielten opiskeluun (esim. Lasagabaster 2008; Pihko 2007; Seikkula-Leino 2007). Kieliminää koskevat tulokset ovat ristiriitaisempia. Kieliminällä tarkoitetaan yleiseen minäkäsitykseen sisältyvää vieraan kielen opiskelun minäkäsitystä, joka koostuu oppijan käsityksistä, tiedoista ja toiveista itsestään kielenoppijana (Laine & Pihko 1991). Mercerin (2011) mukaan kieliminä muokkaantuu muun muassa sosiaalisen kontekstin ja henkilön vuorovaikutuksellisten kielenkäyttötilanteiden perusteella. Mercer jaottelee yleisen kieliminän äidinkielen ja vieraiden kielten kieliminään, joista jälkimmäinen voidaan hänen mukaansa jakaa vielä erikseen jokaisen vieraan kielen kieliminään. Mercer myös ehdottaa, että erityisesti edistyneillä kielenoppijoilla tietyn vieraan kielen kieliminä voidaan jakaa edelleen tarkemmin kielen eri osa-alueisiin (esim. englannin kirjoittamisen tai puhumisen kieliminä). (Mercer 2011: 13–14, 50–51, 55–56.) Esimerkiksi Pihkon (2007) tutkimuksessa CLIL-oppilaat arvioivat oman kielitaitonsa perinteisessä englannin opetuksessa olleita oppilaita paremmaksi ja olivat itsevarmempia kielenkäyttäjiä, kun taas Seikkula-Leinon (2007) tutkimuksessa CLIL-oppilaat kokivat olevansa muita heikompia kielenoppijoita. Rumlichin (2016) saksalaista CLIL-opetusta koskevassa tutkimuksessa CLIL-opetuksessa olleilla oppilailla oli koulun päättyessä positiivisempi kieliminä kuin samanikäisillä oppilailla, jotka eivät olleet saaneet CLIL-opetusta. Rumlich kuitenkin havaitsi, että oppilailla oli jo valmiiksi positiivisempi kieliminä CLIL-luokille tultaessa ja CLIL-opetus vain vahvisti tätä eroa suhteessa muihin oppilaisiin.

Tutkimuksissa on tarkasteltu myös CLIL-opetuksessa olevien oppilaiden yleistä suhtautumista opetusmuotoon. Pääosa tutkimuksista on koskenut yläkoulu- tai lukioikäisiä oppilaita (esim. Coyle 2013; Hunt 2011; Hüttner, Dalton-Puffer & Smit 2012; Wegner 2012), mutta myös alakouluikäisten CLIL-oppilaiden näkemyksiä CLIL-opetuksesta

on tarkasteltu (esim. Massler 2012; Pladevall-Ballester 2015; Ramos 2007; Rasinen 2006). Tutkimusten mukaan CLIL-opetus koetaan enimmäkseen positiivisena ja hyödyllisenä: sen on arveltu olevan hyödyksi esimerkiksi työpaikan saamisessa. Tutkimuksissa esiintyy kuitenkin pieni, mutta sinänsä tärkeää tietoa tuova joukko, joita CLIL-opetus ei ole vakuuttanut. Esimerkiksi Wegnerin (2012) tutkimuksessa moni oppilas katsoi, että vieraan kielen käyttö on esteenä syvälliselle oppimiselle ja asioiden käsittelyssä jäädään pinnallisemmalle tasolle kuin äidinkielellä annettussa opetuksessa. Coylen (2013) tutkimuksessa puolestaan 15 prosenttia koki CLIL-opetuksen olevan vaikeaa, tylsää ja hyödyttöntä. Monen oppilaan mielestä CLIL-opetus oli liian opettajajohtoista ja sekä kielen että sisällön samanaikainen oppiminen liian vaativaa. Ramosin (2007) tutkimuksessa taas yli kolmasosa ei kokenut CLIL-opetuksen auttavan heitä pärjäämään koulussa paremmin ja hieman alle puolet ei kokenut sen edistävän ajattelun kehittymistä.

3 CLIL ja kulttuuri

Vieraan kielen opetuksessa, ja sen myötä myös CLIL-opetuksessa, on viime vuosien aikana alettu aiempaa tietoisemmin huomioida myös kulttuuriulottuvuus. Esimerkiksi Euroopan neuvoston laatiman Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen mukaan kielenopetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on edistää sekä yksilön oman persoonan ja identiteetin kehitystä että huomioida toiseuden kokemus kielessä ja kulttuurissa. Siinä esitellään myös kielenoppijan tarvitsemia kompetensseja, joista yksi on kulttuurienvälinen tietoisuus. Kulttuurienvälisesti kompetentti ihminen muun muassa ymmärtää oman kulttuurinsa ja toisen kulttuurin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja tiedostaa kaiken kulttuurin moninaisuuden. (Council of Europe 2001: 1, 103–104.) Viitekehyksen määritelmä kulttuurienvälisestä kompetenssista pohjautuu Byramin (1997) näkemykseen, jonka mukaan kulttuurienvälinen kompetenssi koostuu tiedoista, taidoista, kasvatuksesta ja asenteista; tärkeää on tiedostaa omat arvonsa ja uskomuksensa ja tarkastella niitä kriittisesti mutta olla samalla avoin ja vastaanottavainen erilaisille näkökulmille (ks. myös Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & Méndez García 2009; Byram, Gribkova & Starkey 2002). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014: 224) yhtenä vieraan kielen tavoitekokonaisuutena on ”kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen”, jonka perusteella oppilasta tulee ohjata ”havaitsemaan maailman kielellinen ja kulttuurinen runsaus” sekä ”arvostamaan maailman kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta”.

Esimerkiksi Coylen kehittämän 4C-mallin mukaan tehokkaassa CLIL-opetuksessa tulisi huomioida kielen oppimisen ja käytön (*communication*) sekä sisällön oppimisen (*content*) lisäksi vahvasti myös oppimis- ja ajatteluprosessit (*cognition*) sekä kulttuurien-

välisen ymmärryksen kehittäminen (*culture*). Hänen mukaansa kulttuurin tulisi olla CLIL-opetuksen keskiössä ja linkittyä kaikkiin muihin CLIL-opetuksen osa-alueisiin. (Esim. Coyle 2007; Coyle ym. 2010: 41–42.) Myös Marsh kollegoineen (2001) listaavat viisi CLIL-opetuksen painopistealuetta, joista yksi on kulttuurinen dimensio, johon kuuluu muun muassa kulttuurisen tietouden ja ymmärryksen kehittäminen.

Sudhoff (2010) esittää, että CLIL-opetus tarjoaa potentiaalisen kontekstin kulttuurienvälisen tietoisuuden opetukseen. Vieraan kielen käyttö luo jo itsessään mahdollisuuden kulttuurien tarkasteluun, sillä monen ilmiön ja asian erikieliset vastineet sisältävät tiettyjä konnotaatioita ja ovat syntyneet tietynlaisessa kulttuurisessa kontekstissa. Sudhoffin mielestä kulttuurien käsittelyssä tulisi kiinnittää erityistä huomiota materiaaliin. Hän suosittaa muissa maissa julkaistun autenttisen materiaalin käyttöä, mikä mahdollistaa asioiden tarkastelun erilaisista perspektiiveistä, sillä mikään materiaali ei ole kulttuurisesti neutraalia. Sudhoffin mukaan autenttisen materiaalin, kuten lehtiartikkeleiden, ohella tulisi mahdollisuuksien mukaan käyttää eri maissa julkaistuja oppimateriaaleja. Tällöin on tärkeää varmistaa, että materiaali sopii yhteen opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden kanssa. Sudhoff huomioi eroavaisuuksien lisäksi myös samankaltaisuudet, mutta ne tuntuvat saavan hänen kirjoituksessaan vähemmän painoarvoa. (Sudhoff 2010.) Eri kulttuureihin tutustumisessa olisi kuitenkin hyvä siirtää pääpaino samankaltaisuuksiin erojen sijaan, sillä tämä auttaa osaltaan pääsemään yli oletuksesta, jonka mukaan erilaisuus on synnynnäistä (esim. Dervin 2010). Ylipäänsä on tärkeää ohjata oppilaita huomaamaan, että kulttuurit ovat samankaltaisuuksineen ja eroavaisuuksineen konstruoituja eivätkä luontaisia ja synnynnäisiä (ks. myös Sommier & Roiha painossa).

González Rodríguez ja Borham Puyal (2012) tutkivat CLIL-opetuksen mahdollisuuksia kulttuurienvälisen kompetenssin tukemiseen lähinnä oppimateriaalin avulla. Heldän tapaustutkimuksessaan korkeakouluopiskelijoiden CLIL-opetuksessa käytettiin eri maissa ilmestyneitä autenttisia kirjallisuustekstejä, joiden aiheena oli sukupuoli-roolit. Opiskelijat arvioivat itse, että eri kulttuurien vertailu ja analysointi auttoi heitä kulttuurienvälisen tietoisuuden kehittämisessä. He alkoivat tarkastella esimerkiksi asenteitaan oman kulttuurinsa sukupuoli-rooleja kohtaan sekä pohtia muissa kulttuureissa ilmeneviä erilaisia sukupuoli-rooleja. Myös Méndez García (2013) tarkasteli tutkimuksessaan CLIL-opetuksen ja kulttuurienvälisen kompetenssin yhteyttä. Hänen tutkimuksessaan CLIL-opettajat muuttivat menetelmiään ja oppimateriaalejaan kulttuurienvälisesti orientoituneemmiksi. Esimerkiksi historiallisia tapahtumia analysoitiin sekä ranskan-kielisen että espanjankielisen materiaalin avulla, mikä ohjasi oppilaita tarkastelemaan asioita monesta eri näkökulmasta.

Tapauskoulun 1990-luvun alun CLIL-opetuksessa kulttuuriasiat eivät saaneet Coylen (2007) ja Marshin ja kumppaneiden (2001) suosittamaa painoarvoa, mutta olivat opetuksessa mukana, sillä koulun CLIL-opetuksen yhtenä tavoitteena oli valmentaa

oppilaista kansainväliseen elämään sopeutuneita yksilöitä. Kulttuuriasioita käsiteltiin muun muassa erimaalaisen materiaalin sekä ulkomaalaisten vieraiden avulla.

4 Elämänkulku

Tarkasteltaessa ihmisten elämänkulkua puhutaan elämänkulututkimuksesta, joka on kehittynyt ja jalostunut usean vuosikymmenen aikana (Mayer 2004). Ihmisten elämänkulkua voidaan tutkia monitieteisesti ja monesta eri näkökulmasta (esim. biologinen, psykologinen, sosiologinen), ja tällöin siihen usein viitataan hieman eri käsitteillä (*life course, life span, life cycle, life path, life history, life career*) (ks. esim. Kuronen 2010). Nykyisin elämänkulkua (*life course*) pidetään tietynlaisena yleiskäsitteenä, joka voi sisältää monenlaisia lähestymistapoja. Elämänkulututkimuksissa voidaan keskittyä joko yksilöihin tai laajempiin ihmisryhmiin, ja tarkastelun kohteena voi olla joko tietty yksittäinen elämänvaihe tai siirtymä (esim. nuoruus tai vanhemmuus) tai pidempiaikainen elämänkulku (esim. lapsuudesta vanhuuteen). Lisäksi elämänkulututkimuksissa voidaan käyttää joko määrällistä tai laadullista tutkimusotetta. (Neale 2015.)

Tässä laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yksilöiden elämänkulkuihin. Tarkastelun kohteena on osallistujien elämänkulku aina koulunaloituksesta nykyhetkeen saakka; pääpaino on kuitenkin kouluaikaisissa kokemuksissa. Käsitän tässä tutkimuksessa elämänkulun laajasti prosessiksi, jossa yksilön elämäntapahtumat esiintyvät tietyssä kontekstissa. Toisin sanoen yksilö rakentaa omaa elämänkulkuaan tekemällä valintoja, joihin kuitenkin vahvasti vaikuttaa ympäröivä kulttuurinen, yhteiskunnallinen ja historiallinen konteksti (ks. esim. Elder 1998). Esimerkiksi Jaanan ja Sonjan tapauksissa CLIL-opetus ja siitä saatu pääoma eivät ole automaattisesti määrittäneet heidän elämänkulkujaan, mutta ne ovat heidän kokemuksensa mukaan myötävaikuttaneet heidän koulutus- ja uravalintoihinsa.

Koulutuksen vaikutusta ja merkitystä ihmisten elämänkulkuihin on tarkasteltu muutamissa suomalaisissa tutkimuksissa (esim. Kauppila 2002; Kuronen 2010; Puhakka 1998; Vanttaja 2000). Niissä kouluaikaisilla kokemuksilla ja merkityksillä on ihmisten itsensä kokeman mukaan ollut vahva yhteys siihen, miten he ovat kiinnittyneet yhteiskuntaan. Esimerkiksi Vanttajan (2000), Kauppilan (2002) ja Puhakan (1998) tutkimuksissa korkea koulutustaso ja hyvä koulumenestys tukivat työelämään sijoittumista. Kurosen (2010) tutkimuksessa puolestaan tarkasteltiin niin sanottujen pudokkaiden koulusuhdetta ja havaittiin, että kielteiset peruskoulukokemukset ennustavat usein myös haasteita myöhemmässä elämäkulussa. Merkille pantavaa on, että koulukokemusten lisäksi myös kotitaustalla on todettu olevan iso merkitys elämänkulkujen suuntaajana (esim. Puhakka 1998; Vanttaja 2000). CLIL-opetuksen kentällä elämänkulututkimus näyttää

olevan vielä varsin harvinaista. Tässä tutkimuksessa on kiinnostuttu nimenomaan CLIL-opetuksen vaikutuksista Jaanan ja Sonjan elämänkulkuihin, ja aihetta tutkitaan heidän omien kertomustensa perusteella.

5 Osallistujat, aineisto ja metodit

Tämän artikkelin aineisto koostuu kahden entisen CLIL-oppilaan, Jaanan ja Sonjan, teemallisista elämäkertahaastatteluista (ks. esim. Hänninen 2010). Sonja valittiin tutkimukseen harkinnanvaraisesti, sillä englannin tiedettiin kuuluvan olennaisesti hänen elämäänsä, mikä soveltui hyvin pilottitutkimuksen tarkoitukseen. Jaana puolestaan valikoitui tutkimukseen Sonjan avulla (ns. lumipallotekniikka). Väljä haastattelurunko (ks. liite 1) lähetettiin osallistujille etukäteen, sillä tavoitteena oli, että he palauttaisivat mieleensä ennen haastattelutilannetta mahdollisimman paljon CLIL-ajastaan, varsinkin kun siitä oli kulunut jo noin 20 vuotta. Tein haastattelut kesällä 2016; kumpikin yksilöhaastattelu kesti noin 40 minuuttia. Tallensin ja litteroin haastattelut ja sen jälkeen teemoittelin ja analysoin aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tietyt käsitteet olivat jo valmiiksi selvillä analyysin alkaessa, mutta analyysi eteni kuitenkin aineiston ehdoilla. Osa teemahaastattelun teemoista, kuten *kulttuuri* tai *kielenkäyttö*, toimivat analyysin yläkäsitteinä, mutta tarkemmat teemat, kuten *kulttuurienvälinen kompetenssi* tai *kielimi-nä*, muodostuivat vasta aineiston pohjalta. Muodostetut teemat ohjasivat myös teoria-osuuden työstämistä ja tämä puolestaan edelleen analyysia. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009.) Jaanan ja Sonjan lisäksi haastattelin tapauskoulun entistä CLIL-opettajaa ja sain häneltä taustatietoa koulun CLIL-opetuksen sisällöistä ja toteutuksesta, joista on raportoitu jäljempänä tässä luvussa. Olen ollut CLIL-oppilaana tapauskoulussa ja hyödynnän analyysissa myös tätä omakohtaista kokemustani.

Molemmat haastateltavat allekirjoittivat haastattelusopimuksen, josta ilmeni sekä tutkimuksen tarkoitus että se, mihin tutkimuksen aineistoa tullaan käyttämään. Lisäksi haastateltaville tehtiin selväksi, että he voivat missä tahansa tutkimuksen vaiheessa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Haastateltavat saivat myös artikkelin lopullisen version luettavakseen ennen sen julkaisua, jotta olisi varmaa, että he kokivat anonymiteettinsa säilyvän tutkimuksesta raportoitaessa. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Jaana ja Sonja olivat saaneet varsin laajamittaista englanninkielistä CLIL-opetusta samalla luokalla 1990-luvun alussa. Koulun CLIL-opetuksen aloittamisen taustalla oli lisääntyvä kansainvälinen vuorovaikutus ja kielitaidon tarve, liike-elämän ja vanhempien toiveet sekä CLIL-opetuksesta saadut rohkaisevat kokemukset. CLIL-opetusta oli toteutettu päivittäin ja useimmissa aineissa (esim. kuvataide, musiikki, historia, ympäristö- ja luonnontieto, matematiikka, uskonto). Opetus oli alaluokilla painottunut leikkeihin

ja erilaisiin luokkahuonerutiineihin, kun taas ylemmillä luokilla oppilaat olivat tehneet CLIL-tunneilla paljon erilaisia laajoja oppiainerajat ylittäviä projekteja sekä suullisia esitelmiä. CLIL-opetuksen yleisenä tavoitteena oli, että koulun päättyessä oppilaat ovat kansainväliseen elämään sopeutuvia yksilöitä, jotka ymmärtävät hyvin englantia ja kykenevät rohkeasti ilmaisemaan itseään englanniksi. Koulun CLIL-luokille ei ollut lähtötasotestejä, mutta etusijalla olivat oppilaat, joilla oli kokemusta ulkomailla asumisesta tai joilla ei esiopetuksessa näyttänyt olevan suuria oppimisen pulmia.

Jaana CLIL-opetusta oli ollut vuosiluokkien 1–6 ajan, kun taas Sonja oli siirtynyt CLIL-luokalle vasta kolmannella luokalla. Kummallakaan ei ollut aiempaa kokemusta englannin kielestä ennen CLIL-opetuksen alkua. Molempien CLIL-kokemus rajoittui alakouluun, sillä he siirtyivät alakoulun jälkeen sellaiseen yläkouluun ja lukioon, jossa ei toteutettu CLIL-opetusta. Lukion jälkeen Jaana oli opiskellut yliopistossa englannin aineenopettajaksi. Hän oli opiskelujensa aikana ollut kaksi kertaa ulkomailla opiskelijavaihdossa. Sonja puolestaan oli lukiosta valmistumisen jälkeen asunut hieman alle vuoden Englannissa. Suomeen palattuaan hän oli saanut valmiiksi kaksi englanninkielistä korkeakoulututkintoa ja ollut kaksi kertaa ulkomailla opiskelijavaihdossa.

6 Tulokset

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimuksen tuloksia. Aluksi kuvaan Jaanan ja Sonjan kokemuksia CLIL-opetuksesta ja tarkastelen, millaisia muistoja heillä siitä on (luku 6.1). Tämän jälkeen käsittelen heidän kokemiaan CLIL-opetuksen vaikutuksia haastatteluissa esiin nousseiden teemojen kautta (luku 6.2). Haastatteluissa esiin nousseet kolme teemaa ovat kieliminä (luku 6.2.1), opiskelu- ja työura (luku 6.2.2) sekä kulttuurienvälinen kompetenssi (luku 6.2.3).

6.1 Kokemukset CLIL-opetuksesta

Sekä Jaanalla että Sonjalla oli hyvin lämpimät muistot CLIL-opetuksesta. He kuvailivat CLIL-opetustaan pelkästään positiivisin adjektiivein, kuten *hauskaa*, *leikinomaista*, *positiivista*, *kannustavaa*, *ihanaa*, *kivaa*, *mukavaa*, *luonnollista*, *luontevaa* ja *kiinnostavaa*, eivätkä keksineet siitä lainkaan negatiivisia asioita. 1990-luvun alku oli yleisesti ottaen rajujen kustannussäästöjen aikaa, mikä osaltaan heijastui myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen (esim. Linnakylä 1993; Nikkanen 1999). Myös Jaana ja Sonja toivat haastatteluisaan esiin laman vaikutusten näkymistä koulussa, ja molemmat kertoivat muistavansa, kuinka esimerkiksi käsipyyhepapereita leikeltiin puoliksi. He kuitenkin kokivat, että CLIL-opetus oli osaltaan vaikuttanut heidän kouluviihtyvyyteensä ja tehnyt koulunkäynnistä mieluisaa. Jaanan ja Sonjan yleiset muistot ja kokemukset ovat siis varsin yhteneväisiä

muiden niin kotimaisessa (esim. Rasinen 2006) kuin ulkomaisessakin CLIL-kontekstissa (esim. Massler 2012; Pladevall-Ballester 2015; Ramos 2007) opiskelleiden oppilaiden kanssa.

CLIL-opetusta on ajoittain kritisoitu elitismistä (esim. Lasagabaster & Sierra 2010). Tämä johtuu muun muassa siitä, että sitä on usein toteutettu kouluissa, joissa on korkeista sosioekonomisista taustoista tulevia oppilaita, ja toisaalta siitä, että joissakin kouluissa CLIL-luokille pyrkiviä oppilaita on testattu lähtötasotestien avulla (esim. Apsel 2012; Bruton 2013; Jäppinen 2005). Myös tapauskoulun oppilailla oli tuolloin keskimääräistä korkeampi sosioekonominen tausta. Molemmat haastateltavat kokivat olevansa hyvin etuoikeutettuja saatuaan käydä CLIL-koulua ja muistivat ajatelleensa samoin jo oppilaana ollessaan. He kertoivat, että heidän luokassaan kävi paljon vieraita ja he tekivät asioita, joita suomenkielisillä luokilla ei tehty, kuten ulkomaanmatkan. Esimerkiksi Sonja muistaa verranneensa omaa tilannettaan rinnakkaisluokkaan, jossa ei toteutettu CLIL-opetusta:

- (1) Mä niinkun koin olevani pikkasen niinkun silleen että no me ollaan vähän parempia kun toi A-luokka.. et kyl se oli selkeesti se et meillä oli niinku jotenkin hienempi meininki. (Sonja)¹

Myös Jaana näki rinnakkaisluokan tilanteen eriarvoisena. Hän kertoi erityisesti jälkeensä ajatelleensa, että oli onnekas, kun oli päässyt CLIL-opetukseen toisten joutuessa opiskelemaan oppilasmäärältään suuremmissa luokassa, jossa oli myös enemmän käytös- ja oppimisvaikeuksia. Osasyynä luokkien eroon on voinut olla koulun osittainen selektiivisyys, sillä CLIL-luokille ei otettu oppilaita, joilla oli jo esikoulussa nähtävissä keskittymisen tai oppimisen ongelmia.

Molemmat haastateltavat kertoivat samansuuntaisesti CLIL-opetuksen jälkeisestä ajastaan. He olivat siirtyneet alakoulun jälkeen yläkouluun ja lukioon, joissa ei kummasakaan toteutettu CLIL-opetusta. Siirtymisen syynä oli Sonjan ja Jaanan mukaan toisen koulun parempi maine sekä Sonjan tapauksessa myös se, että hänen sisaruksensa kävi kyseistä koulua. Molempien kertomuksissa erityisesti yläkouluaikeiset englannin tunnit välittyivät negatiivisina. Sonja ja Jaana toivat voimakkaasti esille turhautumisen kokemuksia. Tunnit olivat tuntuneet liian helpoilta eivätkä olleet tarjonneet tarpeeksi haasteita, millä oli ollut iso vaikutus sekä Jaanan että Sonjan koulunkäyntiin. Tilanne oli saanut heissä aikaan ylimielisyyttä ja passiivisuutta opiskelua kohtaan. Haasteiden puute onkin usein yhteydessä lahjakkaiden oppilaiden kouluviihtyvyyteen (esim. Keltikangas-Järvinen 2006: 190). Sonja kertoi jossakin vaiheessa harkinneensa jopa koulun vaihtoa CLIL-kouluun, mutta luopui ajatuksesta, kun hänen tilanteensa oli alettu ot-

¹ Haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Merkintä [...] sitaattien keskellä ilmaisee taukoa puheessa.

taa paremmin huomioon englannin opiskelussa eriyttämällä opetusta ylöspäin. Sonja muun muassa teki luokkakaverinsa kanssa englanninkielisiä kuunnelmia ja näytelmiä, eikä hänen tarvinnut osallistua kaikille englannin tunneille. CLIL-oppilaiden siirtyminen yksikieliseen opetukseen ja sen mukanaan tuomat haasteet on tärkeä ilmiö, johon ei CLIL-opetuksen kontekstissa ole juurikaan paneuduttu. Tutkimuksissa on ennemminkin esiintynyt sellaisten oppilaiden ääniä, jotka kokevat vieraalla kielellä opiskelun liian vaikeaksi. Nämä ovat tosin olleet CLIL-opetuksessa eivätkä perinteisessä kielenopetuksessa (esim. Coyle 2013; Wegner 2012).

6.2 CLIL-opetuksen vaikutukset

Vaikuttavuutta voidaan tarkastella muun muassa yksilökohtaisesta, institutionaalisesta tai yhteiskunnallisesta näkökulmasta (Linna 1999). Tässä tutkimuksessa CLIL-opetuksen vaikuttavuutta tarkastellaan yksilötasolla ja pohditaan, miten CLIL-opetus on vaikuttanut Jaanaan ja Sonjaan yksilöinä. Sekä Jaana että Sonja painottivat CLIL-opetuksen merkittävyyttä ja kokivat sen vaikuttaneen heidän elämäänsä. Jaana koki CLIL-opetuksen olevan lähtökohtana koko elämänsä kullekin:

- (2) Se on ollut kyllä hyvin positiivinen kokemus.. se on antanut mulle semmosen tunteen että, että mä oon tosi taitava ja.. ja pystyvä ja.. jotenkin semmonen niinkun taas sanon tän sanan mutta työkalu jolla.. tai semmonen oikeen niinkun yleisavain muihin mielenkiintoisiin juttuihin ja maailmoihin ja.. kyllä se on ollut niinkun tosi positiivinen juttu ja se on ollut varmasti mun elämänpolun kannalta hyvin merkittävä. (Jaana)

Sitaatissa tulee hyvin esiin se, miten englannin kielen osaaminen näyttää vaikuttaneen Jaanan yleiseen minäkäsitykseen. Esimerkiksi Hardyn ja Moriartyn (2006) mukaan onnistumiset ja myönteiset kokemukset itselle tärkeillä minäkäsityksen osa-alueilla voivat muodostaa yksilölle positiivista yleistä minäkäsitystä. Jaana viittaa englannin kielen merkitykseen sanoilla *työkalu* sekä *yleisavain*, mikä kuvastaa hyvin sitä, miten tärkeänä Jaana kokee englannin kielen osaamisen oman elämänsä kullekin kannalta.

6.2.1 Kieliminä

Sekä Jaana että Sonja luonnehtivat haastatteluissa sitä, millainen merkitys CLIL-kokemuksella on ollut heihin kielenkäyttäjinä. Jaana kertoi kokevansa englannin olevan lähinnä toinen kotimainen kieli vieraan kielen sijaan. Myös Sonja toi vahvasti esiin itseluottamusta omaan kielitaitoonsa. Hän kertoi, ettei ole koskaan jännittänyt englannin kielen puhumista vaan on päinvastoin hakeutunut tilanteisiin, joissa on päässyt käyttämään englantia. Sonja muisteli jossain vaiheessa koulu-uraansa jopa ajatelleensa englanniksi. Hän myös koki, että englantia toimi joskus hänen tunnekielenään. CLIL-opetus on siis vaikuttanut siihen, että englannin kielestä on tullut keskeinen osa molempien

elämää, ja se on auttanut muodostamaan Jaanalle ja Sonjalle myönteisen kieliminän eli vieraan kielen opiskelun minäkäsityksen (ks. Laine & Pihko 1991; Mercer 2011). Molemmat arvioivat olevansa hyvin vahvoja englannin kielen käyttäjiä, jotka luottavat omiin kielellisiin kykyihinsä, ja he katsoivat CLIL-opetuksen vaikuttaneen suuresti asiaan. Tämä havainto on yhteneväinen Pihkon (2007) tutkimustulosten kanssa, jotka koskivat CLIL-oppilaiden kieliminää Suomessa (ks. myös Rumlich 2016 Saksassa).

Sonja koki olevansa hyvä vieraisissa kielissä, ja hänellä oli omien sanojensa mukaan ”hyvä kielipää”. Hän kertoi kuitenkin tekevänsä selkeän eron englannin kielen ja muiden vieraiden kielten välillä:

- (3) No siis mun mielestä jotenkin silleen että englanti on ja sitten ranskaa opetellaan.. ehkä mulla on jotenkin aina semmonen.. et semmonen niinku tai että espanjaa opetellaan ja englanti vaan on.. et se on niinku se peruskallio ja sellanen. (Sonja)

Sitaatista tulee hyvin ilmi se, kuinka vahvasta yleisestä vieraiden kielten kieliminästä huolimatta Sonjan englannin kieliminä on muiden vieraiden kielten kieliminää vahvempi ja myönteisempi. Hänen englannin kielestä käyttämänsä sana *peruskallio* ilmentää sitä, että englannin kielellä on suuri merkitys hänen elämässään kuten Jaanallakin. Tästä huolimatta Sonja kertoi tiedostavansa oman englantinsa rajallisuuden ja katsoi, ettei hän välttämättä hallitse täysin esimerkiksi englannin kielioppia. Sen sijaan hän piti omaa ääntämistään ja sanavarastoaan todella hyvinä. Sonjan näkemykset tukevat Mercerin (2011) ehdottamaa kieliminän jakamista yksityiskohtaisempiin kielen osa-alueisiin, sillä edistyneillä oppijoilla käsitykset omasta kielitaidosta voivat vaihdella kielen osa-alueen mukaan.

6.2.2 Opiskelu- ja työvalinnat

Molempien haastateltavien mielestä CLIL-opetus on ollut merkityksellinen heidän koulu- ja uravalintojensa kannalta. Jaana oli lukion jälkeen hakeutunut opiskelemaan englannin opettajaksi ja uskoi, että CLIL-tausta oli osaltaan vaikuttamassa uravalintaan. Hän näki, että halusi englannin kieltä opettamalla vaikuttaa ihmisten elämään myönteisesti, sillä omat positiiviset CLIL-kokemukset olivat saaneet hänet vakuuttuneeksi kielitaidon merkityksestä elämässä. Jaana myös kertoi, että CLIL-kokemukset ovat antaneet hänen omaan opetukseensa paljon ja hän on pyrkinyt ottamaan siihen virikkeitä CLIL-opetuksesta. Hän kertoi muistavansa selkeästi monia yli 20 vuoden takaisia aktiviteetteja, joita heidän CLIL-opetuksessaan toteutettiin. Jaana painotti useaan otteeseen haastattelussa, kuinka CLIL-opetus on vaikuttanut hänen suhtautumiseensa englannin kieltä kohtaan enemmänkin välineenä kuin itse kohteena. Tätä hän haluaa välittää myös oppilailleen:

- (4) Ja niinkun ehkä se ajatus siitä että se englannin kieli oli semmonen niinku työväline.. sitä on tietysti itekin omassa opetuksessa halunnut oppilaille että tavallaan se voi olla semmonen avain ihan uusiin maailmoihin ja syvempiin juttuihin ja. (Jaana)

Sonja on lukion jälkeen saanut valmiiksi kaksi englanninkielistä, kansainvälisesti suuntautunutta korkeakoulututkintoa. Hän kertoi, kuinka alakoulun CLIL-opetus oli saanut aikaan sen, että hän koki opiskelun luontevammaksi ja helpommaksi englannin kielellä kuin suomen kielellä. Sonjan työkieli on tällä hetkellä suomi, mutta hän kertoi piakkoin käynnistyvästä projektista, jossa hän pääsee käyttämään englannin kieltä myös työelämässä.

6.2.3 Kulttuurienvälinen kompetenssi

Jaanan ja Sonjan kuvailujen perusteella heidän CLIL-opetuksessaan oli ollut vahvasti mukana myös kulttuuri (esim. Coyle 2007; Sudhoff 2010). Heidän CLIL-tunneillaan käsiteltiin muun muassa pohjoisamerikkalaisia ja englantilaisia juhlia ja käytettiin paljon kyseisistä konteksteista peräisin olevia materiaaleja, mikä ohjasi eri kulttuurien analysointiin. Erilaiset kansalliset kulttuurit olivat CLIL-opetuksessa läsnä myös monella muulla tavalla, vaikkei niitä opetuksessa eksplisiittisesti käsiteltykään. Jaanan ja Sonjan CLIL-luokalla oli esimerkiksi muutama ulkomaalainen sekä muutama ulkomaalaistaustainen oppilas, joiden kautta oppilaat tulivat tietoisiksi eri kulttuureista. Tuohon aikaan ja etenkin tapauskoulussa ulkomaalaistaustaiset oppilaat olivat varsin harvinaisia. Jaana muistelee kokeneensa luokan kulttuurisen heterogeenisyyden hyvin luonnollisena asiana ja suhtautuneensa kaikkiin oppilaisiin yksilöinä muiden joukossa.

Luokassa vieraili myös jonkin verran ulkomaalaisia vieraita pitämässä englanninkielisiä opetustunteja. Ulkomaalaiset vieraat Jaana muistaa kokeneensa positiivisina ja jännittävinä. Myös Sonjan kertomuksissa kokemukset ulkomaalaisista vieraista ilmenevät kiehtovina. Hän mainitsee erityisen merkityksellisenä tilanteen, jossa hän ymmärsi pystyvänsä kommunikoidaan muunmaalaisten kanssa. Vieraan kielen osaamisella oli siis merkittävä rooli, sillä se mahdollisti tutustumisen ulkomaalaisiin ihmisiin, mikä saattoi osaltaan luoda positiivista suhtautumista erilaisuuteen (ks. myös Ramos 2007). Jaana viittasikin kokeneensa englannin kielen ”ihmisiä positiivisella tavalla yhdistävänä tekijänä”.

Oppilailta oli lisäksi koulun järjestämät ulkomaalaiset kirjeenvaihtokaverit, ja he tekivät myös luokkaretken ulkomaille alakoulun lopussa. Nämä hyvin monimuotoiset kulttuuriset kokemukset, joita CLIL-opetus tarjosi, näyttävät osaltaan muokanneen Jaanan ja Sonjan asenteita ja maailmankuvaa. Ylipäätään Sonja ajattelee, että CLIL-opetus toimi hänellä porttina kansainvälisyyteen ja asioiden laajempaan tarkasteluun:

- (5) Tai jotenkin mulle tuli semmonen mielikuva siitäkö että on muutakin kun tää Suomi.. että maailma on siellä ja ja niinkun puhutaan kieliä ja tälleen. (Sonja)

Molemmat haastateltavat olivat olleet peruskoulun jälkeisen opiskelun aikana vaihdossa tai asuneet muista syistä ulkomailla useampaan otteeseen. Jaana koki, että CLIL-luokan kanssa tehty matka ulkomaille on osaltaan vaikuttanut hänen myöhempään opiskelijavaihtoihinsa. Varhaisten kokemusten ansiosta ulkomaille lähteminen ei ole tuntunut pelottavalta. Sonja kertoi, ettei hänellä ollut englanninkieliseen maahan suuntautumisen kriteerinä niinkään kielitaidon parantaminen, vaan pikemminkin mahdollisuus käyttää englannin kieltä.

7 Lopuksi

CLIL-tutkimuksissa ei ole aiemmin tarkasteltu CLIL-opetuksen kauaskantoisia vaikutuksia yksilöiden elämään. Tässä tapaustutkimuksessa asiaan paneuduttiin kahden entisen CLIL-oppilaan, Jaanan ja Sonjan, elämäkertahaastattelujen pohjalta. Sekä Jaanalle että Sonjalle oli jäänyt hyvin positiivinen kokemus alakoulun CLIL-opetuksesta. Aikuisiällä opetusta muistellessaan he kokivat olleensa etuoikeutettuja saadessaan käydä CLIL-koulua. Molempien haastateltavien kokemus oli, että CLIL-opetus oli vahvasti vaikuttanut heidän elämäntapoihinsa ja tehtyihin valintoihin. On tietysti mahdotonta sanoa, millainen Jaanan ja Sonjan tähänastinen elämäntapojen olisi ollut, jos he eivät olisi käyneet CLIL-koulua. Todennäköisesti he olisivat molemmat silti korkeasti koulutettuja, sillä molemmilla oli korkea sosioekonominen tausta, mikä on jo sinänsä vahva elämäntapojen määrittäjä (esim. Alexander, Entwistle & Kabbani 2001; Bourdieu 1986; Vanttaja 2000; Veijola 2005). Sonja itse katsoi, että hänen asenteensa kieliä kohtaan saattaisi kuitenkin olla hyvinkin erilainen ilman CLIL-kokemusta ja tämä saattaisi näkyä osaltaan hänen opiskelu- ja uravalinnoissaan. Kouluaikaiset kokemukset määrittivät siis vahvasti sekä Jaanan että Sonjan myöhäisempää elämäntapojen, mikä on tullut usein esiin myös aikaisemmissa elämäntapojen tutkimuksissa (esim. Kauppila 2002; Kuronen 2010; Puhakka 1998).

CLIL-opetusta on perusteltu ja oikeutettu muun muassa vieraan kielen syvällisellä oppimisella (Admiraal ym. 2006; Järvinen 1999; Lasagabaster 2008; Lorenzo ym. 2009; Ruiz de Zarobe 2008). Mitä laajamittaisempaa CLIL-opetus on, sitä korkeampia tavoitteita vieraan kielen oppimiselle voidaan myös asettaa. Jaanan ja Sonjan tapaukset toimivat hyvänä esimerkkinä siitä, millainen vaikutus varhaisella CLIL-opetuksella voi olla oppilaiden kielitaitoon ja myös kieliminään (Laine & Pihko 1991; Mercer 2011). Molemmat heistä kokivat kielitaitonsa keskimääräistä paremmaksi, eikä kumpikaan ollut koskaan jännittänyt englannin kielellä puhumista. He kertoivat sen sijaan aktiivisesti hakeutuneensa tilanteisiin, joissa pääsevät käyttämään englantia. CLIL-opetuksen lisäksi Jaanan

ja Sonjan vahvan ja myönteisen englannin kieliminän muodostumiseen on todennäköisesti osaltaan vaikuttanut siirtyminen suomenkieliseen yläkouluun, jossa muilla oppilailta oli selvästi Jaanaa ja Sonjaa heikompi kielitaito, sillä kieliminä rakentuu sosiaalisessa kontekstissa ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa (esim. Mercer 2011). Molemmat korostivat tuon ajanjakson merkitystä haastatteluissa ja kertoivat, kuinka he silloin ymmärsivät oman kielitaitonsa erityisyyden. Nykyisessä globaalissa maailmassa vahva monikielisyys luo mahdollisuuksia monenlaisiin uravalintoihin ja avaa ovia kansainvälisyyteen. Monikielisyyden merkitys on huomioitu vahvasti myös Euroopan tasolla muun muassa eurooppalaisen viitekehyksen myötä (esim. Council of Europe 2001). Myös taupauskoulun CLIL-opetuksen yhtenä tavoitteena oli valmentaa oppilaita kansainväliseen elämään, mikä tuntui toteutuneen ainakin Jaanan ja Sonjan tapauksessa, sillä vahva kielitaito oli osaltaan vaikuttanut heidän koulutus- ja uravalintoihinsa sekä asumiseensa ulkomailla.

Sujuvan kielitaidon vaatimusten lisäksi nyky-yhteiskunnan lapset kohtaavat yhä enemmän erilaisuutta ja kulttuurista moninaisuutta. CLIL-opetuksen on esitetty olevan yksi mahdollisuus edistää kulttuurienvälistä ymmärrystä (esim. Coyle 2007; Sudhoff 2010). Jaanan ja Sonjan kertomuksista voi päätellä, ettei kulttuuriasioihin perehdytty välttämättä kovin eksplisiittisesti, mutta ne olivat olleet implisiittisenä osana läsnä heidän CLIL-opetuksessaan muun muassa siten, että luokassa oli eri maista kotoisin olevia oppilaita, oppilailta oli ulkomaisia kirjeenvaihtokavereita, luokassa kävi ulkomaalaisia vierailijoita ja luokka teki ulkomaanmatkan. Kulttuurien käsittelyssä onkin syytä olla tarkkana, ettei syyllystyä vain eri kulttuurien eroavaisuuksien tarkasteluun ja luoda siten sijaa stereotyyppioille ja kulttuurirasismille (ks. esim. Sommier & Roiha painossa). CLIL-kokemukset ja CLIL-opetuksen luonne tuntuivat tehneen sekä Jaanasta että Sonjasta kulttuurienvälisesti kompetentteja henkilöitä (esim. Byram 1997), jotka osasivat arvostaa kulttuurista moninaisuutta. Tämä antaa viitteitä siitä, että hyvin toteutetussa CLIL-opetuksessa kulttuuristen asioiden huomioiminen lisää oppilaiden kulttuurienvälistä tietoisuutta ja kulttuurien ymmärrystä.

Tutkimus on tapaustutkimus, eikä sen perusteella voi tehdä yleistyksiä. Tutkimuksen tavoitteena olikin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä paremmin. On myös huomioitava, että Jaana ja Sonja muistelivat 20 vuoden takaisia kokemuksiaan CLIL-opetuksesta nykyisyydestä käsin, millä voi olla vaikutuksensa kerrontaan (ks. esim. McAdams 2008). Jaanan ja Sonjan kokemukset ja elämänkulut viittaavat kuitenkin siihen, että hyvin toteutettu CLIL-opetus voi vankan kielitaidon luomisen ohella ja sen myötä lisätä kouluviihtyvyyttä, vaikuttaa yksilön elämänkulkuun ja tehdä oppilaista kulttuurienvälisesti kompetentteja. Jatkossa olisi kiinnostavaa paneutua samaan tematiikkaan laajemman CLIL-oppilasjoukon pohjalta. Vastaavanlainen tutkimusasetelma onkin tarkoitus toteuttaa kokonaisuudelle luokalle, joka sai CLIL-opetusta peruskoulussa vuosina 1992–2000. Tä-

män lisäksi CLIL-opetuksen vaikutuksia ihmisten elämäntapoihin olisi mielenkiintoista tarkastella määrällisesti, esimerkiksi suuremman joukon entisiä CLIL-oppilaita tavoittamalla kyselylomakkeella. Myös yksi kiintoisa näkökulma, joka tutkimuksessa nousi esiin, on CLIL-oppilaiden siirtyminen suomenkieliselle luokalle ja sen opetukselle tuomat haasteet.

Kirjallisuus

- Admiraal, W., G. Westhoff & K. de Bot 2006. Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 75–93. DOI: 10.1080/13803610500392160.
- Alexander, K. L., D. R. Entwisle & N. S. Kabbani 2001. The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103 (5), 760–822. DOI: 10.1111/0161-4681.00134.
- Apsel, C. 2012. Coping with CLIL. Dropouts from CLIL streams in Germany. *International CLIL Research Journal*, 1 (4), 47–56. <http://www.icrj.eu/14/article5.html>.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bovellan, E. 2014. *Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for content and language integrated learning (CLIL)*. Jyväskylä Studies in Humanities 231. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5809-1>.
- Bruton, A. 2011. Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39 (4), 523–532. DOI: 10.1016/j.system.2011.08.002.
- Bruton, A. 2013. CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41 (3), 587–597. DOI: 10.1016/j.system.2013.07.001.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., M. Barrett, J. Ipgrave, R. Jackson & M. C. Méndez García 2009. *Autobiography of intercultural encounters. Contexts, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf.
- Byram, M., B. Gribkova & H. Starkey 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf.
- Cenoz, J., F. Genesee & D. Gorter 2014. Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35 (3), 243–262. DOI: 10.1093/applin/amt011.
- Council of Europe 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.
- Coyle, D. 2007. Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543–562. DOI: 10.2167/beb459.0.
- Coyle, D. 2013. Listening to learners: an investigation into 'successful learning' across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 244–266. DOI: 10.1080/13670050.2013.777384.

- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh 2010. *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. & M. Swain 1986. *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Dallinger, S., K. Jonkmann, J. Hollm & C. Fiege 2016. The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41, 23–31. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2015.09.003.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. DOI: 10.1017/S0267190511000092.
- Dervin, F. 2010. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. Teoksessa F. Dervin, & E. Suomela-Salmi (toim.) *New approaches to assessment in higher education*. Bern: Peter Lang, 157–173.
- Elder, G. H. Jr. 1998. The life course as developmental theory. *Child Development*, 69 (1), 1–12. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x.
- European Commission 1995. *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*. Brussels: European Commission. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.
- Eurydice 2006. *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf.
- González Rodríguez, L. M. & M. Borham Puyal 2012. Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 34 (2), 105–124.
- Hardy, L. & T. Moriarty 2006. Shaping self-concept: the elusive importance effect. *Journal of Personality*, 74 (2), 377–401. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2005.00379.x.
- Hunt, M. 2011. Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational Review*, 63 (3), 365–378. DOI: 10.1080/00131911.2011.571765.
- Hüttner, J., C. Dalton-Puffer & U. Smit 2012. The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 267–284. DOI: 10.1080/13670050.2013.777385.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Jäppinen, A.-K. 2005. Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19 (2), 148–169. DOI: 10.1080/09500780508668671.
- Järvinen, H.-M. 1999. *Acquisition of English in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school*. Turun yliopiston julkaisuja B 232. Turku: Turun yliopisto.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, H. Palviainen, T. Saarinen & T. Ala-Vähälä 2012. *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa. Kuntatason tarkastelu*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4502-2>.
- Kauppila, J. 2002. *Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämäkulun rakentajana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 78. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Hyvä itsetunto*. Porvoo: WSOY.

- Kuronen, I. 2010. *Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3890-1>.
- Laine, E. & M.-K. Pihko 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen: the foreign language self concept and how to measure it*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 8.2.1991/261. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910261>.
- Lasagabaster, D. 2008. Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31–42. DOI: 10.2174/1874913500801010030.
- Lasagabaster, D. & J. M. Sierra 2010. Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64 (4), 367–375. DOI: 10.1093/elt/ccp082.
- Lazaruk, W. A. 2007. Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 63 (5), 605–627. DOI: 10.3138/cmlr.63.5.605.
- Lehti, L., H.-M. Järvinen & E. Suomela-Salmi 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. AFinLAn vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 293–313.
- Linna, E. 1999. Koulutuksen vaikuttavuus – sen määrittely ja tutkimus. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) *Koulutus ja elämänkulku. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 13–24.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 39–56.
- Lorenzo, F., S. Casal & P. Moore 2009. The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31 (3), 418–442. DOI: 10.1093/applin/amp041.
- Marsh, D. 2002. *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Brussels: European Commission.
- Marsh, D., A. Maljers & A.-K. Hartiala 2001. *Profiling European CLIL classrooms. Languages open doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä & Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
- Massler, U. 2012. Primary CLIL and its stakeholders: what children, parents and teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules in primary teaching. *International CLIL Research Journal*, 1 (4), 36–46. <http://www.icrj.eu/14/article4.html>.
- Mayer, K. U. 2004. Whose lives? How history, societies, and institutions define and shape life courses. *Research in Human Development*, 1 (3), 161–187. DOI: 10.1207/s15427617rhd0103_3.
- McAdams, D. P. 2008. Personal narratives and the life story. Teoksessa O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (toim.) *Handbook of personality. Theory and research*. New York: Guilford Press, 241–261.
- Mehisto, P., D. Marsh & M. Frigols 2008. *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Méndez García, M. C. 2013. The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: a case study of Andalusian primary and secondary schools. *The Language Learning Journal*, 41 (3), 268–283. DOI: 10.1080/09571736.2013.836345.

- Mercer, S. 2011. *Towards an understanding of language learner self-concept*. Dordrecht: Springer.
- Neale, B. 2015. Time and the lifecourse: perspectives from qualitative longitudinal research. Teoksessa N. Worth & I. Hardill (toim.) *Researching the lifecourse. Critical reflections from the social sciences*. Bristol: Policy Press, 25–41.
- Nikkanen, P. 1999. Koulunjohtajien talousvastuu ja talousosaaminen. Haaste opettajan-koulutukselle ja koulun kehittämiseksi. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Riihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 117–123.
- Nikula, T. & D. Marsh 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pérez-Cañado, M. L. 2012. CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3), 315–341. DOI: 10.1080/13670050.2011.630064.
- Pihko, M.-K. 2007. *Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pladevall-Ballester, E. 2015. Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1), 45–59. DOI: 10.1080/13670050.2013.874972.
- Puhakka, H. 1998. *Naisten elämänsäntä nuoruudesta aikuisuuteen – Koulutuksen merkitys elämänsäntä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 42. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ramos, F. 2007. Opinions of students enrolled in an Andalusian bilingual program on bilingualism and the program itself. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1–15. <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contents-ramos2.html>.
- Rasinen, T. 2006. *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 281. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Roiha, A. 2014. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28 (1), 1–18. DOI: 10.1080/09500782.2012.748061.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2008. CLIL and foreign language learning: a longitudinal study in the Basque country. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 60–73. <http://www.icrj.eu/11/article5.html>.
- Rumlich, D. 2016. *Evaluating bilingual education in Germany. CLIL students' general English proficiency, EFL self-concept and interest*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Seikkula-Leino, J. 2007. CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21 (4), 328–341. DOI: 10.2167/le635.0.
- Somers, T. & J. Surmont 2012. CLIL and immersion: how clear-cut are they? *ELT Journal*, 66 (1), 113–116. DOI: 10.1093/elt/ccr079.
- Sommier, M. & A. Roiha, painossa. Dealing with culture in schools: a small-step approach towards anti-racism in Finland. Teoksessa A. A. Alemanji (toim.) *Antiracism education in and out of schools*. London: Palgrave Macmillan.
- Sudhoff, J. 2010. CLIL and intercultural communicative competence: foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 30–37. <http://www.icrj.eu/13/article3.html>.
- Swain, M. & S. Lapkin 1982. *Evaluating bilingual education. A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- van de Craen, P., E. Ceuleers & K. Mondt 2007. Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. Teoksessa D. Marsh & D. Wolff (toim.) *Diverse contexts – converging goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185–200.
- Vanttaja, M. 2000. Koulumenestyjien kotitausta, sosioekonominen asema ja tulotaso. *Yhteiskuntapolitiikka*, 65 (1), 35–45. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209116566>.
- Veijola, E. 2005. *Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. Seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995–2001*. Opetusministeriön julkaisuja 2005:33. Helsinki: Opetusministeriö.
- Wegner, A. 2012. Seeing the bigger picture: what students and teachers think about CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1 (4), 29–35. <http://www.icrj.eu/14/article3.html>.

LIITE 1.

CLIL-teemahaastattelun kysymykset

1. Taustatiedot
 - Minä vuonna aloitit CLIL-opetuksen?
 - Montako vuotta opiskelit?
 - Kerro CLIL-opetuksesta: missä aineissa? montako tuntia viikossa? miten toteutettiin?
2. Opiskelu
 - Mitä opiskelit peruskoulun jälkeen?
 - Millä tavoin CLIL-tausta vaikutti opintoihin?
3. Työ
 - Mitä työtä olet tehnyt tai teet?
 - Millä tavoin CLIL-tausta on vaikuttanut työelämääsi?
4. Perhe ja vapaa-aika
 - Millä tavoin CLIL on vaikuttanut vapaa-ajan elämääsi?
5. Asenteet ja arvot
 - Millä tavoin CLIL on vaikuttanut asenteisiisi ja arvoihisi?

