

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Anna-Liisa Virtala

**VIERASKIELISESTÄ
OPETUKSESTA KÄYTY
JULKINEN KESKUSTELU
SUOMESSA**

**ARGUMENTOINTI VIERASKIELISEN OPETUKSEN PUOLESTA JA SITÄ
VASTAAN**

**Lisensiaatintutkimus
Jyväskylän yliopisto
Soveltavan kielentutkimuksen keskus**

Kevät 2002

ABSTRAKTI

Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu Suomessa -
Argumentointi vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan

Anna-Liisa Virtala

Lisensiaatintutkimus
Soveltavan kielitieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

Kevät 2002

Lisensiaatintutkimuksen tavoitteena oli tutkia vieraskielisestä opetuksesta Suomessa käytyä julkista keskustelua. Tästä keskustelusta pyrittiin etsimään vieraskielistä opetusta kannattavien ja vastustavien käyttämät argumentit. Sen lisäksi verrattiin vieraskielisen opetuksen kannattajien ja vastustajien argumentointia siinä olevien yhteisten piirteiden löytämiseksi.

Kannustimena tämän tutkimuksen tekoon on ollut ennen kaikkea tarve selvittää niitä ristiriitaisia käsityksiä, joita yleisesti näyttää olevan vallalla vieraskielisen opetuksen oletetuista hyödyistä ja haitoista. Tämän tutkimuksen tulokset antavat lisätietoa siitä, mihin jatkotutkimuksen painopistettä pitäisi suunnata, jotta saataisiin entistä enemmän luotettavaa tutkimustietoa vieraskielisen opetuksen parhaista toteuttamistavoista suomalaisessa koulu- ja kulttuuriympäristössä.

Tutkimuksen viitekehysosassa kuvataan vieraskielistä opetusta, sen historiaa ja siitä käytettyä terminologiaa. Kielen opetusta ja vieraskielistä opetusta tarkastellaan valtapolitiikan ja koulutuspolitiikan viitekehyksessä käyttäen pohjana erityisesti Kaplan & Baldaufin käyttämää kielisuunnittelun mallia. Käsitteitä argumentaatio ja diskurssianalyysi käsitellään lähinnä Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin mukaan. Käsityksiä oppimisesta, kielenoppimisesta ja opettamisesta esitellään lyhyesti. Laajemman perspektiivin saamiseksi vieraskielisestä opetuksesta käydystä julkisesta debatista selostetaan Yhdysvalloissa ja Norjassa tästä aiheesta käytyä julkista debattia.

Tutkimuksen empiirisenä aineistona on käytetty Suomessa julkaistuja vieraskielistä opetusta koskevia komiteamietintöjä, asetuksia, ohjeita, raportteja, kannanottoja ja tutkimuksia. Tutkimusaineiston pohjalta on ensin kuvattu, mitkä kielisuunnitteluun osallistuneet tahot ovat osallistuneet mihinkin vieraskielistä opetusta koskevan koulutussuunnittelun osa-alueisiin Kaplan & Baldaufin mallin mukaisesti. Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin kuvaamalla vieraskielistä opetusta kannattavien ja vastustavien käyttämiä argumentteja. Käytetyt argumentit on luokiteltu argumenttien lähestymistavan perusteella. Näitä lähestymistapoja ovat olleet seuraavat: 1. oppilaan kielitaitoon liittyvät seuraukset, 2. oppilaan muuhun opiskeluun liittyvät seuraukset, 3. yhteiskuntapoliittiset ja kulttuuripoliittiset seuraukset, 4. opettajaan liittyvät seuraukset, 5. opetukseen liittyvät seuraukset sekä 6. kouluyhteisöön liittyvät seuraukset. Kolmanteen tutkimuskysymykseen on vastattu vieraskielistä opetusta kannattavien ja vastustavien argumentoinnin yhteisten piirteiden kuvauksella.

Tutkimustulokset osoittivat, että vieraskielistä opetusta kannattavat käyttävät mielipiteidensä perusteluina niitä hyviä seurauksia, joita vieraskielisestä opetuksesta koituu oppilaan vieraan kielen taidoille, muulle opiskelulle, yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisesti, opettajalle tai kouluyhteisölle. Vastustajat käyttivät kantaansa puolustaakseen niitä huonoja seurauksia, joita vieraskielisessä opetuksessa aiheutuu oppilaan äidinkielen taidoille, muulle opiskelulle, yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisesti, opetukseen liittyen tai kouluyhteisölle. Vieraskielistä opetusta kannattavien ja vastustavien argumentit olivat lähestymistavoiltaan samat, mutta esiinnostetut seuraukset vastakkaisia.

Vieraskielisestä opetuksesta Suomessa käytyä julkista keskustelua on tulosluvun lopussa kuvattu lyhyesti Faircloughin mukaisessa diskurssianalyysin kolmiulotteisessa viitekehyksessä. Tällä kuvauksella konkretisoidaan vieraskielisestä opetuksesta käydyn keskustelun prosessinomaista luonnetta ja niitä muutoksia ja sitä dialektisuutta, joka viime vuosina on ollut käynnissä suomalaisessa, koulutusta koskevassa sosiokulttuurisessa viitekehyksessä.

Asiasanat: vieraskielinen opetus, kielisuunnittelu, argumentti, argumentaatio, kielitaito, diskurssianalyysi

ABSTRACT

Public discussion about bilingual education in Finland – arguments for and against bilingual education

Anna-Liisa Virtala

A Licentiate Thesis
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä

Spring 2002

The purpose of the present study is to review the public discussion about bilingual education in Finland. The aim of the study is to establish the arguments which the supporters and the opponents of bilingual education have used in this debate. A further aim is to find out if there are any common features in these arguments.

As an incentive to this study has been the need to make more transparent the contradictory arguments that have been used in the debate about the advantages and disadvantages of bilingual education in Finland. The results of the study give more information about which areas in bilingual education need more research when we want to improve the present bilingual education model in our national and cultural educational context.

This study opens with a description of bilingual education, its history and terminology. Language teaching and bilingual education are described in the frame of reference of power policy and language policy drawing especially on the language planning model by Kaplan & Baldauf. The concepts of argumentation and discourse are described mainly in reference to the critical discourse analysis by Norman Fairclough. A short description of learning, learning languages and language teaching is also included to situate bilingual education in a broader context. The corresponding debate on bilingual education in the USA and Norway is addressed for making it easier to put the Finnish debate in a wider perspective.

The research material consists of committee reports, statutory instruments, directions, reports, statements and studies concerning bilingual education in Finland. The context and the elements of the Finnish language planning process are considered on the basis of the research material using the model of Kaplan & Baldauf. The first two research questions are answered by describing the arguments used in this debate by the supporters and the opponents. The data were classified on the basis of the approach adopted by the opposing parties. The approaches address: 1. Consequences related to the pupils' language skills, 2. Consequences related to the pupils' other academic skills, 3. Social and cultural consequences, 4. Consequences related to the teacher, 5. Consequences connected with teaching, and 6. Consequences connected with the school community. The third research question was answered by describing the common features in this debate.

Those in favour of bilingual education used the following arguments: better results are obtained in foreign language skills, better general academic skills are achieved, there are positive consequences concerning social and

cultural life as well as the school community. The opponents used arguments referring to the negative consequences of bilingual education on the pupils' mother tongue or their other academic skills, undesirable social and cultural consequences or negative consequences to the school community. The supporters' and the opponents' approaches are the same, but the consequences that they point out are the opposite. The public discussion about bilingual education in Finland is also analysed in conclusion through the three-dimensional framework of discourse analysis according to the model presented by Fairclough. This shows the process-like quality of the debate, its dialectic, and the changes that have been going on in the socio-cultural framework related to the Finnish educational debate.

Keywords: bilingual education, language planning, argument, argumentation, language skills, discourse analysis

SISÄLLYS

ABSTRAKTI	1
ABSTRACT	4
LUETTELO TAULUKOISTA	8
LUETTELO KUVIOISTA	9
1 JOHDANTO	10
2 VIERASKIELINEN OPETUS	15
2.1 MITÄ ON VIERASKIELINEN OPETUS	15
2.1.2 Yleistä taustaa vieraitten kielten opetukselle ja vieraskieliselle opetukselle	16
2.1.3. Hallinnollisia edellytyksiä vieraskieliselle opetukselle	17
2.2 TERMINOLOGIAN KIRJAVUUS	18
2.2.1 Vieraskielisestä opetuksesta käytettyjä termejä	19
2.2.2 Vieraskielinen opetus Suomessa	23
2.3 KIELIKYLPYOPETUS	24
3 VALTAPOLITIikka JA KOULUTUSPOLITIikka	27
3.1 VALTAPOLITIikka JA KOULUTUSPOLITIikka	27
3.2 KOULUTUSPOLITIikan VALTARAKENNE JA VALLANKÄYTTÄJÄT	28
3.3 KOULUTUSSUUNNITTELU JA KOMITEALAITOS	30
3.4 KIELIPOLIITTINEN SUUNNITTELU	30
3.4.1 Kieliohjelma Suomessa	30
3.4.2 Kielisuunnitteluprosessin konteksti ja elementit	31
3.4.3 Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu	34
3.4.4 Opetustoimen alaan kuuluva kielisuunnittelu	36
3.4.5 Opetussuunnitelma	38
3.5 KOULUTUSPOLITIikan YHTEYDET YHTEISKUNTA-, ALUE- JA KULTTUURIPOLIITIKKAAN	39
3.6 KOULUTUKSEN TASA-ARVO	39
4 ARGUMENTAATIO JA DISKURSSI	40
4.1 KRIITTINEN AJATTELU	40
4.2 ARGUMENTTI JA VÄITE	41
4.3 ARGUMENTOINTI JA ARGUMENTAATIOANALYYSI	42
4.4 KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI	45
5 OPPIMINEN, KIELENOPPIMINEN JA OPETTAMINEN	46
5.1 OPPIMINEN	47
5.2 VIERAAN KIELEN OPETTAMINEN JA OPPIMINEN	50
5.3 KIELITAITO JA KOMMUNIKATIIVINEN KOMPETENSSI	51
5.4 ÄIDINKIELEN/ENSIKIELEN OPPIMINEN	56
5.5 KRASHENIN MONITORITEORIA	58
5.6 OPETUSSUUNNITELMAN MUKAISET ÄIDINKIELEN JA VIERAAN KIELEN OPETUKSEN TAVOITTEET	59
6 SUHTAUTUMINEN KIELIIN JA KAKSIKIELISEEN OPETUKSEEN YHDYSVALLOISSA JA NORJASSA	61
6.1 TILANNE YHDYSVALLOISSA	61

6.1.1 Amerikkalaisten suhtautuminen englannin kieleen ja muihin kieliin ..	61
6.1.2 Kielipolitiikan hajanaisuus	63
6.1.3 Kaksikielisyys (bilingualism), kaksikielinen opetus (bilingual education), kielikylpy (immersion) Yhdysvalloissa	65
6.1.4 Kaksikielistä opetusta tukevia tutkimustuloksia	67
6.1.5 Kannattajien esittämää kritiikkiä	68
6.1.6 Vastustajien esittämää vastakritiikkiä	68
6.1.7 Ehdotuksia yhteiseksi maaperäksi	70
6.1.8 Johtopäätöksiä argumentoinnista	71
6.2 TILANNE NORJASSA	72
6.2.1 Kehityksen kulku Norjassa	72
6.2.2 Keskustelu tällä hetkellä	73
6.2.3 Esitettyjä ehdotuksia tilanteen laukaisemiseksi	74
6.3 YHDYSVALTOJEN JA NORJAN ARGUMENTOINNIN LUONNEHDINTAA	75
7 TUTKIMUSTEHTÄVÄT, TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSMENETELMÄT	76
7.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	76
7.2 TUTKIMUSAINESTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	76
8 TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU	78
8.1 OPETUSMINISTERIÖN JA OPETUSHALLITUKSEN NIMEÄMÄT KOMITEAT JA TYÖRYHMÄT	78
8.2 KOMITEOIDEN JA TYÖRYHMIEN TOIMEKSIANNOT	79
TEHTÄVÄNANTO	79
8.3 KIELIKOULUTUSPOLITIIKAN SUUNNITTELIJOIDEN OSALLISTUMINEN KOHTEIDEN MÄÄRITTELYYN	82
8.3.1 Kohderyhmän määrittely	83
8.3.2 Opettajavarannon kouluttaminen	85
8.3.3 Opetussuunnitelman määrittely	86
8.3.4 Menetelmien ja opetusmateriaalin määrittely	89
8.3.5 Kustannusten määrittely	91
8.3.6 Oppilaiden oppimistulosten arviointi	91
8.3.7 Vieraskielisen opetusohjelman arviointi	92
8.4 VIERASKIELISTÄ OPETUSTA PUOLTAVAT ARGUMENTIT	92
8.4.1 Kansainvälisyys ja vieraiden kielten osaamisen tarve taustaoletuksina	94
8.4.2 Oppilaan kielitaitoon liittyvät argumentit	95
8.4.3 Oppilaan muuhun opiskeluun liittyvät argumentit	96
8.4.4 Yhteiskuntapoliittiset ja kulttuuripoliittiset argumentit	97
8.4.5 Opettajaan liittyvät argumentit	98
8.5 VIERASKIELISTÄ OPETUSTA VASTUSTAVAT ARGUMENTIT	98
8.5.1 Oppilaan kielitaitoon liittyvät argumentit	99
8.5.2 Oppilaan muuhun opiskeluun liittyvät argumentit	100
8.5.3 Yhteiskuntapolitiikkaan ja kulttuuripolitiikkaan liittyvät argumentit	101
8.5.4 Opetukseen liittyvät argumentit	102
8.6 YLIOPISTOJEN, KORKEAKOULUJEN JA KOULUJEN ASiantuntijoiden esittämiä ARGUMENTTEJA VIERASKIELISESTÄ OPETUKSESTA	103
8.6.1 Jyväskylän yliopiston asiantuntijoiden esittämiä argumentteja	107
8.6.2 Muiden yliopistojen, korkeakoulujen ja koulujen asiantuntijoiden esittämiä argumentteja vieraskielisestä opetuksesta	111

8.7 PEDAGOGISTEN OPETUSALAN JÄRJESTÖJEN ARGUMENTTEJA VIERASKIELISESTÄ OPETUKSESTA	113
8.7.1 Suomen uusien kielten opettajien liiton SUKOLin argumentteja vieraskielisestä opetuksesta	113
8.7.2 Äidinkielen opettajain liiton ÄOL:n argumentteja vieraskielisestä opetuksesta	114
8.7.3 Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n argumentteja vieraskielisestä opetuksesta	116
8.8 KOTIMAISTEN KIELTEN TUTKIMUSKESKUKSEN JA FOLKTINGETIN ESITTÄMIÄ SEKÄ LEHDISSÄ ESITETTYJÄ ARGUMENTTEJA VIERASKIELISESTÄ OPETUKSESTA.....	116
8.8.1 Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen esittämiä argumentteja vieraskielisestä opetuksesta	116
8.8.2 Folktingetin esittämiä argumentteja vieraskielisestä opetuksesta...	117
8.8.3 Poimintoja lehdistä vieraskielisestä opetuksesta	118
8.9 SUOMALAISIA VIIMEAIKAISIA TUTKIMUKSIA VIERASKIELISESTÄ OPETUKSESTA	120
8.10 NYKYINEN VIRALLINEN MIELIPIDE VIERASKIELISESTÄ OPETUKSESTA	121
8.11 YHTEISTÄ VIERASKIELISEN OPETUKSEN KANNATTAJIEN JA VASTUSTAJIEN ARGUMENTOINNISSA.....	124
8.12 PÄÄTULOKSET DISKURSSIANALYYSIN VIITEKEHYKSESSÄ.....	125
8.12.1 Tekstit	127
8.12.2 Diskurssikäytäntö.....	128
8.12.3 Sosiokulttuurinen käytäntö.....	129
9 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	131
TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA.....	131
TUTKIMUKSEN PÄÄTULOKSET	132
TUTKIMUSTULOSTEN MERKITYS JA HYÖDYNTÄMINEN	136
LOPUKSI.....	140
KIRJALLISUUS	142

LUETTELO TAULUKOISTA

- Taulukko 1 Vieraskielisestä opetuksesta käytettyjä termejä
- Taulukko 2 Vieraskielistä opetusta käsittelevät komiteamietinnöt, raportit ja muut dokumentit
- Taulukko 3 Komiteoiden ja työryhmien nimittäjät ja tehtävänannot
- Taulukko 4 Komiteamietinnöissä, raporteissa ja muissa dokumenteissa esitettyjä, vieraskielistä opetusta kannattavia argumentteja
- Taulukko 5 Oppilaan kielitaitoon liittyviä hyviä seurauksia vieraskielisestä opetuksesta
- Taulukko 6 Oppilaan muuhun opiskeluun liittyviä hyviä seurauksia vieraskielisestä opetuksesta
- Taulukko 7 Yhteiskuntapoliittisia ja kulttuuripoliittisia hyviä seurauksia vieraskielisestä opetuksesta
- Taulukko 8 Opettajalle hyviä seurauksia
- Taulukko 9 Komiteamietinnöissä, raporteissa ja muissa dokumenteissa esitettyjä, vieraskielistä opetusta vastustavia argumentteja

Taulukko 10 Oppilaan äidinkielen taitoon liittyviä huonoja seurauksia vieraskielisestä opetuksesta
Taulukko 11 Oppilaan muuhun opiskeluun liittyviä huonoja seurauksia vieraskielisestä opetuksesta
Taulukko 12 Yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisia huonoja seurauksia vieraskielisestä opetuksesta
Taulukko 13 Opetukseen liittyviä puutteita edellytyksissä ja huonoja seurauksia vieraskielisestä opetuksesta
Taulukko 14 Asiantuntijoiden, pedagogisten opettajajärjestöjen, Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen, Folktingetin, viimeaikaisten tutkimusten ja virallisen tahon esittämiä ja lehdistä poimittuja argumentteja vieraskielisen opetuksen puolesta tai sitä vastaan

LUETTELO KUVIOISTA

Kuvio 1 Keinoja kielitaidon lisäämiseen
Kuvio 2 Kielten opetuksen tarpeen laajeneminen
Kuvio 3 Vieraskielisen opetuksen ensivaiheita Suomessa
Kuvio 4 Hallintotoimen ympäristö ja tehtävät
Kuvio 5 Vallan/vallankäytön käsittekartta
Kuvio 6 Kielisuunnitteluprosessin konteksti ja elementit
Kuvio 7 Skeema koulutukseen liittyvästä kielipolitiikan suunnittelusta
Kuvio 8 Opetustoimen alaan kuuluva kielisuunnittelu
Kuvio 9 Toulminin argumentointimalli
Kuvio 10 Argumenttianalyysin kulkukaavio
Kuvio 11 Diskurssianalyysin dimensiot
Kuvio 12 Kolbin kokonaisvaltaisen oppimisen malli
Kuvio 13 Kielitiedon alueet
Kuvio 14 Kommunikatiivinen kompetenssi
Kuvio 15 Vieraskielisestä opetuksesta Suomessa käyty julkinen keskustelu diskurssianalyysin viitekehyksessä
Kuvio 16 Vieraskielisestä opetuksesta Suomessa käydyn julkisen keskustelun kannattajien ja vastustajien argumentit
Kuvio 17 Vieraan kielen taidoille koituvat hyvät seuraukset kannattajien esittäminä
Kuvio 18 Äidinkielen taidoille koituvat huonot seuraukset vastustajien esittäminä

1 JOHDANTO

Maailman kansat ja maanosat lähenivät 1900-luvun jälkimmäisellä puoliskolla toisiaan ja alkoivat olla entistä enemmän vuorovaikutuksessa toistensa kanssa elämän eri aloilla: globalisaatio oli alkanut. Kansainvälisen kilpailukyvyyn turvaaminen näytti olevan poliittisille ja taloudellisille päättäjille 1980-luvulta lähtien tärkeimpiä huolehdittavia asioita (Lehtisalo & Raivola 1986). Kansainvälistyminen koski kaikkia elämän alueita: kaupankäyntiä, politiikkaa, koulutusta, tutkimusta, tekniikkaa, matkustamista ja elämää yksilötasolla. Miten Suomi saattoi pienenä, harvaanasuttuna ja vielä ei-valtakieltä puhuvana maana kansainvälistyä? Miten pysyisimme mukana kansainvälistyvässä kehityksessä elämän eri alueilla?

Kansainvälistyminen edellyttää yhteistä kieltä, jonka välityksellä voidaan olla vuorovaikutuksessa muiden kulttuurien edustajien kanssa. Maassamme voimistui tarve osata yhä useampia vieraita kieliä ja tulla toimeen erilaisissa kulttuuriympäristöissä. Miten hankkia tuo kielivaranto maan käyttöön?

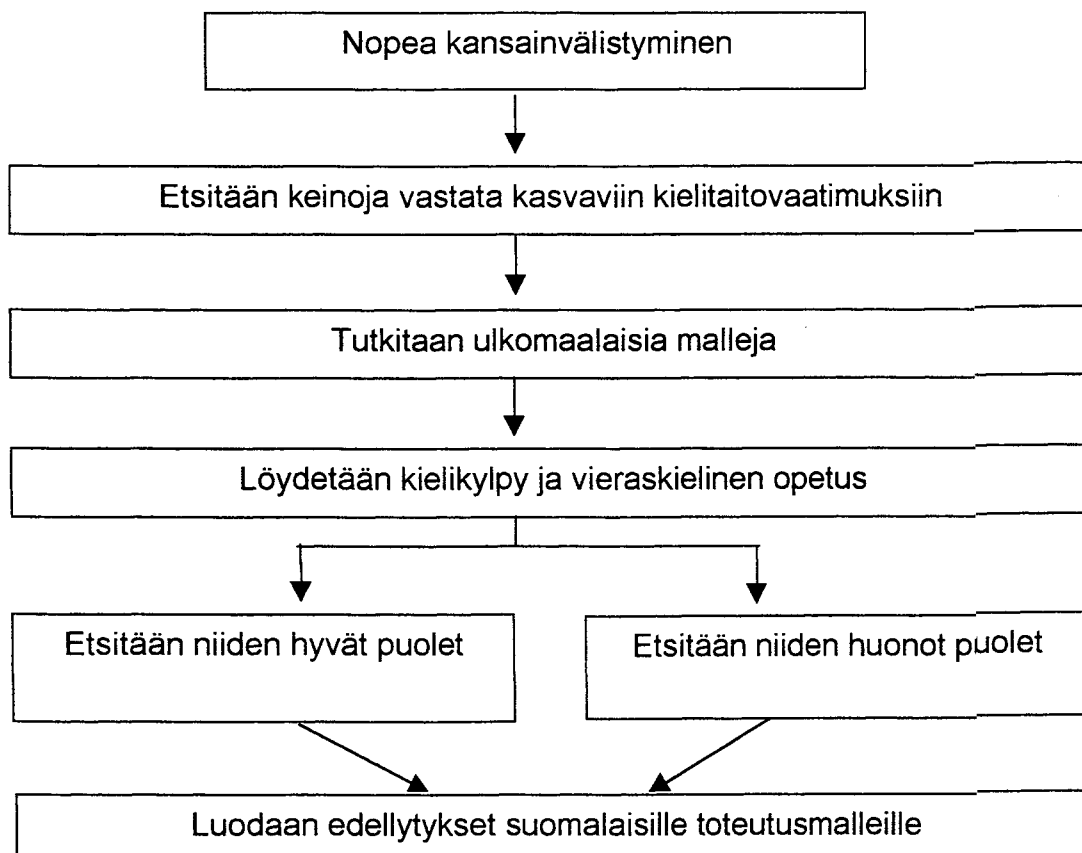
Kielitaito on aikamme arvostettuja taitoja. Suurimpien päivälehtien työpaikkailmoituksia selatessa tulee vakuuttuneeksi tästä ajallemme tyypillisestä vaatimuksesta: ainakin niin ja niin monen kielen hyvä tai erinomainen taito on lueteltu työpaikkailmoituksissa perusvaatimuksena. Massaviihteen ystävät joutuvat toteamaan kielitaidon puutteellisuuden, mutta toisaalta sen merkityksen ja epätasaisen osaamisen katsoessaan viihdeohjelmia. Yksi useimmin esitettyjä kysymyksiä suosituissa viihdeohjelmissa koskee kielitaitoa. Vastauksista löytyy selkeä ja toisaalta yleisten ennako-oletusten mukainen linja: miehet, erityisesti keski-ikäiset ja vanhemmat, osaavat ainoastaan suomea, mutta naisista suurin osa uskoo selviävänsä jollakin tai joillakin vierailta kielillä. Oli sitten kysymys vakavasta elämän alueesta, kuten työn saannista, tai kevyemmästä alueesta, kuten viihteestä tai turismista, kielitaidolla on merkitystä.

Oppimiseen ja opettamiseen liittyvä tutkimus, erityisesti kognitiivisen psykologian nousun myötä, laajeni erityisesti Yhdysvalloissa 1980-luvulla voimakkaasti ja tieto tutkimustuloksista ja samansuuntainen tutkimus levisi Eurooppaan nopeasti. Tutkimuksissa saatua tietoa oppimiseen liittyvistä ilmiöistä, kuten oppimisstrategioista, oppimistyyleistä, muistin toiminnoista ja kielenoppimisen erityispiirteistä, alettiin hyödyntää maailmanlaajuisesti ja lisää tutkimusta tehtiin. Kognitiivis-konstruktivistinen oppimisteoria valtasi alaa. (esim. Ausubel 1969, Ausubel ym. 1978). Kaikkea tätä tiedon leviämistä edisti tieto- ja viestintäteknikka, mikä puolestaan alana kehittyi huimaa vauhtia. Tieteellisiä kansainvälisiä seminaareja ja konferensseja järjestettiin eri puolilla maailmaa, tutkijat olivat jatkuvassa ja reaaliaikaisessa yhteydessä toisiinsa ja saivat vaikutteita aivan tuoreista tutkimustuloksista.

Kognitiivis-konstruktivistisen oppimisteorian mukaisia vieraan kielen opetusmenetelmiä alettiin tutkia myös Suomessa ja etsittiin vastauksia kysymykseen, miten saavuttaa hyvä kielitaito. Mitä tarkoitetaan käsitteillä kielitaito ja hyvä kielitaito? Eikö kielioppi-käännös menetelmä enää riittänyt? Saavuttaako hyvän kielitaidon opiskelemalla behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisin menetelmin ahkerasti kielten tunneilla koulussa kielioppia ja sanastoa,

kääntämällä kielestä toiseen vai jollakin innovatiivisella menetelmällä? Miten kielenoppimista voisi nopeuttaa ja tehostaa? Ehkä opiskelemalla jotain substanssiainetta vieraalla kielellä? Kanadassa ja Yhdysvalloissa toteutetusta kielikylypöopetuksesta ja vieraalla kielellä opettamisesta alettiin kiinnostua myös Suomessa. Tiedettiin, että vieraita kieliä kuten kreikkaa ja latinaa oli käytetty opetuksessa jo antiikin ajalla (Takala 1992). Vieraskielinen opetus ei näin ollen ollut mikään uusi ilmiö.

Katseet kääntyivät koululaitoksen suuntaan. Sille asetettiin suuria odotuksia. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1991-1996 (1991) mainitaan sekä kielten opetus että vieraalla kielellä annettava opetus avainsanoina kansainvälistymiseen. Piti löytää keinoja antaa yhä parempi kielitaito yhä useammalle yhä useammassa kielessä, yhä taloudellisemmin ja yhä tehokkaammin. Resursseja ei ollut jaettavissa lisää; piti tulla toimeen entisin taloudellisin voimavaroin. Kuviossa 1 on kuvattu 1990-luvun alun tilannetta maassamme etsittäessä uusia ratkaisuja monipuolisen kielitaidon saavuttamiseksi.



KUVIO 1. Keinoja kielitaidon lisäämiseen

Suomessa kansallisella kielipolitiikalla on tarkka asetuksissa määritelty laillinen asema (Takala 1993, Numminen & Piri 1998). Suomalainen kansallinen kielipolitiikka antaa hyvin yksityiskohtaiset hallinnolliset ohjeet esimerkiksi kielten valinnoista, opetussuunnitelmista ja niiden kehittämistä, opettajien koulutuksesta ja opetuksen arvioinnista. Kielikylypyä tai vieraskielistä opetusta ei Suomen keskitetyn hallinnon vuoksi voitu kouluissa alkaa toteuttaa heti tiedon siitä levittyä, koska hallinnolliset säädökset olivat tiukat ja vaativat erikoislupien hakemista, jos uutta koulussa haluttiin kokeilla. 1990-luvun alussa vieraskieliselle opetukselle annettiin kuitenkin hallinnollisesti mahdollisuus käynnistyä ja sitä kautta se levisi maassamme nopeasti. 1990-luvulla alkaneen keskushallinnon purkamisen yhteydessä valtiovalta säilytti kuitenkin itsellään ylimmän vallan säädellä ja tehdä päätöksiä mm. kielipolitiikkaa ja kielisuunnittelua koskevissa suurissa linjauksissa. Syntyi julkista keskustelua vieraskielisestä opetuksesta, sen toteutuksesta kouluissa ja siihen liittyvistä ohjeista ja määräyksistä. Voidaanko opettaa aineita vieraalla kielellä vai ei? Jos voidaan opettaa, niin mitä aineita? Miksi pitäisi opettaa vieraalla kielellä? Miksi ei pitäisi opettaa vieraalla kielellä? Mitä siitä seuraa?

Vieraalla kielellä opettamista koskeva julkinen argumentointi on tämän tutkimuksen aiheena. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, mitä argumentteja vieraalla kielellä opettamisen kannattajat ovat käyttäneet mielipiteensä tueksi. Toisena tavoitteena on tutkia, mitä argumentteja vieraalla kielellä opettamisen vastustajat ovat käyttäneet vastustaessaan vieraskielistä opetusta. Lisäksi selvitetään, onko jotain yhteistä löydettävissä näissä kahdessa vieraskielistä opetusta koskevassa argumentointitavassa.

Tutkimuksessa keskitytään Suomessa tästä aiheesta käytyyn julkiseen debattiin. Tutkimuksen ulkopuolelle jätetään kielikylypyopetus ja ruotsin kieltä koskeva keskustelu. Joissakin poikkeustapauksissa viitataan kuitenkin esim. kielikylypyopetuksesta saatuihin tutkimustuloksiin. Edelleen rajataan tutkimus vain perusopetuksen ja lukio-opetuksen vieraskieliseen opetukseen. Perspektiivin laajentamiseksi ja taustaksi kuvataan kaksikielisestä opetuksesta Yhdysvalloissa käytyä keskustelua. Myös Norjan vastaavaa keskustelua kuvataan lyhyesti.

Vieraalla kielellä annettavaa opetusta on Suomessa tutkittu vasta verraten vähän. Opetushallitus on teettänyt siitä joitakin raportteja. Ne ovat kuvanneet tilannetta, joka maamme kouluissa on ollut vieraskielisessä opetuksessa 1990-luvulla. Vasta aivan viime vuosina on tehty joitakin kielikylypyyn tai vieraskielisen opetuksen sovellutuksiin liittyviä suomalaisia tutkimuksia, lähinnä tapaustutkimuksia. Hartiala (2000) on kartoittanut erityisesti suomalaista CLIL-opetusta ja CLIL-opettajan eksperttiyttä. Aiheesta on käyty keskustelua, koskettaahan kielten opetus ja oppiminen kaikkia oppivelvollisuusikäisiä ja luonnollisesti myös heidän vanhempiaan eli suurta osaa aikuisväestöstä. Elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti kaikkien toivotaan jatkavan kielten opiskelua koko elämänsä ajan.

Tieteellisen tutkimuksen tarve vieraskielisestä opetuksesta on tuotu esiin useissa yhteyksissä. Vieraskielisen opetuksen tuloksista on käyty julkista keskustelua ja argumentoitu sen puolesta ja sitä vastaan julkisella forumilla. Toive on, että tämä nyt käsillä oleva tutkimus olisi askel kohti laajempaa tutkimusta vieraalla kielellä opettamisesta, jonka eduista tai haitoista omassa kulttuurikontekstissamme tiedämme aivan liian vähän. Uskon tämän tutkimuksen lisäävän ymmärrystä asiassa ja ennen kaikkea sen perusteluista.

Aineistona käytän Suomessa julkaistuja vieraskielistä opetusta koskevia komiteamietintöjä, asetuksia, ohjeita, raportteja, kannanottoja ja tutkimuksia. Tutkimusaiheen jonkinasteinen arkaluonteisuus ja voimakkaita tunteita herättävät kannanotot puolesta ja vastaan ovat mielestäni kiintoisia erityisesti siksi, että kieltenopetukselle ja siinä saavutetuille tuloksille asetetut vaatimukset ovat jo vuosia maassamme kasvaneet ilman että kieltenopetuksen resursseja on lisätty. Niinpä liitän tutkimukseni maassamme harjoitettuun koulutuspoliittiseen ja kieliohjelmapolitiittiseen viitekehykseen, jolla on selkeä yhteys vieraskielisestä opetuksesta käytyyn keskusteluun ja vieraskielisen opetuksen nykytilaan.

En sitoudu menetelmällisesti mihinkään koulukuntaan tutkimuksessani. Metodien ja analyysien valinnassa otan huomioon niiden mahdollisuudet tuoda esille haluttua tietoa. Koska kyseessä ei ole kielitieteellinen tutkimus, en pyri syvälliseen diskurssianalyysiin. Aineiston käsittelyssä pyrin kuvaamaan ja tulkitsemaan siinä esitettyjä argumentteja, etsimään niistä yhteiset piirteet ja tekemään niistä koontia ja taulukoita selkeän kokonaiskuvan saamiseksi.

Toisessa luvussa kuvaan vieraskielistä opetusta, sen historiaa ja siitä käytettyä terminologiaa. Kolmannessa luvussa tarkastelen kielen opetusta ja vieraskielistä opetusta valtapolitiikan ja koulutuspolitiikan viitekehyksessä käyttäen pohjana erityisesti Kaplanin ja Baldaufin käyttämää kielisuunnittelun mallia. Seuraavaksi selostan käsitteitä argumentaatio ja diskurssi. Viidennessä luvussa kuvaan lyhyesti käsitteitä oppiminen, vieraan kielen oppiminen ja opettaminen, kielitaito ja kommunikatiivinen kompetenssi. Tarkastelen myös ensikielen oppimista ja Krashenin monitoriteoriaa. Kuudennessa luvussa selostan Yhdysvalloissa käytyä kaksikielistä opetusta koskevaa debattia sen oleellisimmilta osin. Teen myös synteetin Norjassa käydystä tähän aiheeseen liittyvästä keskustelusta. Yhdysvallat on valittu tarkastelun kohteeksi, koska siellä käydyssä vieraskielistä opetusta koskevassa debatissa on usein tukeuduttu myös tutkimustuloksiin kaksikielisen opetuksen hyödyistä ja haitoista. Norja taas on edustanut pientä, keskushallintojohtoista ja maantieteellisesti vaikeakulkuista maata, jossa vieraskielistä opetusta koskeva debatti on hyvin suppeaa. Mainittujen maiden debattien kuvauksilla on tarkoitus auttaa lukijaa ymmärtämään, miten erilaiset kontekstit ja kulttuuriset sekä historialliset olosuhteet ilmentyvät debatteissa.

Seitsemännessä luvussa kuvaan oman tutkimukseni tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävän, käyttämäni tutkimusaineiston ja menetelmät. Toulminin argumentaatorakenne ohjasi vieraskielistä opetusta koskevan debatin tarkastelussa selkeästi perustelujen, väitteiden ja taustaoletusten tai lisätukien etsimistä ja analysointia. Perustelujen etsimisessä niiden sanallinen lyhyys ja useissa dokumenteissa toistuva sama tai samantyyppinen sanamuoto helpottivat osaltaan niiden löytymistä.

Kahdeksannessa luvussa kuvaan tutkimustuloksia: maamme vieraskielisen opetuksen syntyprosessia ja tutkimuskysymysten vastauksia. Luvut 8.1-3 valottavat sitä valmistelevaa työtä tai kehitystyötä, jota ilman vieraskielistä opetusta ei maassamme olisi. Luvuissa 8.1 ja 8.2 on käsitelty opetusministeriön ja opetushallituksen nimeämiä komiteoita ja työryhmiä ja niiden toimeksiantoja. Niiden työ on ollut ratkaisevaa maamme vieraskielisen opetuksen kannalta. Luvussa 8.3 on käsitelty tutkimuksen viitekehyksenä olleen Kaplan & Baldaufin opetustoimen alaan kuuluvan kielisuunnittelun mallin mukaisesti koko vieraskielisen opetuksen syntyprosessia Suomessa. Vieraskielisen opetuksen kohderyhmän, opettajavarannon,

opetussuunnitelman, opetusmenetelmien ja –materiaalin, kustannusten sekä oppilaiden oppimistulosten ja koulutusohjelman määrittely vieraskielistä opetusta koskevassa päätöksenteossa ovat olleet merkityksellisiä vaiheita. Yhdeksännessä luvussa pohdin tulosten perusteella esiin nousseita ajatuksia ja jatkotutkimustarpeita.

Tässä tutkimuksessa käytän termejä vieraalla kielellä opettaminen ja vieraskielinen opetus tarkoittamaan aineen opettamista jollakin muulla kuin oppilaan äidinkielellä. Opettamisella on tällöin kaksi tavoitetta: saavuttaa aineenopetukselle asetetut tavoitteet ja oppia lisää opetuksen välineenä olevaa vierasta kieltä. Kielikylvystä puhutaan, kun enemmistökieliselä lapsille opetetaan vähintään 50 % kouluajasta eri aineita vähemmistökielillä. Tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys.

Tutkimuksessa on keskeisenä käsitteenä argumentointi. Todistelevaa ja perustelevaa kielenkäyttöä nimitetään argumentoinniksi (Kakkuri-Knuuttila 1999). Argumentin tehtävä on perustella ja vakuuttaa. Se osa ilmaisua, jota argumentti yrittää tehdä uskottavaksi, on nimeltään väite. Käsitteellä argumentti on toinenkin merkitys: väitteen ja perustelun kokonaisuutta voidaan myös kutsua argumentiksi.

Tutkimus kuuluu kielisuunnittelun piiriin. Kielisuunnittelu ja kielisuunnittelupolitiikka on toimintaa, joka on pääasiassa hallinnosta käsin tapahtuvaa ja jonka tarkoitus on ennen kaikkea edistää järjestelmällistä kielellistä muutosta yhteisössä (Kaplan & Baldauf 1997). Kielitaito-käsite tarkoittaa tässä tutkimuksessa lähinnä hymesiläistä kommunikatiivista kompetenssia, joka sisältää sen, mitä kielenkäyttäjän tulee kielestä tietää voidakseen viestiä tehokkaasti kielenkäyttöympäristössä (Hymes 1972).

Diskurssianalyysi on tässä tutkimuksessa kuvattu Faircloughin (1995, 1997) mukaan, jolloin diskurssia on tarkasteltava kolmidimensionaalisesti: kirjoitettu tai puhuttu teksti, diskurssikäytäntö eli tekstin tuottaminen ja tulkinta sekä sosiokulttuurinen käytäntö.

2 VIERASKIELINEN OPETUS

2.1 Mitä on vieraskielinen opetus

Suomen perusasiakirjoihin kirjattiin äidinkiellellä järjestettävä opetus 1920-luvun taitteessa. Unescon konferenssi suositteli äidinkielistä perusopetusta v. 1953. Nykyisin opetuskielestä maassamme todetaan perusopetuslain 10 §:ssä seuraavaa: ”Koulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Lisäksi osa opetusta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuutta seurata opetusta.” Edellä mainittuun pykälään nojautuen opetusta järjestetään toisinaan maassamme muulla kuin koulun opetuskielellä. Tästä eri aineiden opetuksesta jollakin oppilaalle vieraalla kielellä voidaan käyttää nimitystä vieraskielinen opetus.

2.1.1 Historiallista taustaa vieraskieliselle opetukselle

Vieraalla kielellä tapahtuvaa opetusta on ollut kautta vuosituhansien. On todisteita siitä, että jo 2000 vuotta ennen Kristusta Babyioniassa oli kaksikielisiä kouluja, joissa opetettiin sekä akkadin että sumerin kielellä (Paulston 1988). Profeetta Danielia opetettiin muulla kuin hänen äidinkiellellään heprealla. Suurin syy historiallisesti vieraskieliseen opetukseen on todennäköisesti ollut se tosiasia, että tekstejä oli painettuna vain harvoilla kielillä.

Länsimaissa vieraan kielen ja vieraalla kielellä opiskelu alkoi ilmeisesti ensimmäisenä antiikin Roomassa (Marsh, Oksman-Rinkinen & Takala 1996, Takala 1992, Paulston 1988). Kreikkalaiset opettivat kreikan kieltä ja kreikkalaista kulttuuria kreikaksi roomalaisille. Vaikka Rooma oli sotilaallisesti, hallinnollisesti ja poliittisesti vahvempi, se tunnusti kreikkalaisen sivistyksen ja sen tuotosten paremmuuden. Näin vähemmistökieli ja sen välittämä kulttuuri tuli merkittäväksi esikuvaksi kansan enemmistölle (Takala 1992). Myöhemmin latina tuli samalla tavalla useiden sukupolvien opiskelukieleksi kouluissa ja yliopistoissa. Kirkon piirissä latina oli useita satoja vuosia hallinnon, opetuksen, kulttuurin ja tutkimuksen kieli.

Siirtomaissa vallanpitäjien puhuma kieli on ollut vuosikymmeniä opetuksen kielenä. Emämaan kielellä tapahtuva opiskelu on ollut itsestään selvyyys ja siirtomaavallan lakkauttamisen jälkeenkin opiskelu on jatkunut entisen emämaan kielellä. Opiskelu tapahtui monesti emämaan yliopistoissa.

Vastaavasti monissa maissa on ollut ulkomaisia opiskelijoita kautta aikojen. Näin on ollut tilanne esimerkiksi Amerikassa ja Kanadassa. Euroopassakin opiskeltiin ulkomailla paljon jo keskiajalla. Esimerkiksi suomalaisia opiskelijoita hakeutui Manner-Euroopan yliopistoihin kuten Saksaan ja Ranskaan (Marsh, Oksman-Rinkinen & Takala 1996, Takala 1992).

Vähitellen oma kieli ja kansansivistys ovat kehittyneet monissa maissa. Sen mukana alkoi kehittyä myös äidinkielineen opetus, mikä tosin ei välttämättä ollut alun perin koko kansan osaamalla kielellä annettavaa opetusta. Äidinkielineen opetus koettiin tärkeäksi oikeudeksi ja edistykseksi, varsinkin kun vieraskieliseen opetukseen on usein liittynyt poliittisia ja kulttuurisia ongelmia. Suomessa äidinkielineen opetus säädettiin laissa 1920-luvun alussa. Unescon konferenssi suositteli äidinkielistä perusopetusta vuonna 1953.

Edellä esitetystä voi päätellä, että vieraan kielen ja vieraalla kielellä opiskelu sekä vieraan kielen käyttö esimerkiksi tutkimuksessa ovat vuosisatoja vanhoja ja tavallisia ilmiöitä (Takala 1992).

2.1.2 Yleistä taustaa vieraitten kielten opetukselle ja vieraskieliselle opetukselle

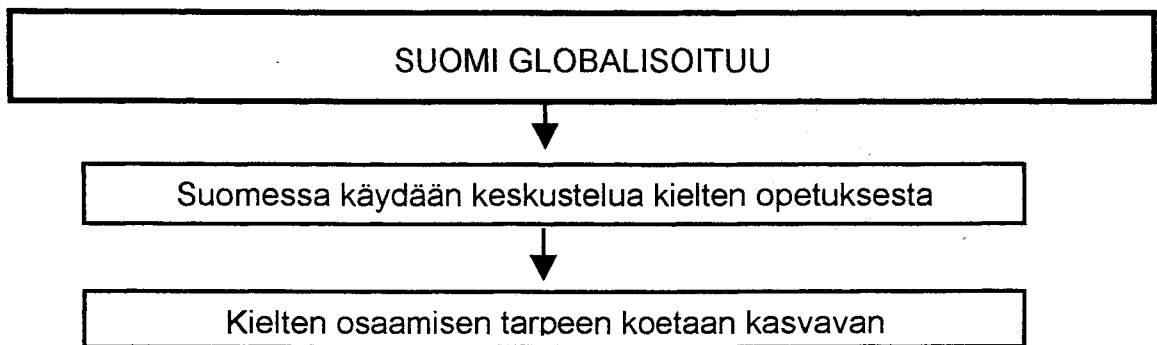
Etniset ryhmät joutuvat yhä enenevässä määrin tekemisiin toistensa kanssa kaikkialla maailmassa. Jatkuvan kanssakäymisen mukanaan tuomia piirteitä ovat kielelliset ongelmat: mikä kieli valitaan kommunikoinnin kieleksi tai opetuksen kieleksi. Onko kansallisen koulutuksen opetuskieli valtaväestön käyttämä kieli vai voiko opetusta antaa vähemmistön kielellä tai vieraalla kielellä?

Kansainvälisyyden lisääntyminen kaikilla elämän alueilla on tuonut mukanaan vahvan tarpeen vieraitten kielten osaamisesta yleisesti maailmassa ja erityisesti meillä Suomessa. Suomen kielellä tulee toimeen vain lähinnä maamme rajojen sisäpuolella. Toisella virallisella kielellämme eli ruotsin kielellä voi toimia Pohjoismaissa, mutta sekin on vielä hyvin rajallinen alue sekä maantieteellisesti että asukasmäärään nähden.

Tarve osata ja käyttää vieraita kieliä on siis lisääntynyt ja lisääntyy edelleen nimenomaan työelämässä sekä kotimaassa että ulkomailla (Takala & Sajavaara 1998). Sama ilmiö vallitsee myös muilla elämän alueilla. Tulevien sukupolvien mahdollisuudet henkisesti rikkaaseen ja aineellisesti tasapainoiseen elämään ovat paljolti riippuvaisia maamme kielitaitovarannosta (Numminen & Piri 1998).

Edellä kuvatun perusteella on selvää, että Suomessa tarvitaan tehokasta vieraitten kielten opetusta. Maassamme on jo vuosikymmeniä tehty urauurtavaa työtä kielikoulutuksen suunnittelussa verrattuna useimpiin muihin maihin maailmassa. Poliittiset päättäjät Suomessa tunnustivat kielten osaamisen tärkeyden jo kuusi- ja seitsemänkymmentäluvuilla (esim. Piri 2000). Itse asiassa kiinnostus vieraitten kielten opetusta kohtaan virisi heti toisen maailmansodan jälkeen, jolloin maassamme alettiin suunnitella kielten opetuksen aloittamista kansakoulussa koko ikäluokalle. Ruotsin malli oli hyvänä esimerkkinä.

Niinpä maassamme laadittiin komiteatyöskentelynä koko maan kattava kielipoliittinen periaateohjelma (Takala & Sajavaara 1998) jo 1970-luvun lopulla. Ohjelma antoi suuntaviivoja monipuolisen kielitaidon tarpeen tyydyttämiseksi, mutta komiteamietintö valotti myös yleisesti kysymyksiä kielten opettamisesta ja oppimisesta. Kuvio 2 osoittaa reagointia kielitaidon tarpeen kasvuun maassamme.



KUVIO 2. Kielten opetuksen tarpeen laajeneminen

Ajatus vieraskielisestä opetuksesta yhtenä keinona kielitaidon saavuttamiseksi ilmestyi kielisuunnitteluun opetusministeriön työryhmän muistiossa 1989. Vieraskielinen opetus nähtiin yhtenä uutena mahdollisuutena tuottaa kielitaitoa lisäämättä kuitenkaan kielenopetuksen resursseja. Vieraalla kielellä tapahtuvan ”opetuksen lähtökohtana on oletamus, että toinen kieli/vieras kieli opitaan tehokkaimmin, kun sen avulla välitetään oppijoita kiinnostavaa ja heistä mielekästä sisältöainesta.” (Takala, 1992, 141)

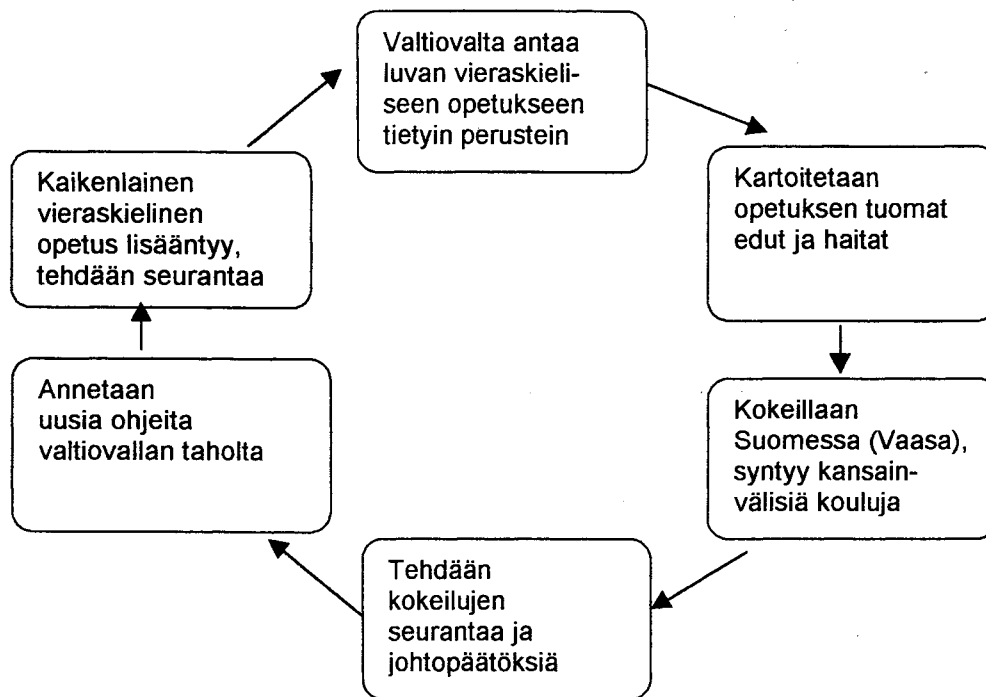
2.1.3. Hallinnollisia edellytyksiä vieraskieliselle opetukselle

Peruskoulu-uudistuksen aikaan 1960-luvulla suomalainen koulutusjärjestelmä oli hyvin keskushallintojohtoista. Jokseenkin kaikki koulut noudattivat samaa kansallista opetusohjelmaa ja käytettävät oppikirjat oli hyväksyttävä opetushallituksessa (Karpinen 1993). 1980-luvun lopussa ja 1990-luvun alkupuolella maamme koululaitoksessa tapahtui merkittäviä muutoksia: entisestä kouluhallituksesta tuli opetushallitus, keskushallintoa purettiin, kunnan päättäjät ja koulut saivat päätäntävaltaa omissa asioissaan, kokeilulupia ei tarvinnut enää anoa ja opettajat saivat vähitellen vapautta toteuttaa itseään ja erityisosaamistaan yhä vapaammin. Siihen asti eduskunta, hallitus, opetusministeriö ja opetushallitus olivat kontrolloineet kaikki muutokset koulutusjärjestelmässämme.

Myöhemmin lääninuudistuksen yhteydessä väheni myös opetusalan henkilöstön määrä lääninhallituksissa, joten koulut olivat entistä itsenäisempiä. Suomen koululainsäädäntöön lisättiin vuonna 1983 oikeus käyttää muuta kuin koulun opetuskieltä muidenkin aineiden kuin vieraitten kielten opetuksessa kouluhallituksen ohjeiden mukaisesti. (L 476/1983; 2611/1991, L 477/1983) Jatkoa tälle keskushallinnon purulle oli vuonna 1991 (L261/1991) peruskouluille ja lukioille (L262/1991) myönnetty oikeus käyttää opetuskielenä muuta kuin koulun opetuskieltä, milloin se on opetuksen kannalta tarkoituksenmukaista.

Vieraalla kielellä opettaminen levisi Suomessa nopeasti. Vuonna 1996 julkaistiin raportti (Nikula & Marsh) vieraskielisen opetuksen tarjonnasta ja tilanteesta maassamme. Siinä todettiin, että noin 5 % ala-asteista, 15 % yläasteista ja 25 % lukioista tarjosivat vieraskielistä opetusta jossakin laajuudessa. Samassa raportissa arvioitiin vieraskielisen opetuksen kaksinkertaistuvan lähivuosina. Täydellistä kielikykyä antavat koulut eivät olleet mukana raportin luvuissa. Useimmissa kouluissa opetuskieli oli englanti, osassa ruotsi tai saksa.

Hallinnollisten ohjeiden purkamisen seurauksena tapahtunut vieraskielisen opetuksen vaiheittainen leviäminen näkyy kuviosta 3. Kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen leviämisen syklisyys näkyy annettujen ohjeiden ja toteutuksen vuorottelussa.



KUVIO 3. Vieraskielisen opetuksen ensivaiheita Suomessa

2.2 Terminologian kirjavuus

Opettamisesta muulla kuin oppilaan omalla äidinkielellä on käytössä lukuisa joukko erilaisia nimityksiä. Niistä käy yleensä ilmi opetuksen toimeenpanijan valitseman lähestymistavan painotus. Painotus voi liittyä esimerkiksi opetuskielenä käytetyn vieraan kielen tuntimäärään suhteessa käytettävissä oleviin opetustunteihin, kielen tai aineen opetuksen priorisointiin toisiinsa nähden, opetuksen kohderyhmään ja kohderyhmän kielen statukseen, opetuskielinä käytettyjen kielten lukumäärään tai opetuksen tavoitteisiin.

Koska opetus muulla kuin oppilaan äidinkielellä järjestelmällisenä lähestymistapana on suhteellisen uusi ilmiö, siitä käytetyt nimitykset eivät ole vakiintuneet. Lisäksi nimitysten moninaisuuteen vaikuttavat luonnollisesti erilaiset kulttuurikontekstit, joissa opetusta toteutetaan. On kuitenkin pyrkimyksiä löytää kattava termi, jota voitaisiin käyttää kansainvälisissäkin yhteyksissä ilman väärinkäsitysten vaaraa.

Euroopan Neuvosto on järjestänyt työpajoja kaksikielisestä opetuksesta kehittääkseen sitä sen eri osa-alueilla kuten opettajien pätevyysvaatimuksissa, menetelmällisissä kysymyksissä ja opetuksen järjestelyissä. EU-komissio on myös panostanut vieraskieliseen opetukseen mm. tukemalla sitä Jyväskylän yliopiston koordinoimassa CEILINK-hankkeessa (Marsh & Marsland 1999). Hankkeen tavoitteena on saattaa yhteen vieraskielisestä opetuksesta kokemusta hankkineita tutkijoita ja toimeenpanijoita ja kehittää näin vieraskielistä opetusta edelleen kaikilla sen osa-alueilla.

Seuraavassa luvussa käyn läpi vieraalla kielellä annettavasta opetuksesta ja kielikylvystä käytettyjä nimityksiä. Kuvaan samalla näille nimityksille keskeisiä piirteitä. Varsinaisessa tutkimuksessani rajaan kielikylvyn tarkastelun ulkopuolelle pitääkseni työni sille asetetuissa rajoissa, mutta katson kielikylpyä koskevien keskeisten asioiden käsittelyn, ennen kaikkea suomalaisten tutkimustulosten osalta, tutkimukseni kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta tärkeäksi.

2.2.1 Vieraskielisestä opetuksesta käytettyjä termejä

Puhuttaessa muulla kuin oppilaan äidinkielellä tapahtuvasta opettamisesta käytetään siitä eri puolilla maailmaa erilaisia nimityksiä. On muistettava, että nämä erilaiset toteutukset ja niistä saadut tutkimustulokset ovat kontekstisidonnaisia. On vaikea tehdä yleistyksiä yhden maan tutkimustuloksista toisen maan kulttuurisesti erilaisiin olosuhteisiin. Vieraskielinen opetus, kaksikielinen opetus, kielikylpy, CLIL ja monet muut nimitykset ymmärretään eri konteksteissa eri tavalla esimerkiksi kohderyhmän ja tavoitteiden suhteen. Kanadalaisessa kontekstissa kielikylpy/kaksikielinen opetus eri muodoissaan kohdistuu yleensä enemmistökielisiin lapsiin ja opetusta annetaan vähemmistön kielellä. Amerikkalainen konteksti viittaa useimmiten vähemmistökielisiin lapsille annettavaan opetukseen, jossa lapsia autetaan siirtymään enemmistökielisiin annettavaan opetukseen. Suomessa käytetyt menettelytavat muistuttavat Kanadan mallia.

Aineen opettamisesta jollakin muulla kuin oppilaan äidinkielellä on Suomessakin käytössä useita eri painotusta osoittavia nimityksiä (taulukko 1). Tällaisella opettamisen tavalla on yleisesti katsottuna puhuttaessa kaksi tavoitetta: saavuttaa sekä aineenopetukselle asetetut tavoitteet että myös oppia opetuksen välineenä olevaa vierasta kieltä. Kielikylvystä puhutaan, kun enemmistökielisiin lapsille opetetaan vähintään 50 % kouluajasta eri aineita vähemmistökielillä. Tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys.

TAULUKKO 1. Vieraskielisestä opetuksesta käytettyjä termejä

VIERASKIELINEN OPETUS	
SUOMENKIELINEN TERMI	ENGLANNINKIELINEN TERMI
vieraskielinen aineenopetus	foreign language content instruction
kielen ja sisällön oppimisen integrointi, CLIL	content-and-language-integrated learning, CLIL
aineenopetus vieraalla kielellä	teaching content through a foreign language, TCFL
kielen ja sisällön integrointi	content and language integration
kaksikielinen opetus	bilingual education
kielienemmistöön kuuluvien lasten opettaminen vieraalla kielellä, MBE	mainstream bilingual education, MBE
monikielinen opetus	plurilingual education
sisältöpainotteinen vieraan kielen opetus	teaching content through a foreign language, TCFL

(jatkuu)

Taulukko 1 (jatkuu)

kielikylpy	immersion
kielisuihku kielisuihkuttelu	language shower
kielirikasteinen opetus	language-enhanced/based content instruction
kielipainotteinen aineenopetus	extended language instruction
sisältöpohjainen kieltenopetus	content-based language instruction
teemapohjainen moduuliopetus	theme-based models
ainespecialistien antama vieraskielinen opetus	sheltered models
rinnastettuihin moduuleihin pohjautuva opetus	adjunct models
kielipainotteinen sisällönopetus	sensitive content instruction
kieliluokka	language class
kielipainotteinen luokka	language oriented class
kielirikasteinen opetus	language sensitive content instruction
toisen kielen käyttö opetuksessa	second language instruction/learning
	the Cognitive Academic Language Learning Approach, CALLA

Tutkimukseni nimessä käytän termiä vieraskielinen opetus tarkoittamaan aineenopetusta vieraalla kielellä eli jollakin muulla kuin oppilaan omalla äidinkielellä, ensikielellä. Painotus käytettäessä termiä vieraskielinen opetus on, että oppilaat oppivat sekä aineenopetukselle että kielenopetukselle asetetut tavoitteet vieraan kielen ollessa opetuksen välineenä.

Opetushallituksen määrittelemänä tätä menettelyä kuvataan seuraavasti: "Vieraskielisen opetuksen perusajatus on, että oppilaat oppivat vierasta kieltä omaksumalla sitä samalla kun käyttävät sitä oppimisen välineenä." (Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen, 1997, 112).

Bilingual education, kaksikielinen opetus, on kansainvälisissä yhteyksissä paljon käytetty sateenvarjonimitys tarkoittamaan kaikkea vieraalla kielellä annettua opetusta (Nikula & Marsh 1997 (Bakerin mukaan 1993), Räsänen & Marsh 1994). Takala (2000) muistuttaa termin bilingual education yleistyksen vaarasta: Kanadan mallin mukaisesti toteutettuna se viittaa enemmistökielisten lasten opettamiseen vähemmistön kielellä eli tässä tapauksessa englanninkielisten opettamista ranskan kielellä, mutta amerikkalaisessa kontekstissa sama nimitys tarkoittaa vähemmistökielisten lasten auttamista siirtymisessä enemmistökielisten lasten opetukseen eli englanninkieliseen opetukseen. Krashenin (1999) mukaan kaksikielisellä opetuksella on kaksi tavoitetta: hyvä englannin kielen taito ja koulumenestys sekä ns:n perintökielen

taitojen kehittäminen. Hyvät taidot perintökielellä eli omassa äidinkielellä siirtyvät muihin kieliin.

Oxford (1990, 215) käyttää nimitystä Cognitive Academic Language Learning Approach CALLA, jonka hänen mukaansa ovat luoneet oppimisstrategioiden tutkijat Chamot ja O'Malley. Tähän kaksikielisen opettamisen malliin sisältyy oppimisstrategioiden oppimista sekä kielitaidon että aineiden sisältöjen oppimisprosessien yhteydessä. CALLA:ssa on kolme komponenttia: sisältökomponentti, kielen oppimiskomponentti ja oppimisstrategiakomponentti. Tämän mallin mukaan oppimisstrategiat ovat jokseenkin samoja kielen ja sisältöjen oppimiselle ja oppimisstrategiakomponentti auttaa erityisesti heikompia oppilaita oppimaan. Opettajan tulisi olla tietoinen näiden strategioiden merkityksestä oppimisprosessissa.

Krashenin ja Oxfordin käsitykset kaksikielisen opetuksen osatekijöistä ovat mielestäni hyvin lähellä toisiaan. Krashenin koulumenestys ja Oxfordin oppimisstrategioiden oppiminen ovat käsitykseni mukaan samansuuntaisia osatekijöitä vieraan kielen oppimisessa.

Termillä kaksikielinen opetus on kuitenkin ongelmansa: siinä esiintyvän kaksikielisyyssanan tähden termi mielletään helposti vain kaksikielisiä lapsia koskeväksi opetuksiksi. Toisena ongelmana on, että kaksikielisellä opetuksella ymmärretään helposti kielellisille vähemmistöryhmille annettavaa opetusta (vrt. edellä Krashen). Tällöin tavoite on kehittää vähemmistökielisten lasten valtiakielen osaamista niin, että he pystyisivät paremmin toimimaan ympäröivässä yhteiskunnassa.

Haluttaessa välttää edellä mainittu väärinkäsitys on pyritty käyttämään termiä mainstream bilingual education. Tällä nimityksellä tarkoitetaan kielenemmistöön kuuluvien lasten opettamista joissakin aineissa vieraalla kielellä, samanaikaisesti kun tätä vierasta kieltä opetetaan myös omana oppiaineena. Marsh käyttää lyhennettä MBE ja määrittelee sen seuraavasti: "Täten MBE viittaa enemmistökielisiin oppilaisiin, jotka käyttävät vierasta kieltä oppimisessa ja sitä käytetään opetuskielenä tilanteissa, joissa on mahdollista jossain määrin koodinvaihto tavoitekielen ja äidinkielen välillä" (1996, 8).

Siguán ja Mackey (1987, 44) viittaavat käsitteellä bilingual education sellaiseen koulutusjärjestelmään, jossa opetuksessa käytetään kahta kieltä, joista toinen on useimmiten oppilaan ensimmäinen kieli eli äidinkieli. Nimityksen alle voidaan lukea laaja kokoelma erilaisia toteutuksia, joiden luokitteluksi heidän mukaansa käytetään erilaisia kriteereitä.

Mustaparta ja Tella (1999, 7) ovat koonneet seuraavan luettelon maassamme käytetyistä vieraalla kielellä annettavista aineenopetuksen toteutuksista: kaksikielinen opetus, monikielinen opetus, vieraskielinen opetus, sisältöpainotteinen vieraan kielen opetus, kielikylypy, kielisuihku ja kielirikasteinen opetus.

Kielipainotteinen aineenopetus, extended language instruction ja kielirikasteinen aineenopetus, language-enhanced content instruction (Räsänen & Marsh 1994, Nikula & Marsh 1997, Hartiala 4/1999) ovat erilaisia painotuksia ilmaiseva vieraalla kielellä tapahtuvan opettamisen malleja.

Sisältöpohjainen kielenopetus tarkoittaa Takalan (1992, 141) mukaan (myös esim. Räsänen & Marsh 1994, Nikula & Marsh 1997) sitä, että sisällön oppimisen tavoitteet integroidaan kielen oppimisen tavoitteiden kanssa. Samaan aikaan opitaan vierasta kieltä ja aineen sisältöä niin, että opetettava sisältöaines määrää kielellisen aineksen esittämisen. Takalan mukaan

Suomessa on ainakin kolme sisältöpohjaisen kieltenopetuksen mallia, jotka ovat teemapohjainen moduuliopetus, ainespesialistien antama vieraskielinen opetus ja rinnastettuihin moduuleihin perustuva opetus. Vastaavat englanninkieliset nimitykset ovat theme-based, sheltered, and adjunct models (Räsänen & Marsh 1994), joista teemapohjainen opetus kohdistaa päähuomion vieraaseen kieleen ja opettajana on useimmiten vieraan kielen opettaja. Ainespesialistin antama vieraskielinen opetus keskittyy sisältöaineen hallintaan. Se on hyvin opetuskielen hallitsevan aineenopettajan vieraalla kielellä antamaa opetusta, vastaten myöhemmin mainittua Krashenin kielikylypymallia (ks. 2.1.2). Vieraan kielen opettaja antaa ajoittain tässä toteutusmallissa kielen opetusta, "a sheltered course", nopeuttaakseen sisällön oppimista. Rinnastettuihin moduuleihin perustuvassa mallissa oppilaille annetaan sekä aineen että kielen opetusta samanaikaisesti, jolloin opetusmenetelmät täydentävät toisiaan.

Englanninkielinen kirjallisuus käyttää sisältöpohjaisesta kieltenopetuksesta Nikulan ym:n mukaan (1997) Swainiin viitaten termejä content and language integration, content and language integrated learning ja content-and-language-integrated learning and teaching (Takala 2000). Jälkimmäisestä käytetään nykyisin erityisesti Euroopassa lyhennettä CLIL, joka siis tarkoittaa vieraan kielen käyttöä opetuksen välineenä. Euroopan unioni suosittaa tämän termin käyttöä, ja se on yleistymässä Euroopan tutkijayhteisöissä. Marsh (1999, 8) määrittelee lyhenteen CLIL seuraavasti: "CLIL refers to any learning context in which an additional language, thus not usually the first language of the learners involved, is used as a tool in the learning of a non-language subject." Teaching content through a foreign language TCFL, (Marsh & Räsänen 1994) viittaa samoin asiasisällön opettamiseen ja oppimiseen vieraan kielen ollessa oppimisen väline.

Plurilingual education, monikielinen opetus, (Marsh ym. 1997) viittaa malliin, jossa vieraskielinen opetus suunnataan kielienemmistöjen lapsille ja jossa opetus voi koskea useita kieliä. Termi ei ole kovin yleinen.

Kielisuihkuttelulla tarkoitetaan pienimuotoista ilman kirjoja ja kyniä tapahtuvaa opetusta, jossa päähuomio on kielen puhumisessa (Nikula & Marsh 1997, 24-25) ja jota voidaan tehdä vaikka vain puoli tuntia viikossa ala-asteella.

Kielisuihkuttelun tavoite on alentaa kynnystä opetella vierasta kieltä antamalla myönteisiä oppimiskokemuksia ja herätellä oppilaan mielenkiintoa vierasta kieltä kohtaan. Kielisuihkulla tarkoitetaan kielisuihkuttelua jonkin verran laajemmin ja tavoitteellisemmin toteutettuna. Language class, kieliluokka, ja language oriented class, kielipainotteinen luokka, ovat myös käytössä olevia termejä (Vuorinen 1999).

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä vieraskielinen opetus kattamaan kaikki edellä kuvatut erilaiset painotukset. Termi on valittu kahdesta syystä: ensiksikin sen selkeyden takia ja toiseksi siksi, että opetushallituksen julkaisuissa käytetään vieraskielinen opetus-termiä. Vaikka Euroopan unioni suosittelee lyhennettä CLIL, on jo minkä tahansa lyhenteen käyttö mielestäni ongelmallisempaa kuin tapahtumaa kuvaava kokonainen sana tai nimitys. Maallikon, esim. oppilaiden vanhempien, on huomattavasti vaikeampaa lastensa opetuksesta keskustellessaan ymmärtää täysin termiä CLIL, varsinkin jos eivät hallitse englantia eivätkä ole muutenkaan asiaan erityisemmin perehtyneitä.

2.2.2 Vieraskielinen opetus Suomessa

Suomen koululainsäädäntö vuodelta 1983 antoi mahdollisuuden käyttää koulun opetuskielestä poiketen vierasta kieltä muidenkin kuin kieliaineiden opetuksessa (L 476/1983; 2611/1991, L 477/1983) kouluhallituksen ohjeiden mukaisesti. Keskushallinnon purku jatkui seuraavalla vuosikymmenellä nopeasti, ja vieraalla kielellä opettamisesta tuli sen seurauksena entistä helpommin sovellettava opetuksen toteutustapa. Kielikylpyluokkien käynnistymisen (ks. 2.3.2) lisäksi ensimmäiset englanninkieliset International Baccalaureate eli IB-lukiot aloittivat toimintansa Helsingissä ja Espoossa 1990. Tällä hetkellä maassamme toimii kahdeksan IB-lukiota. Maassamme on toiminut myös jo paljon pidempään vieraskielisiä erikoiskouluja, joissa käytetään opetuskielenä äidinkielen lisäksi vierasta kieltä. Esimerkiksi Helsingin Saksalainen koulu on toiminut vuodesta 1881 alkaen. Helsingin ranskalais-suomalainen koulu ja Suomalais-venäläinen koulu toimivat samalla periaatteella.

Vuodesta 1991 kunnilla ja kouluilla on ollut mahdollisuus tietyin rajoituksin käyttää vierasta kieltä eri aineiden opetuksessa. Vieraalla kielellä opettaminen on laajentunut 1990-luvulla hämmästyttävän nopeasti. Opetukseen osallistumisen on pitänyt asetusten mukaan olla oppilaille vapaaehtoista.

Suomessa löytyy monenlaisia vieraalla kielellä opettamisen tapoja pienempimuotoisista kielisuihkutteluista alkaen ja kaikilla koulutustasoilla. Useimmat niistä toteutetaan englanniksi tai ruotsiksi. Ajantasaista määrällistä tietoa vieraalla kielellä opettamisesta maassamme ei tällä hetkellä ole saatavissa. Vuonna 1996 kaikkiin Suomen ”tavallisiin” peruskouluihin ja lukioihin lähetettiin vieraskielistä opetusta koskeva kysely. Siinä kartoitettiin niitä kouluja, joissa annettiin opetusta joiltakin osin vieraalla kielellä; kielikylpyopetus ja kansainväliset koulut jätettiin tämän kyselyn ulkopuolelle. Vieraskielistä opetusta tarjoavia ala-asteita oli 4-8 prosenttia niiden kokonaismäärästä (Takala, Marsh & Nikula 1998). Sitä tarjosivat tavallisemmin suurten kuntien suuret koulut.

Samana kyselyn mukaan vieraskielinen opetus näytti olevan yleisempää yläasteilla kuin ala-asteilla: runsas 14 prosenttia tarjosi vieraskielistä opetusta. Kunnan ja koulun koko näyttivät olevan ratkaisevat tekijät vieraskielistä opetusta tarjottaessa. Sama koski myös lukioiden vieraskielistä opetusta. Vieraskielistä opetusta tarjottiin vajaassa 25 prosentissa lukioita.

Opetushallitus lähetti syksyllä 2000 kyselyn peruskouluille ja lukioille englanninkielisestä opetuksesta ja siihen osallistuvista oppilaista (2001). Kyselyyn mukaan laskettiin vain ne koulut, joissa lääninhallitukseen tulleiden tietojen mukaan englanninkielistä opetusta oli enemmän kuin 50 prosenttia; kyseessä olivat siis teoreettisen kielikylpymääritelmän mukaiset koulut. Näissä oli peruskoulussa n. 3500 englanninkielisessä opetuksessa olevaa oppilasta ja lukiossa vastaavasti n. 850 oppilasta.

Edellä mainittu kartoitus osoittaa alueellisesti (Opetushallitus 2001, 114), että englanninkielinen opetuksessa on tihentymä Helsinki-Espoo-Vantaa-akselilla. Seuraavaksi eniten yli 50 prosentin englanninkielistä opetusta annetaan Tampereen seudulla ja Oulussakin ehkä odotettua enemmän. Koko Lappi näyttää tämän kartoituksen mukaan jäävän ilman kielikylpyopetusta.

Kartoitusten perusteella voi olettaa, että oppilaille ei aina ole mahdollisuutta osallistua vieraskieliseen opetukseen kaikilla tasoilla. Tästä

aiheutuva jatkuvuuden puuttuminen onkin selvästi puute maamme vieraskielisen opetuksen järjestämisessä.

Oppilaiden asennoituminen vieraskieliseen opetukseen todettiin kartoituksessa pääosin myönteiseksi. Suuri osa kouluista ilmoitti opetuksen tulosten ja tavoitteiden olevan yhtä hyvät kuin äidinkielisessä opetuksessa, joidenkin koulujen mielestä jopa parempia.

Ala-asteella vieraskielisessä opetuksessa käsiteltiin kartoituksen mukaan usein aihekokonaisuuksia kuten ympäristö ja luonnontieto. Yläasteella tulivat kuvaan mukaan erilaiset valinnaiskurssit ja ”lukuaineet”, lukiossa historia ja maantieto.

Opetuksen laajuus vaihteli kaikilla tasoilla: pienimuotoisista kokeiluista opetusta oli aina hyvinkin laajamittaisiin toteutuksiin asti. Opettajista useissa kouluissa oli mukana vain yksi tai muutama ja siksikin oletettavasti vieraskielinen opetus aloitettiin varovasti ja pienin askelin. Mukana olevista opettajista vähemmän kuin puolet oli saanut täydennyskoulutusta kielitaidon tai käytettävien opetusmenetelmien osalta.

Vieraskielinen opetus koettiin hyvin motivoivaksi ja tuloksia tuottavaksi. Kielitaidon laadullinen edistyminen alemmilla tasoilla todettiin nopeammaksi kuin myöhemmillä tasoilla. Uhkakuvia äidinkielen opetuksen syrjäytymisestä ei kyselyjen mukaan ole olemassa.

Koulut ovat kohdanneet myös joukon ongelmia vieraskielistä opetusta toteuttaessaan. Niinpä ne kaipaavatkin lisää tutkimusta ja koulutusta tukemaan opetusta. KIMMOKE-projektin tavoitteena oli vieraskielisen opetuksen kehittäminen; projektin puitteissa järjestettiin täydennyskoulutusta ja keskityttiin kehittämään pedagogiikkaa ja oppimateriaalia.

Vieraskielisen opetuksen laadullisesta kehittämisestä ei ole erikseen kerätty aineistoa. Korkeatasoiseen vieraskieliseen opetukseen ovat kuitenkin tähänneet opetushallituksen antamat suositukset ja määräykset kuten esimerkiksi opettajan kielitaitovaatimus.

Vuoden 1996 opetushallituksen teettämä kartoitus ennakoivat vieraskielisen opetuksen määrällistä kasvua. Tämänhetkisestä tilanteesta ei kuitenkaan ole tarkkaa tietoa muuten kuin aikaisemmin tässä luvussa mainittujen yli 50 prosenttia opettavien koulujen kohdalta.

Vuosina 2001 - 2002 ollaan uudistamassa vuoden 1994 valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita. Uuteen asetukseen on tulossa säännökset äidinkielen opetuksen järjestämisestä kielikylpy- ja muussa vieraskielisessä opetuksessa. Tämänhetkisen luonnoksen mukaan kunnat voivat vieraskielistä opetusta ja kielikylpyä soveltaessaan tinkiä äidinkielen opetuksen tuntimäärästä tiettyyn laskennalliseen vuosiviikkotuntimäärään saakka.

2.3 Kielikylpyopetus

Kielikylpy-termillä on jo vakiintunut merkitys. Kielikylvystä puhutaan, kun enemmistökielisille lapsille opetetaan vähintään 50 % kouluajasta eri aineita vähemmistökielillä. Kielikylvyssä enemmistökieliset lapset pyrkivät omaksumaan kielten lisäksi niihin liittyvän kulttuurin. Tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys.

Termi språkbad, kielikylpy, on Christer Laurénin mukaan Tove Skuttnabb-Kangaksen vuonna 1972 luoma ruotsinkielinen termi (Laurén 1999, 21). Kanadassa on pitkään käytetty termiä ”bain linguistique” englanninkielisen termin ”immersion” rinnalla. Laurén määrittelee kielikylvyn enemmistökielisille

lapsille mahdolliseksi tavaksi omaksua toinen kieli, jolloin koulussa toista kieltä käytetään eri laajuisesti aineiden opetuksessa ensimmäisen kielen tilalta. Samalla huolehditaan kuitenkin siitä, että oppilaat eivät menetä mitään ensimmäisen kielensä kehittymisestä.

Kielikylvyn alkuperämaa on Kanada, jossa on edelleen useita erilaisia toteutustapoja. Varhainen täydellinen kielikylpy, *early total immersion*, tarkoittaa sitä, että opetus voi olla ensimmäiset kolme vuotta sataprosenttisesti kylpykielellä. Nykyisin Kanadassa pyritään kuitenkin jo ensimmäisenä vuonna antamaan lapsille hiukan opetusta myös omassa äidinkielessä. Vähitellen äidinkielen opetuksen osuus lisääntyy ja on lopulta perusopetuksen viimeisillä luokilla noin puolet koko opetuksesta.

Sjöholm (1999, 20) näkee yhdeksi syyksi kielikylvyn ja vieraskielisen opetuksen nopeaan leviämiseen eri puolille maailmaa Kanadan onnistuneen kielikylpymallin hyvät oppimistulokset. Toinen syy saattaa hänen mielestään olla *International Baccalaureate (IB)*-järjestelmän onnistunut vieraan kielen käyttö opetuksen välineenä.

Yksi kielikylvyn malli on varhainen osittainen kielikylpy, *early partial immersion* eli *bilingual programme*, kaksikielinen ohjelma. Kanadassa tällaisessa toteutuksessa opetetaan jotain muuta kieltä kuin maan valtakielä englantia ja ranskaa. Kyseessä olevat kielet ovat tällöin etniseen taustaan liittyviä perintökieliä, joita lapsi ei välttämättä osaa itse kouluun tullessaan ollenkaan. Päiväkodissa lasta opetetaan sataprosenttisella kielikylvyllä ensimmäinen vuosi, sen jälkeen yksi vuosi viisikymmenprosenttisesti ja perintökielen osuus sitten vähenee yläasteilla noin neljännekseen.

Myöhäinen kielikylpy, *late immersion*, vaihtelee alkamisajan ja laajuuden suhteen. On tavallista, että se alkaa vasta kuudennella luokalla, jolloin oppilailla on ollut jo useita vuosia kyseisen kielen opetusta.

Varhaisille kielikylvyille on siis yhteistä se, että ne alkavat tilanteista, joissa oppilaat eivät osaa yhtään kylpykieltä. Toinen yhteinen piirre on, että kylpy alkaa jo ennen varsinaista koulunkäyntiä eli päiväkodissa.

Yhteistä kielikylvyille on, että opettajilla pitäisi niissä olla vain yksi kielellinen rooli oppilaaseen päin. Kielikylpyopetuksen pitäisi olla kommunikatiivista, ja siinä tulisi käyttää oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä (Nikula & Marsh 1996).

Krashenin (1988, 57) mukaan kanadalainen kielikylpy saattaa olla kaikkien aikojen paras kielenopetusohjelma jonka ansiosta koko kielten opetus on saanut paljon. Hän pitää erityisen hyvänä ns. *Sheltered Subject Matter Teaching*-mallia, ainespöesialistien antamaa opetusta vieraalla kielellä, jossa varmistetaan huolellisesti erityisillä toimenpiteillä se, että oppilaat todella ymmärtävät vieraalla kielellä tapahtuvan aineenopetuksen ja samalla heitä valmistetaan tavalliseen ilman tukitoimia annettavaan vieraskieliseen opetukseen. Oppilaiden tulee tässä mallissa olla keskitasoisia kielitaidoltaan ja opettajat eivät saa olla syntyperäisiä kielenpuhujia. Molemmilla vaatimuksilla varmistetaan opetuksen ymmärrettävyys.

Tässä tutkimuksessa jätetään kielikylpyä koskeva debatti tarkastelun ulkopuolelle sen laajuuden takia.

Suomessa kielikylpyopetusta alettiin järjestää 1980-luvun lopulla Kanadan mallin mukaisesti. Varhainen täydellinen kielikylpyopetus otettiin käyttöön Vaasassa vuonna 1987. Sen lähtökohtana oli meillä alun perin toisen kansallisen kielen opiskelu, ja kielikylpyopetusta annettiin Vaasassa suomenkielisille oppilaille ruotsin kielellä.

Opetushallitus (Mustaparta & Tella 1999) määrittelee kielikylpyopetukselle tiettyjä tuntomerkkejä. Näistä piirteistä voidaan mainita seuraavat kaksi: vieraalla kielellä annetaan opetusta aluksi joko kokonaan tai osittain, ja tämän opetuksen määrä vähenee peruskoulun aikana asteittain; opettajalla on yksi ainoa kielellinen rooli oppilaaseen päin. Virallisella taholla katsotaan myös, että kielikylpyopetusta tulee soveltaa vain, kun opetetaan maassa puhuttua vähemmistökieltä enemmistökielisille lapsille. Laitisen (2001) tutkimuksen mukaan englanninkielinen kielikylpyopetus soveltuu kuitenkin hyvin suunniteltuna suomalaiseen kulttuuriin, jossa englannin asema on edelleen voimakkaassa kasvussa.

Suomessa on meidän kulttuuriimme soveltuvia kielikylpymalleja, jotka eroavat jonkin verran alkuperäisistä kanadalaisista malleista (Mustaparta & Tella 1999). Yksi malli on suomenkielisille oppilaille annettava englanninkielinen kielikylpyopetus Hollihaan koulussa Kokkolassa. Opetukselle asetetut tavoitteet ovat kaikissa aineissa samat kuin äidinkielisessä opetuksessa kylpykieltä lukuun ottamatta. Varhaisessa kielikylvyssä tavoitteena on kaksikielisyys ja opetus aloitetaan jo viimeistään esikoulussa jatkuen koko peruskoulun ajan, joskus jopa lukiossa.

3 VALTAPOLITIikka JA KOULUTUSPOLITIikka

3.1 Valtapolitiikka ja koulutuspolitiikka

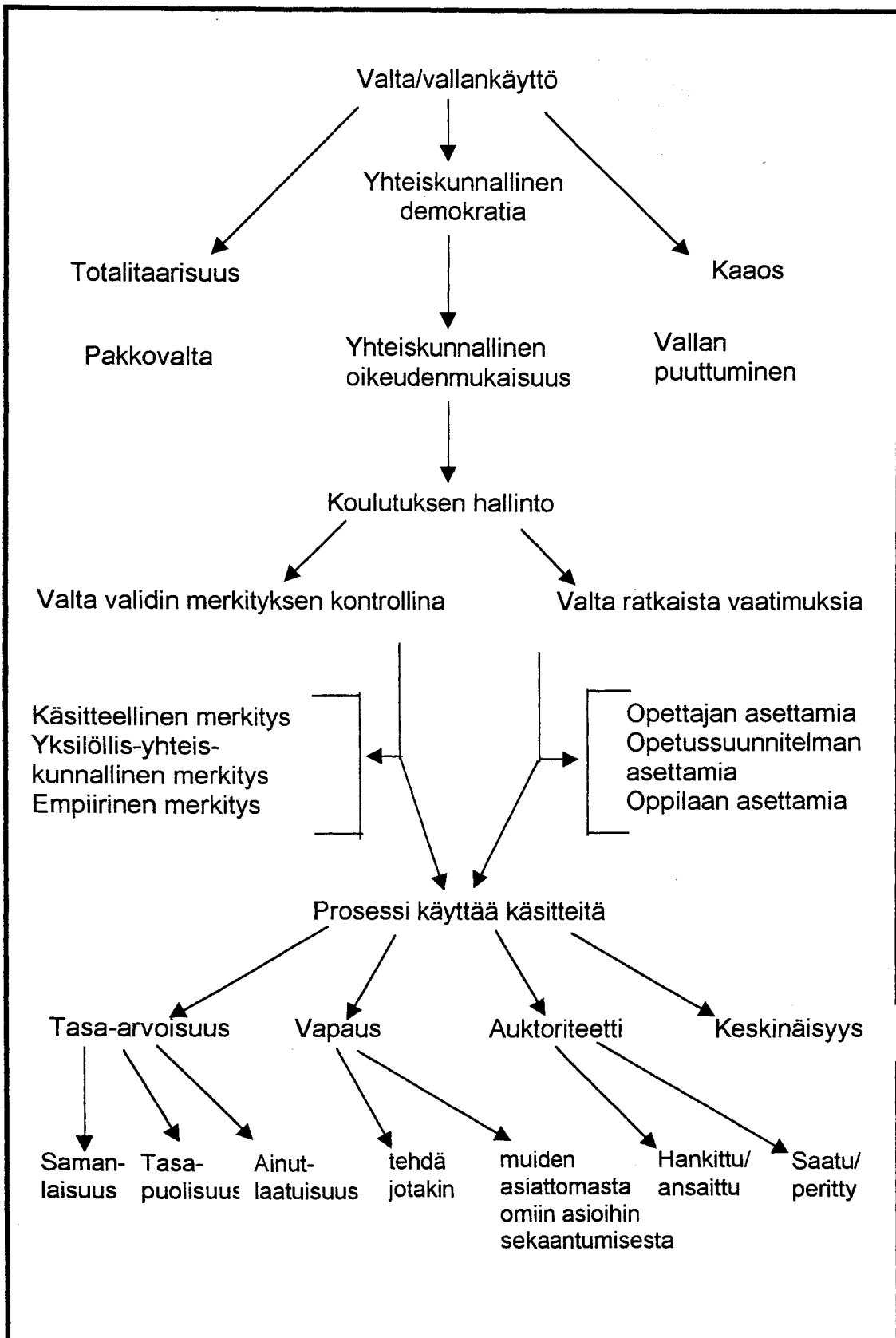
Lehtisalo ja Raivola (1986, 1992) ovat kuvanneet käsitteiden politiikka ja koulutuspolitiikka välisiä suhteita ja niiden muotoutumista. Tavallisesti politiikalla ymmärretään yhteisten asioiden hoitamista. Samat tutkijat viittaavat tieteellisempään tulkintaan käsitellessään David Eastonin (Lehtisalo & Raivola 1986, 1992, Easton 1965) kehittämää määritelmää valtapolitiikasta. Valtapolitiikalla Easton tarkoittaa sellaista toimintaa, jossa jaetaan niukkuutta tai pyritään päämäärään, jonka saavuttaminen vaatii vallankäyttöä.

Koulutus on toisin kuin kasvatus Lehtisaloon ja Raivolan mielestä poliittinen käsite. Koulutusresursseista päätettäessä joudutaan käyttämään valtaa. Vallan käytön Lehtisalo ja Raivola luokittelevat neljään ryhmään: taloudelliseen, organisatoriseen, ideologiseen ja institutionaaliseen vallan käyttöön. Taloudellisen vallan käyttö sisältää mahdollisuuden tai oikeuden aineellisten voimavarojen jakoon. Organisatorisen vallan käytöllä he tarkoittavat kykyä ja resursseja ihmisten toiminnan järjestelmälliseksi rakentamiseksi. Ideologisen vallan käytön he näkevät vallan käyttäjän kykyä saada vallan käytön kohde hyväksymään vallan käyttäjän todellisuus ja yhteiskunnalliset näkemykset. Kun taas puhutaan institutionaalista vallasta, tarkoitetaan vallan käyttäjän kykyä sitouttaa objekti tehtyihin päätöksiin ja pitää niitä pätevinä. Valta ymmärretään siis suhteena vallan käyttäjän ja käytön objektin välillä.

Lehtisaloon ja Raivolan mukaan koulutuspolitiikka on se osa yhteiskuntapolitiikkaa, joka huolehtii yhteiskunnan ja väestön tarpeista ja jonka tärkein poliittinen tehtävä on ohjata ja valvoa muodollisen kasvatuksen jakoa. Koulutusjärjestelmän he kuvaavat koulutuspolitiikan toteuttamisen välineeksi. "Koulutuspolitiikkaa ovat siis ne toimenpiteet ja pyrkimykset, joilla yhteiskunnassa esiintyvät ryhmät – eivät siis ainoastaan valtion elimet – yrittävät vaikuttaa koulutuksen suuntaamiseen, sen voimavaroihin, rakenteisiin, prosesseihin, sisältöön ja tuotukseen." (Lehtisalo & Raivola 1986, 34; 1992, 31.)

Sarjalan (1981) mukaan koulutuspolitiikka tarkoittaa ensiksikin niitä määrittelyjä, joihin valtakunnallisessa kasvatusinstituutiossa pyritään. Sen lisäksi koulutuspolitiikan tulee määritellä ne yhteiskunnalliset keinot ja periaatteet, joilla asetettuihin kasvatustavoitteisiin päästään.

Takalan (1992) mukaan koulutuspolitiikan suunnittelussa on oltava viisas, avarakatseinen ja kriittinen, siitä huolimatta että koulutuspolitiikan lähtökohdan pitäisi olla optimistinen. Kriittisyyttä vaaditaan hänen mukaansa myös tutkimuksessa suhteessa koulutuspolitiikkaan: toisinaan opettajat omaksuvat nopeasti tutkimuksen tuomat uudet termit muuttamatta silti todellisuudessa opetuskäytäntöitään muuta kuin pinnallisesti.



KUVIO 5. Vallan/vallankäytön käsittekartta (Takala 1992, 37, Gowinin mukaan 1981)

3.3 Koulutussuunnittelu ja komitealaitos

Nykyaikainen koulutussuunnittelu sai alkunsa 1960-luvun lopulla (Lehtisalo & Raivola 1992). Lehtisalo ja Raivola kuvaavat suunnittelua välineeksi, jossa jokin tarve tulee tyydytetyksi tai puute korjatuksi. Tällöin suunnittelu rakentuu deduktiiviseen logiikkaan.

Valtion koulutushallinnon suunnittelussa komitealaitokset olivat aikaisemmin merkittävä taho. Komitealaitos voimistui erityisesti 1970-luvun alussa. Komiteoiden ja toimikuntien lisääntyminen merkitsi sitä, että demokratia ja suunnitelmallisuus lisääntyivät koulutuspolitiikassa. Niiden jäsenet nimitettiin parlamentaaristen voimasuhteiden mukaan. Lisäksi komiteoihin, toimikuntiin ja työryhmiin alettiin nimittää jäseniä myös yhteisöllisistä valtarakenteista, kuten keskusjärjestöistä ja opettajajärjestöistä. 1970-luvun lopulla työryhmät yleistyivät komiteoiden tilalle, erityisesti opetusministeriön toimialueella. Niissä oli edellä mainittujen jäsenien lisäksi usein tieteen edustajia. Kaikkien näiden suunnitteluelinten toiminta oli yleensä halpaa ja tehokasta valmistelevaa työtä, jossa yhdistyivät poliittinen, yhteiskunnallinen ja tieteellinen asiantuntemus. Komiteoilla ei yleensä ollut päätäntävaltaa esittämiinsä asioihin. Kuitenkin niiden laatimat mietinnöt ja selvitykset ovat usein olleet ansiokkaita ja antaneet hyvää pohjaa myöhemmille päätöksille.

Yksi koulutushallinnossa tehtävän suunnittelun alue on opetussuunnittelu (Lehtisalo & Raivola 1992). Valtioneuvosto päättää peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmajärjestelmästä. Tämä sisältää mm. päätökset tuntijaosta sekä kielenopetuksen yleissuunnitelmasta. Tämä menettely osoittaa, miten tärkeänä kielenopetusta pidetään yhteiskunnallisessa mielessä.

3.4 Kielipoliittinen suunnittelu

3.4.1 Kieliohjelma Suomessa

Euroopan neuvosto aloitti 1960-luvun alussa ansiokkaan työnsä vieraitten kielten opetuksen parantamiseksi jäsenmaissaan (Takala 1993, Piri 2000). Se järjesti useita seminaareja, symposiumeja ja projekteja kiinnittääkseen huomiota vieraitten kielten opetukseen ja oppimiseen Euroopassa.

Suomen kaltaiselle pienelle maalle, jonka oma kieli ei kuulu useimpien eurooppalaisten kielten kanssa samaan kieliryhmään ja jossa on lisäksi kaksi virallista kieltä toisenkin kielen ollessa käyttökelpoinen vain suppealla maantieteellisellä alueella, maan kieliohjelma on oleellisen tärkeä tekijä (Numminen & Piri 1998). Kielenopetuspolitiikka ratkaisee kulttuurisen suuntautumismme ja se vaikuttaa tulevien sukupolvien edellytyksiin henkiseen ja aineelliseen hyvinvointiin kansainvälistyneessä maailmassa.

Vieraan kielen opetus laajeni koko kansaan Suomessa jo 1960-luvulla kansakouluasetuksen myötä. Koko ikäluokan opettaminen toi mukanaan vaatimuksen järjestelmälliseen kieliohjelmasuunnitteluun paljon ennen monia muita Euroopan maita. Tosin Ruotsissa käynnistetyt kieltenopetuskokeilut pian 1940-luvulla antoivat pontta myös Suomen kiinnostukselle koko ikäluokkaa koskevaan kielenopetukseen. Ruotsissa englanti tuli kaikille pakolliseksi vieraaksi kieleksi.

Peruskoulun myötä eduskunta teki päätöksen kahden vieraan kielen opettamisesta koko ikäluokalle, mikä oli hyvin merkittävä ratkaisu tuohon aikaan, jolloin oli yleistä epäillä koko ikäluokan kykyä opiskella kieliä. Päätös

merkitsi samalla painetta yhä perusteellisempaan ja vaativampaan kielipoliittiseen suunnitteluun ja kehittämiseen kielenopetuksen kaikilla alueilla.

Suomessa alettiin tehdä katsauksia kielitaidon kasvavasta tarpeesta. Maassamme oli 1970-luvulta lähtien useita yrityksiä määrittellä ja laatia kansallista politiikkaa vieraitten kielten opetusta varten. Kansallisen kielipolitiikan rakentamisprosessissa on aina useita tekijöitä kuten traditiot, kulttuuriset arvot, poliittinen argumentointi, erilaisten yksittäisten henkilöiden ja ryhmien edut ja oletetut vaatimukset, jotka tulevat varsinaisen kielten opetuksen ammattia edustavien tahojen ulkopuolelta ja joilla kaikilla tuntuu olevan enemmän merkitystä kansallisiin päätöksiin kuin oppijoiden todellisilla tarpeilla tai kielen oppimisen ilmiöillä (Sajavaara 1993). Näin on käynyt myös Suomessa koko sen ajan kun meillä on ollut olemassa kansallinen kielipolitiikka.

Suomen virallinen kielipolitiikka on määritelty perustuslaissa, jossa suomi ja ruotsi on määrätty maan virallisiksi kieliksi. Vuoden 2000 perustuslaissa niitä nimitetään Suomen kansalliskieliksi. Yleinen vieraitten kielten taito on muutenkin ollut Suomessa kansallisesti kiinnostava alue, mitä osoittaa mm. se tosiasia, että vuosina 1964-1992 meillä oli ollut hallituksen tai ministeriön nimeäminä seitsemän kansallista komiteaa, joiden tehtävänä oli ollut laatia ehdotuksia kansalliseksi kielipolitiikaksi ja kielenopetuspolitiikaksi (Takala 1993).

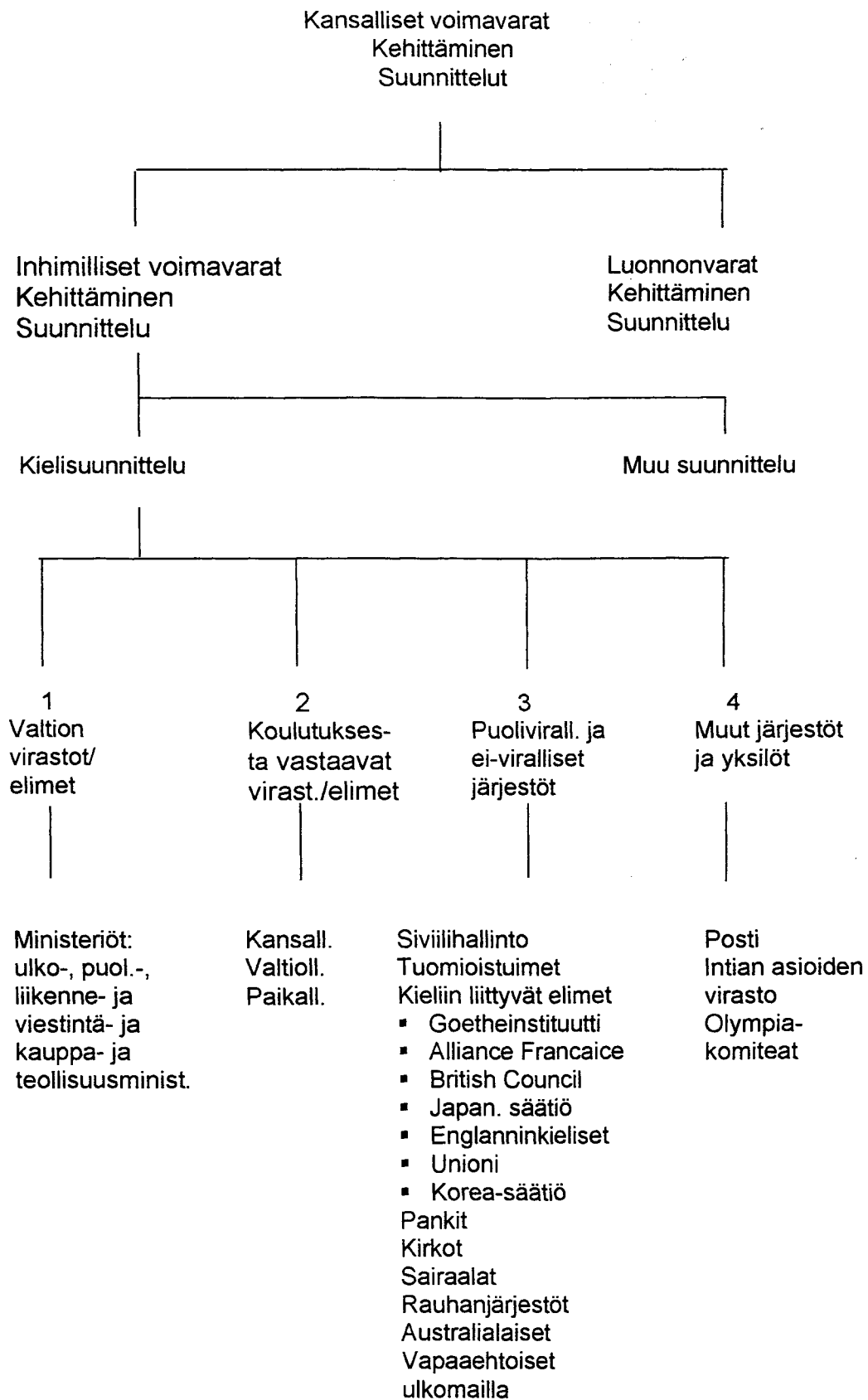
Kansallisella kielipolitiikalla Suomessa on ollut tarkka asetuksissa määritelty laillinen asema (Takala 1993). Se on tavallaan ymmärrettävää maassa, jonka omat viralliset kielet kuuluvat vähemmän puhuttuihin ja vähemmän opetettuihin kieliin. Maailma on globalisoitunut ja jokainen tarvitsee vieraiden kielten taitoja. Tämän tosiasian oivalsivat maamme opetusministerit Itälä ja Taxell jo 1970- ja 1980-luvuilla kehottaessaan harkitsemaan vieraan kielen käyttöä opetuskielenä (Takala 2000). Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1991-1996 (1991) mainitaan myöskin sekä kielten opetus että vieraalla kielellä annettava opetus avainsanoina kansainvälistymiseen.

Suomalainen kansallinen kielipolitiikka on antanut hyvin yksityiskohtaiset hallinnolliset ohjeet kielten valinnoista, opetussuunnitelmista, opettajien koulutuksesta ja arvioinnista muutamia mainitakseni. Suomessa keskeinen tavoite kielisuunnittelussa on ollut koko ajan monipuolinen kielitaito (Sajavaara & Takala 2000). Kielikoulutusta on kehitetty laatimalla yksityiskohtaisia ohjelmia tavoitteena edellä mainittu kielitaidon monipuolisuus ja kattavuus. Suurin merkitys kielivarannon kasvuun Suomessa on ollut julkisen vallan ja eri instituutioiden päätöksillä. Yksi näistä on, että suomesta tuli Euroopan unioniin liittymisen myötä unionin virallinen kieli ja työkieli. EU- komission Valkoisessa Kirjassa (1996) esittämä tavoite opettaa jäsenmaissaan kaikille vähintään kahta vierasta kieltä on meillä Suomessa ollut totta jo peruskoulun alusta lähtien.

3.4.2 Kielisuunnitteluprosessin konteksti ja elementit

Tämän tutkimuksen yhtenä teoreettisena viitekehyksenä käytän Kaplanin & Baldaufin (1997, 6) kieliohjelman suunnittelumallia. Mallissa (ks. kuvio 6) kielipolitiikan osana olevaan kielipoliittiseen suunnitteluun osallistuvia tahoja on neljä: valtion virastot/elimet (Government Agencies), koulutuksesta vastaavat virastot/elimet (Education Agencies), puoliviralliset ja ei-viralliset järjestöt (Quasi/Non-governmental organisations) sekä muut järjestöt ja yksilöt (Other

organisations/individuals). Kuviosta näkyy, mitkä tahot ovat luomassa kielipolitiikkaa ja kielipoliittista suunnittelua. Samaa mallia käsittelevät Takala ym. (2000) pohtiessaan kielisuunnittelua ja kielikoulutuksen suunnittelua osana kansakunnan kokonaissuunnittelua. He viittaavat artikkelissaan vuoden 1979 kieliohjelmakomitean mietintöön, joka määritteli kielenopetuksen suunnittelussa käytettävät kriteerit melko samankaltaisesti Kaplan ja Baldaufin mallin kanssa.



KUVIO 6. Kielisuunnitteluprosessin konteksti ja elementit (Kaplan & Baldaufin 1997, 6 mukaan)

3.4.3 Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu

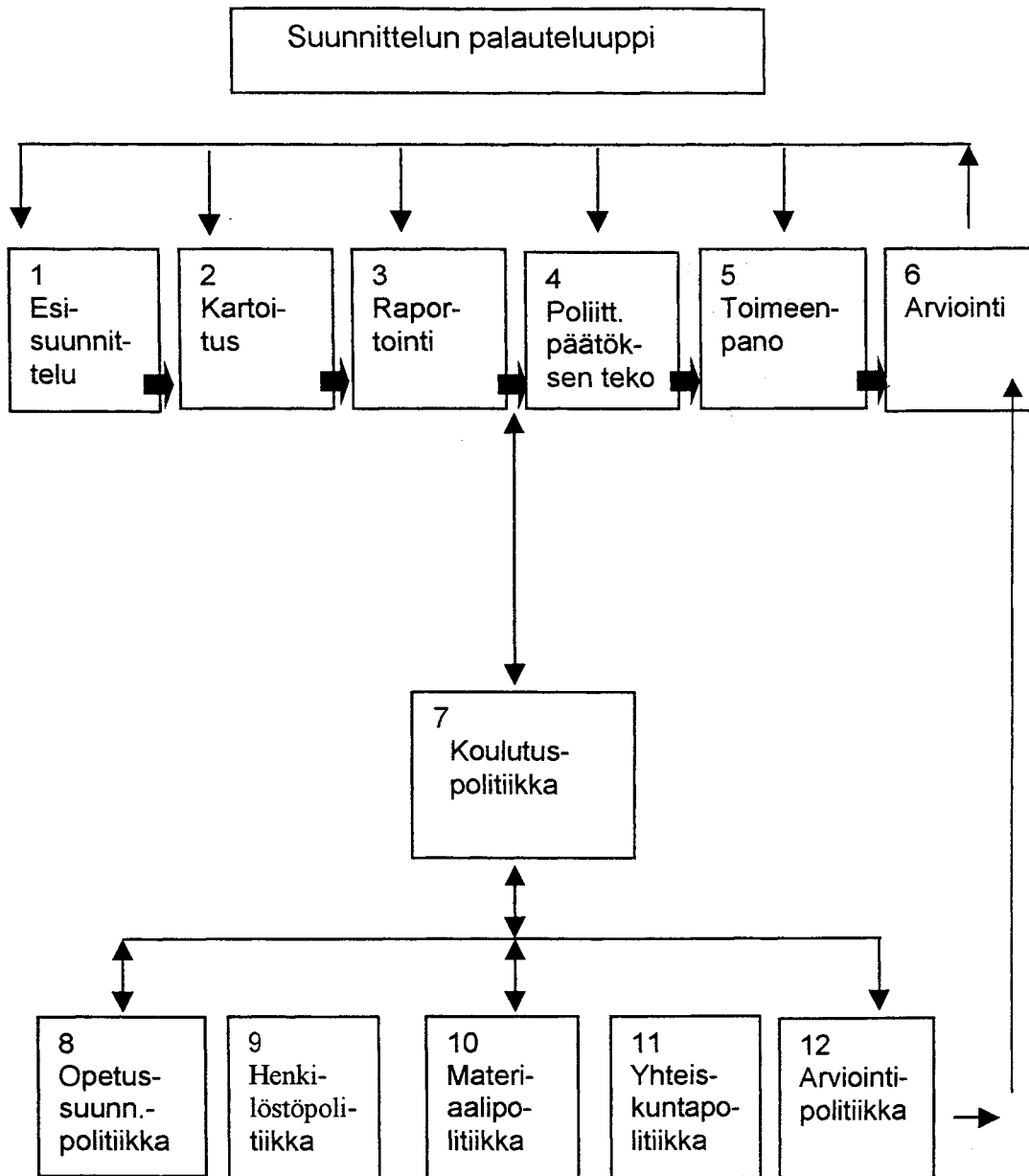
Takala ym. (2000) toteavat, että käsitteitä kielipolitiikka ja kielisuunnittelu käytetään monesti synonyymeina. He tarkastelevat termien historiallista taustaa ja niiden merkityssisältöjä erilaisissa yhteyksissä ja luovat katsauksen aiheesta olevaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. He tulevat pohdinnan jälkeen siihen tulokseen, että kielipolitiikan ja kielisuunnittelun välinen yhteys on kaksisuuntainen: ”Kielisuunnittelu johtaa kielipolitiikan määrittelemiseen tai kielipolitiikka ohjaa kielisuunnittelua.” (Takala ym. 2000, 235). Käsitys on sama kuin Kaplanilla ja Baldaufilla (1997). He yhtyvät myös mainittujen tutkijoiden toteamukseen siitä, että kielisuunnittelu on ajatuksia, lakeja ja säädöksiä (kielipolitiikka), muutoksia koskevia sääntöjä, uskomuksia ja käytänteitä, joilla pyritään saavuttamaan tai estämään suunniteltu muutos yhteisön kielellisessä käyttäytymisessä.

Tutkiakseni kielikoulutusta ja kielisuunnittelupolitiikkaa maassamme käytän teoreettisena viitekehystenä Kaplan ja Baldaufin kaavioita (1997, 124, 114), jotka ovat kaavioiden 7 ja 8 perustana. Edellytyksenä koulutukseen liittyvälle kielisuunnittelulle on, että poliittista päätöksentekoa on tapahtunut.

Kielipolitiikka ja suunnittelu

- 1 = ESISUUNNITTELU vaihe: historiallinen tutkimus, kustannusarvio
- 2 = KARTOITUS vaihe: suunnittelu, testaus, kerätyn aineiston levitys
- 3 = RAPORTOINTI vaihe: raportin kirjoittaminen, testisuositukset
- 4 = POLIITTIINEN PÄÄTÖKSENTEKO vaihe: suunnittelu ja testipolitiikkastrategiat
- 5 = TOTEUTUS vaihe: keinot, toimeenpanostrategiat
- 6 = ARVIOINTI vaihe: kaikkien vaiheiden arviointi ja palaute takaisin järjestelmään

(jatkuu)



Koulutukseen liittyvä kielipolitiikka

- 7 = KOULUTUS politiikka: erillinen muusta politiikasta
 8 = OPETUSSUUNNITELMA politiikka: mitä kieliä, milloin
 9 = HENKILÖSTÖ politiikka: täydennys-/esikoulutus
 10 = MATERIAALIT politiikka: mitä, kuinka paljon ja kuinka pian
 11 = YHTEISKUNTA politiikka: vanhempien asenteet, rahoitus, opettajien/oppilaiden rekrytointi
 12 = ARVIOINTI politiikka: opetussuunnitelman arviointi, oppilaiden menestyminen, opettajien menestyminen/kiinnostus, kustannusvaikutukset, yhteiskunnalliset muutokset, peruspolitiikka

KUVIO 7. Skeema koulutukseen liittyvästä kielipolitiikan suunnittelusta (Kaplan & Baldaufin 1997, 124 mukaan)

Skeema muodostuu kuvion 7 mukaan kahdesta vaiheesta: kielipolitiikka ja suunnittelu (Language Policy and Planning) sekä koulutukseen liittyvä kielipolitiikka (Language-in-Education Policy). Kuviosta käy ilmi ne tahot, jotka voivat olla mukana kielisuunnitteluprosessissa. Ne voidaan jakaa kahteen eri osaan.

Kuvion mukaan tavallisesti kielisuunnittelupolitiikassa on kuusi vaihetta, jotka ovat seuraavat: esisuunnittelu, kartoitus tai aineiston keruu, raportin kirjoittaminen, varsinainen poliittinen päätöksenteko, toimeenpano ja arviointivaihe.

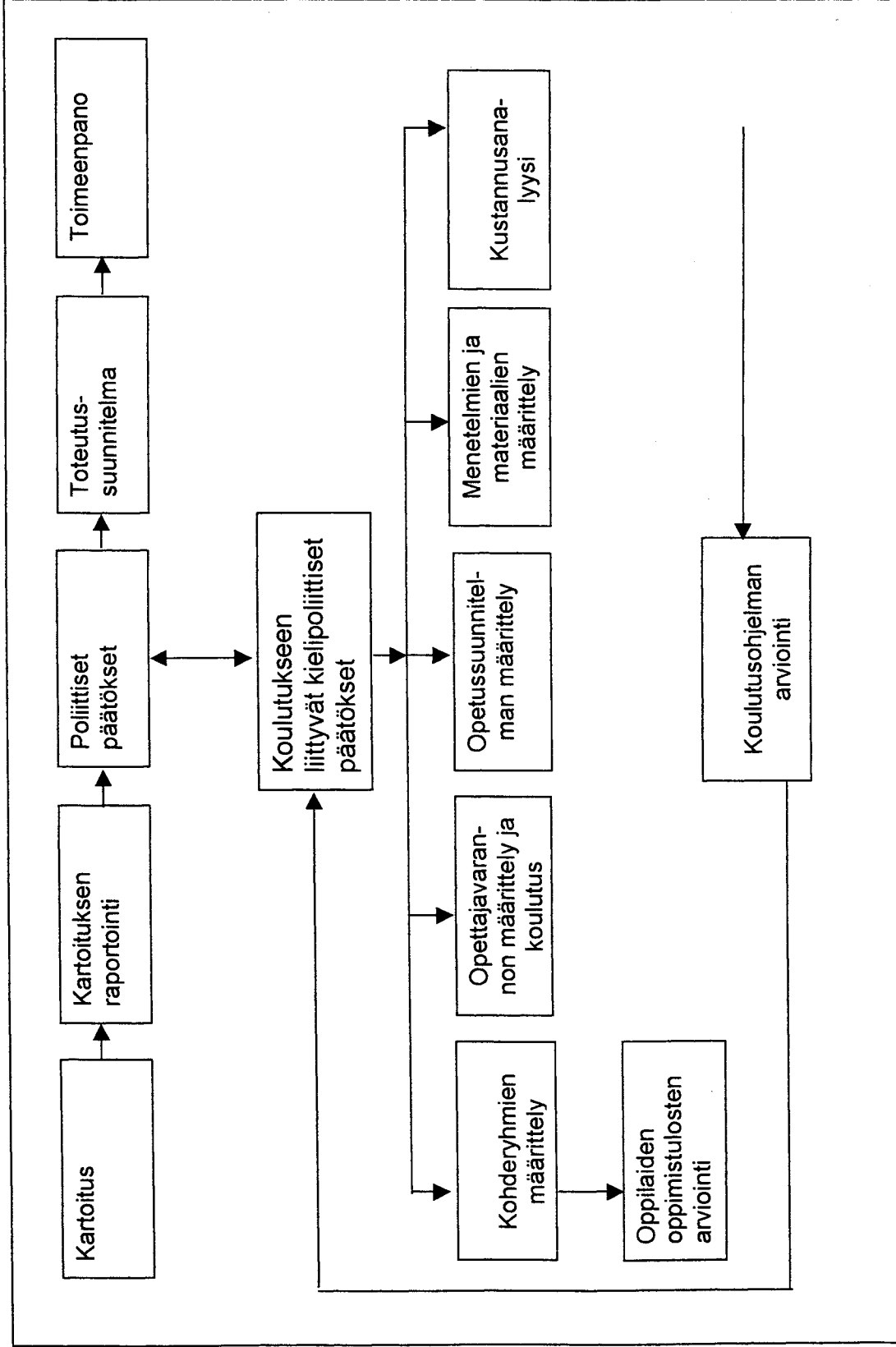
Kuvio kuvaa myös opetustoimen alaan kuuluvaa kielipolitiikkaa, jonka kohteina ovat seuraavat viisi osa-aluetta: opetussuunnitelma, opetushenkilöstö, opetusmateriaali, paikallispolitiikka ja arviointi.

Kielipolitiikka-käsitettä käytetään tässä tutkimuksessa samoin kuin Kaplan ja Baldaufilla tarkoittamaan niitä lakeja, asetuksia, säädöksiä ja käytänteitä, jotka on luotu valtiovallan/hallituksen toimesta, jotta saavutettaisiin haluttu kielellinen muutos yhteiskunnassa, ryhmässä tai järjestelmässä. Kielipolitiikkaa voi esiintyä monella tasolla virallisista asiakirjoista aina epävirallisiin aielausumiin saakka. Lausumat voivat käsitellä kieltä, politiikkaa ja yhteiskuntaa. Tällaisen politiikan olemassaolo on edellytys kielisuunnittelupolitiikalle ja sen harjoittamiselle.

Kielisuunnittelupolitiikalla tarkoitan tutkimuksessani samaa kuin Kaplan ja Baldauf (1997, xi) kuvatessaan kielisuunnittelua. Kielisuunnittelupolitiikka on toimintaa, joka on pääasiassa hallinnosta käsin tapahtuvaa ja jonka tarkoitus on ennen kaikkea edistää järjestelmällistä kielellistä muutosta yhteisössä.

3.4.4 Opetustoimen alaan kuuluva kielisuunnittelu

Tutkiakseni Suomessa käytyä vieraskielistä opetusta koskevaa argumentointia otan tarkemmaksi teoreettiseksi lähtökohdakseni Kaplan ja Baldaufin koulutukseen liittyvästä kielipolitiikasta esittämän mallin (1997, 114).



KUVIO 8. Opetustoimen alaan kuuluva kielisuunnittelu (Kaplan & Baldauf 1997, 114 mukaan)

Sen mukaan (ks. kuvio 8) politiikan ensimmäiseksi on tarpeen identifioida kielikoulutusta saava kohderyhmä. Toinen tehtävä on opettajavoimien kartoitus. Kolmanneksi on laadittava opetussuunnitelma. Opetusmenetelmät ja materiaalit ovat tärkeä osa-alue kartoitettavaksi. Viidentenä tehtävänä on arvioida käytettävissä olevat varat. Oppilasarviointi ja koko prosessin arviointi on yksi päätehtävä.

Takalan ym. (2000) mukaan kielisuunnittelua on alettu pitää osana soveltavaa kielitiedettä. Heidän mielestään kielisuunnittelu pitäisi liittää entistä systemaattisemmin yleiseen suunnitteluun koskevaan tutkimukseen ja arviointiin. Vieraalla kielellä opettaminen osana kielisuunnittelua on Takalan (2000) mukaan niin monitahoinen asia, että siinä on otettava huomioon kaikki ne kielikoulutussuunnitteluun kuuluvat osatekijät, jotka Kaplan ja Baldaufin teorioissa on otettu esille.

Arvioinnissa pitäisi kiinnittää huomiota kielipolitiikan ja kielisuunnittelun tehokkuuteen, tuloksellisuuteen, merkityksellisyyteen, pitkän aikavälin vaikutuksiin ja ohjelmien ylläpidettävyyteen. Tämän tutkimuksen kannalta toinen mielenkiintoinen ehdotus on, että julkisen kielipoliittisen keskustelun pitäisi myös olla merkittävä tutkimusalue.

3.4.5 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmalla on erilaisia merkityksiä riippuen siitä, missä yhteydessä sitä käsitellään. Aikaisemmin luvussa 3.3 mainittiin jo, miten tärkeä merkitys opetussuunnitelmalla on koulutussuunnittelussa. Kouluviranomaiset mieltävät opetussuunnitelman välineeksi johtaa koulutyötä ja opettajat oman opetustyönsä suuntaviivojen määrittelijäksi. Koskenniemi ja Hälinen (1978) määrittelevät opetussuunnitelman selvitykseksi, joka koskee kaikkia tärkeimpiä järjestelyjä ja toimenpiteitä, joiden avulla luodaan kyseessä oleville oppilaille asetettujen tavoitteiden mukaisia suotuisia oppimiskokemuksia.

Takalan (1992) mukaan opetussuunnitelma on ennakkosuunnitelma, jonka laadinnassa pitää olla jatkuvasti kriittinen ja kyseenalaistaa perusteluja ja omia käsityksiä. On pohdittava, miten opetussuunnitelma tulee tehdä, mihin sen tulee perustua, mitä sen tulee sisältää ja mikä on sen asema ja tehtävä. Ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuvat jatkuvat ja nopeat muutokset ja tutkimustulosten tuoma uusi tieto aikaansaavat sen, että opetussuunnitelmien laadinnassa tarvitaan välttämättä kriittisyyttä ja kyseenalaistamista.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) korostetaan, että nykykäsityksen mukaan opetussuunnitelma on dynaaminen prosessi aikaisemman keskusjohtoisen tarkkaan määritellyn opetussuunnitelman sijasta ja sitä tulee kehittää suoritettujen arviointien ja ympäristön muutosten mukaan. Se toimii koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen tärkeimpänä työkaluna. Opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet eivät saa kahlita opetusta, ne ovat vain suuntaa antavia.

Opetussuunnitelmassa annetaan ohjeita mm. kasvatus- ja opetustyön päämääristä, tuntijaosta, oppiaineista, kieliohjelmasta ja erityis- ja lisäopetuksesta sekä arvioinnista.

Suomessa on yhtenä harvoista maista maailmassa kehitetty valtakunnallinen kielenopetusohjelma (Takala 1992), joka on taannut systemaattisen kehittelytyön tuloksena ja kansainvälisiä tutkimuksia seuraten korkean tason kielenopetuksessa.

3.5 Koulutuspolitiikan yhteydet yhteiskunta-, alue- ja kulttuuripolitiikkaan

Yhteiskuntapolitiikan keskeisiä tavoitteita maassamme olivat 1960-luvun lopulta lähtien yhteiskunnallinen tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus (Lehtisalo & Raivola 1992). Koulutuspolitiikka puolestaan oli yksi keino pyrkiä toteuttamaan edellä mainittuja tavoitteita. Aluepolitiikka kuului kiinteästi koulutuspolitiikkaan. Aluepolitiikalla tarkoitetaan maan eri osien alueellista kehittämissuunnitelmaa, jonka avulla pyritään edistämään tasapainoista, alueellista kehittämistä.

Sarjala (1981) näkee koulutuspolitiikan yhteyden yhteiskuntapolitiikkaan siinä, että koulutuspolitiikassa yhteiskunnan koulutusvarat pyritään suhteuttamaan kansantaloudellisesti välttämättömän minimin mukaan. Hänen mielestään koulutuspolitiikka on yhteiskuntapoliittinen ohjailuväline myös pyrkimyksissä vaikuttaa kasvatukseen ympäristön toimenpitein.

Kulttuuri voidaan Lehtisalons ja Raivolan (1992) mukaan ymmärtää usealla eri tavalla. Yksi tapa on sen ymmärtäminen yhteiskunnan elämäntapana, johon kuuluu elämäntavan materiaaliset ja henkiset ulottuvuudet. Kulttuuripolitiikalla ymmärretään kaikkia niitä pyrkimyksiä, ja toimenpiteitä, joilla on vaikutusta kulttuuriin. Vuonna 1982 kulttuuripoliittisessa selonteossa kulttuuripolitiikan tavoitteeksi määriteltiin taata yksilöille mahdollisuus henkiseen kasvuun ja rikkaaseen, sisällölliseen ja tietoiseen elämään.

Numminen ja Piri (1998) toteavat, että monipuolinen kielitaito on kulttuuripoliittisesti Suomessa keskeinen edellytys taloudellisen kilpailukyvyyn säilymiselle ja kulttuurisuhteiden hoitamiselle naapurimaiden ja muiden maiden kanssa.

3.6 Koulutuksen tasa-arvo

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on jo muutaman vuosikymmenen ajan pyritty tasa-arvoon ja yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen (Lehtisalo & Raivola 1986). Käytännössä koulutuksellisella tasa-arvolla tarkoitetaan koulutusmahdollisuuksien turvaamista kaikille.

Takala (1992) korostaa koulutusmahdollisuuksien tasapuolisuutta, oppimisvaikeuksissa olevien tukemista ja korkeatasoista opetusta kaikille oppilaille hyvien oppimistulosten takaamiseksi. Mahdollisimman korkea oppimistaso saavutetaan Takalan mukaan silloin, kun oppimisvaikeuksista kärsivät saavat tukea ajallaan ja heille annetaan heidän tasolleen sopivaa opetusta. Oppimistulosten samanlaisuutta ei tule hänen näkemyksensä mukaan pitää tasa-arvon ilmentymänä, kuten meillä ajoittain on tapahtunut.

4 ARGUMENTAATIO JA DISKURSSI

Argumentointi on perusolemukseltaan kommunikatiivinen prosessi. Siinä yksilöt esittävät ja testaavat perusteita, joiden tarkoitus on tukea heidän uskomuksiaan. Jotta argumentointia voi syntyä, on oltava erilaisia mielipiteitä tai uskomuksia ja niiden esittäjillä tulee olla motivaatio osallistua keskusteluun. Itse asiassa argumentointi alkaa silloin, kun yksilöt esittävät perustelunsa mielipiteidensä ja uskomustensa tueksi (Hill & Leeman 1996, 2-4).

Tässä luvussa tarkastellaan argumentoinnin ja diskurssin teoriataustaa, jonka ymmärtäminen on keskeistä tarkasteltaessa vieraskielisestä opetuksesta käytyä julkista keskustelua Suomessa. Argumentin komponentteja tarkastellaan mm. Toulminin mallin kautta Takalan (1992) ja Hillin ja Leemanin mukaan (1996).

Vieraskielisestä opetuksesta käydyssä julkisessa keskustelussa on käytetty erilaisia perusteluja oman mielipiteen tai väitteen tueksi ja vastustajien mielipiteen tai väitteen kumoamiseksi. Esitettyjen perustelujen todistus- ja vakuutusvoima on ratkaisevaa argumentoinnin onnistumiselle. Tämän luvun tarkoitus on selvittää tutkimuksen perustana olevaa kriittisen ajattelun ja argumenttien luonnetta julkisessa keskustelussa.

4.1 Kriittinen ajattelu

Ajattelu on ihmiselle tyypillistä toimintaa. Nykyaika kannustaa, jopa suorastaan vaatii, ajattelemaan itsenäisesti ja kriittisesti (Siitonen & Halonen 1997). Pyrimme ilmaisemaan ajatuksiamme eri tavoin esimerkiksi kielellisin keinoin. Käytämme kieltä mm. kuvaamiseen, selittämiseen, kysymiseen tai perustelemiseen. Puhe-, luku- ja kirjoitustaidon ansiosta pystymme ajatuskulun ilmaisemiseen siten, että ajatuskulkua on mahdollista tarkastella ja tutkia myös jälkikäteen varsinaisen tapahtumahetken ulkopuolella. Tästä seuraa mahdollisuus käsitteelliseen ajatteluun.

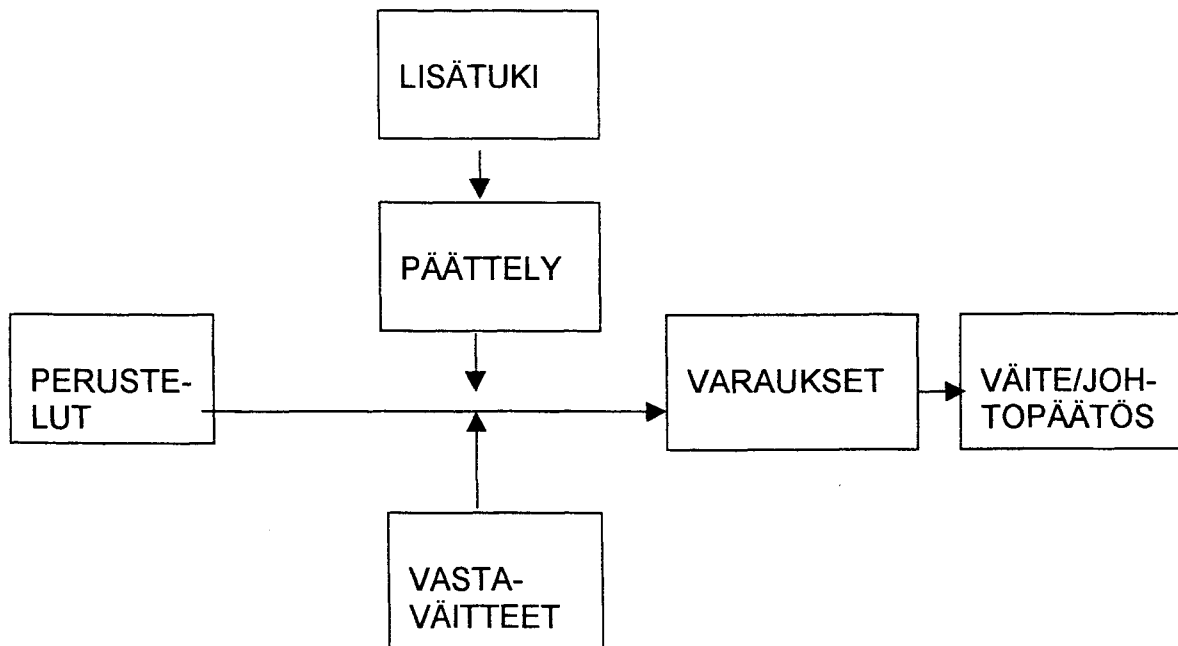
Käsitteellisen ajattelun peruselementit ovat käsite, väite ja päätelmä. Käsite voidaan ilmaista sanalla, väite lauseella ja päätelmä lauseketjulla. Teemme itse päätelmiä ja hyväksymme toisten tekemiä päätelmiä. Jos emme hyväksy toisten päätelmiä tai mielipiteitä, vaan pidämme niitä virheellisinä, toisten pitää perustella mielipiteensä. Samoin meiltä itseltämme odotetaan perusteluja mielipiteidemme tueksi, mikäli kuulija tai lukija on eri mieltä asiasta.

Kriittisyys on tärkeä osa ajattelukykyä (Kakkuri-Knuutila 1999). Vaatimus asennoitua kriittisesti tarjolla olevaan informaatioon koskee nykyaikana entistä painokkaammin myös koulu- ja yliopistomaailmaa (Takala 1992). Sekä Kakkuri-Knuutilan että Takalan mukaan kriittisen suhtautumisen harjoittelu kehittää yksilön ajattelu- ja kommunikaatiotaitoja sekä omien että muiden näkemysten suhteen. Ajatusten julkinen esittäminen ja niiden puolustaminen eli argumentaatio on oleellinen osa kriittistä ajattelutaitoa. Kriittisyydellä ei ajattelukyvyyn yhteydessä tarkoiteta kielteistä suhtautumista. Kakkuri-Knuutila määrittelee kriittisen suhtautumisen ilmiöitä ja ideoita arvioivaksi toiminnaksi. Asioita pyritään tarkastelemaan tasapuolisesti ja eri näkökohdat huomioon ottaen.

4.2 Argumentti ja väite

Toulmin (1958) ja Toulmin ym. (1984) ovat laatineet argumentoinnin mallin, joka esitetään kuviossa 9. Toulminin argumenttimallia käsittelevät Takala (1992) ja Hill ja Leeman (1997) argumentin rakenteita analysoitaessa.

Toulminin mallissa on ensin todisteluaineisto-osa, johon perustelut nojaavat. Tästä aineistosta johdetaan väite (Hill & Leeman 1997, 34). Väite tai johtopäätös saadaan Toulminin mukaan päättelyn kautta. Päättely on yleistys, joka yhdessä todisteluaineiston kanssa, sallii väitteen tai johtopäätöksen teon. ”Kun myönnämme, että on olemassa epävarmuustekijä, me rajoitamme sitoutumistamme väitteeseen, ja niin seuraava komponentti on varaus” (Hill & Leeman 1997, 35). Varaukset sisältyvät usein väitteeseen ilman, että niitä mainitaan erikseen. Varaukset eivät ole mielivaltaisia; ne nousevat esiin vastaväitteistä. Vastaväitteet tarkoittavat Toulminin mallissa Hillin ja Leemanin (1997, 35) mukaan sitä, että tunnistetaan tilanteessa elementtejä, jotka saattavat tehdä väitteen tyhjäksi, mikäli ne ovat läsnä tai ne nousevat esiin tulevaisuudessa. Toulminin argumenttimallin komponentteihin kuuluu vielä lisätuki tai taustaoletus, joka voidaan ymmärtää päättelyn todistusaineistoksi. Taustatuki osoittaa, miksi päättely on oikeutettu ja tarjoaa perusteluja, joiden pohjalta päättely on hyväksyttävä.



KUVIO 9. Toulminin argumentointimalli (Takala 1992, 102, Toulminin mukaan 1976)

”Argumentit – annetun väitteen tueksi esitetyt perustelut – voivat muodostua kahdenlaisesta materiaalista: todistusaineistosta ja järkeilystä” (Hill & Leeman 1997, 51). Laajasti ajatellen järkeily on uusien ideoiden päättelyprosessi jo hyväksytystä aineistosta ja premisseistä. Järkeilyä on Hillin ja Leemanin (1997, 71-103) mukaan kahdenlaista: tulkitsevää ja kausaalista järkeilyä. Tulkitsevasta

järkeilystä on kysymys, kun teemme johtopäätöksiä aikaisempien kokemustemme ja havaittavissa olevien ilmiöiden perusteella. Kausaalissa päättelyssä pyritään selvittämään syy-seuraussuhteen olemassaoloa.

Sanaa argumentti käytetään kahdessa merkityksessä: argumenteilla perustellaan ja vakuutetaan, mutta väitteen ja perustelun kokonaisuutta voidaan myös kutsua argumentiksi (Kakkuri-Knuutila 1999, 51).

Väitteellä tarkoitetaan sitä ilmaisun välittämää asiaa, mitä lukijan tai kuulijan halutaan argumenttien perusteella uskovan. Väite voi olla väitelause, mutta se voi olla myös normi, kehotus tai kysymys (Kakkuri-Knuutila, 1996, 63). Tässä tutkimuksessa mm. nämä väitteen eri ilmenemismuodot ovat tarkastelun kohteena.

Pääväitteellä tarkoitetaan Kakkuri-Knuutilan (1999) mukaan tekstin tärkeintä sanomaa, joka ei ole muiden väitteiden perusteluna. Esimerkiksi hallinnollisissa teksteissä, joita tässä tutkimuksessa käytetään enimmäkseen tutkimusaineistona, pääväite on usein joku toimenpidesuositus tai arvio tehdyistä toimenpiteistä. Kyseinen toimenpide voidaan tulkita väitteeksi toimenpiteen toteuttamisen suotavuudesta tai tarpeellisuudesta.

Argumentissa on paitsi väite ja perustelu myös yksi tai useampia taustaoletuksia tai lisätukia. Nämä taustaoletukset muodostavat linkin eli yhteyden perusteiden ja väitteen välille. Taustaoletukset voivat olla julkilausuttuja, mutta joskus myös julkilausumattomia (Kakkuri-Knuutila 1999, 68-71, Hill & Leeman 1997, 36-37).

Argumenttien etsiminen tekstistä on osa tekstin tulkintaa Kakkuri-Knuutilan mukaan (1999, 65-67). Edellytyksenä tekstin tulkinnaalle on sen sisällön ymmärtäminen. Sisällön ymmärtäminen taas merkitsee sanojen, lauseiden ja tekstin kokonaisuuden merkitysten ymmärtämistä. Ilmauksen merkitystä määrää pitkälle siihen liittyvä asiayhteys. Tätä kutsutaan merkityksen kontekstuaalisuudeksi. Kontekstuaalisuudesta seuraa, että sama lause voi tarkoittaa hyvinkin erilaisia asioita yhteydestä riippuen. Ilmauksen asiayhteys puolestaan tarkoittaa sitä tekstiä ja sen esiintymisyhteyttä, jossa ilmaus ja teksti ovat. Tässä tutkimuksessa on sen aineistosta johtuen usein jouduttu ottamaan huomioon, että ilmausten merkityksiin voi vaikuttaa paitsi tekstiyhteys, myös tilanneyhteys eli niiden suhde tilanteeseen, henkilöön tai esineeseen. Nämä taustavaikuttajat saattavat toisinaan olla ratkaisevia argumentaatioissa. Taustaoletusten julkilausuminen tai niiden sanomatta jättäminen saattavat vaikuttaa tarkoitushakuisilta joissakin yhteyksissä.

4.3 Argumentointi ja argumentaatioanalyysi

Todistelevaa ja perustelevaa kielenkäyttöä nimitetään argumentoinniksi (Siitonen-Halonen 1997, 21). Argumentointi on vastaanottajan tietoista aktivointia. Takalan (1992, 101-102) mukaan argumentointi on uskomusten perusteiden etsintää ja niiden arviointia. Argumentoinnilla on kaksi pääfunktiota: esittää mahdolliset perusteet ja testata ne tuomalla esiin mahdollisesti vastaväitteet. Vastaväitteiden esittämisessä voi käyttää suoraa hyökkäystä vastustajan väitteen uskottavuudesta tai voi edistää omaa asemaansa esittämällä argumentteja, jotka joko paljastavat ristiriitaisuutta vastustajan väitteessä tai jotka asettavat oman väitteen kilpailevaksi väitteeksi vastustajan väitteelle (Hill & Leeman 1997, 105). Jos vastaväitteet ovat liian heikkoja argumentin horjuttamiseksi, saadaan väitteelle hyväksyttävä peruste.

Argumentoidessa lähtökohta on todennettu asiantila, josta jonkun yhdistävän yleistyksen kautta tullaan johonkin johtopäätökseen. Tehokkaalla argumentoinnilla ymmärretään sitä, että käytetyillä argumenteilla on sekä todistus- että vakuutusvoimaa. Takalan (1992, 103-106) mukaan on järkevää paikallistaa ensin johtopäätös esimerkiksi tekstistä, etsiä sitten sille premissit ja lopuksi tarkastella premissien ja johtopäätöksen yhteyttä.

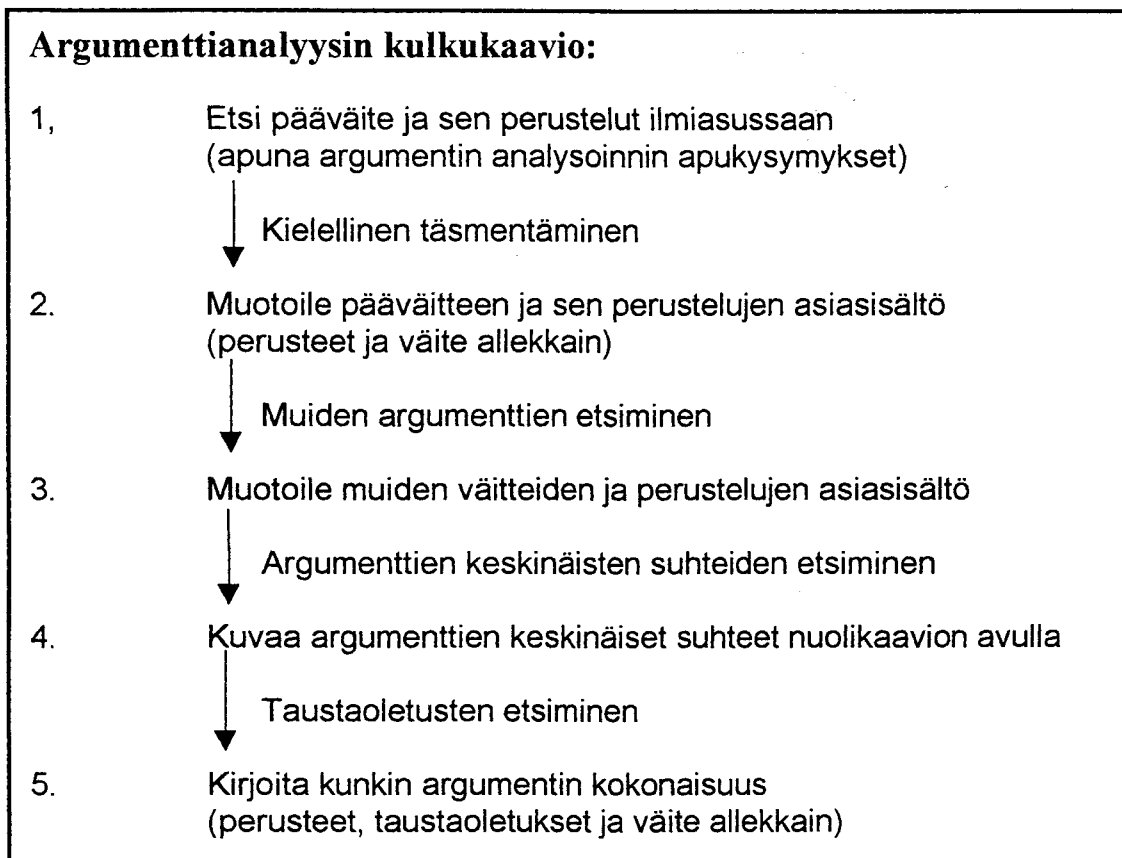
Hillin ja Leemanin (1997, 124-139) mukaan jokaisessa argumentatiivisessa tapahtumassa on perusasia, jota testataan. Testattavaa perusasiaa voidaan nimittää debattiväittämäksi. Se on perusolemuksestaan väite ja se on samalla koko debatin lopullinen ydinasia. Sen lisäksi väitteellä on debatin kolme funktiota: 1. se selvittää koko debatin yleisen ja spesifin aiheen, 2. se selvittää väittelijöiden roolit puolustajina, ja 3. se auttaa selvittämään debatin asianmukaiset argumentatiiviset rajat.

Koska väittämällä on debatin tärkeitä funktioita, sen pitää täyttää määrättyjä ehtoja (Hill & Leeman 1997, 126-129): 1. sen pitää fokuoittaa kohteeseen, josta on mahdollista argumentoida ja josta on olemassa riittävästi todistusaineistoa, 2. se pitää olla kirjoitettu asianmukaiseen muotoon, ja 3. ja se pitää olla formuloitu asianmukaisella terminologialla.

On olemassa kahdenlaisia väittämiä (Hill & Leeman, 1997, 129-139): toimenpideväittämiä ja ei-toimenpideväittämiä. Toimenpideväittämässä yleensä vaaditaan, että ryhdytään johonkin toimenpiteeseen kuten uusien säännösten laatimiseen tai vanhojen kumoamiseen. Usein tällaisissa väittämässä esiintyy sana "pitäisi". "Toimenpideväittämät yleensä sisältävät kolme komponenttia: toiminnan tekijän, toiminnan varauksen ja toiminnan direktiivin" (130). Toiminnan tekijä täsmentää, kenen pitäisi tehdä jotain. Varaus määrittelee toimenpidedirektiivin perusluonteen ja direktiivi puolestaan kriittisenä komponenttina näyttää suunnan, minne pitäisi olla menossa. Toimenpideväittämän direktiivi voi esim. määritellä, miten toimenpide pitäisi toteuttaa; varaus voi sisältää sen, missä toimenpide tulisi toimeenpanna.

Ei-toimenpideväittämiä on kahdenlaisia (Hill & Leeman 1997, 132-139) : 1. tosiasiaväittämiä, ja 2. arvoväittämiä. Tosiasiaväittäjä osoittaa, mikä tilanne on tai ei ole johtopäätöksen lähtökohta; arvoväittäjä antaa debatin kohteesta arvioivan päätelmän, esim. onko väittämän kohde "hyvä", "huono", "toivottava" vai "vähemmän tärkeä".

Argumentaatiossa argumentin esittäjän tai muun lähteen luotettavuus on tärkeä asia (Kakkuri-Knuutila 1999, 78). Se perustuu yleensä esittäjään liittyviin aikaisempiin kokemuksiin sekä siihen tapaan, miten esittäjä asiansa kulloinkin ilmaisee. Tästä syystä auktoriteetit ovat usein niitä tahoja, joihin perusteluissa tukeudutaan.



KUVIO 10. Argumenttianalyysin kulkukaavio (Kakkuri-Knuutila 1999, 102)

Takalan (1992, 102) mukaan eettinen argumentti on kysymyksessä, kun perusteen esittäjä koetaan auktoriteetiksi. Edellytyksenä on, että esittäjä tietää hyvin perusteltavan asian eri puolet, että hän tavoittelee vastaanottajan hyvää ja että hänestä on yleisesti luotettava käsitys vastaanottajien keskuudessa.

Yleinen argumentaatiotapa on tekojen perustelu niiden hyvien seurausten nojalla (Kakkuri-Knuutila 1999, 86-96). Siinä toivottavalle teolle esitetään hyvä seuraus lähimmäksi taustaoletukseksi. Vastaavasti huonoa seurausta käytetään argumenttina jotain tekoa vastustettaessa. Toisinaan argumenttina käytetyllä teolla on hyvä ominaisuus, jota käytetään vakuuttavana argumenttina. Toisinaan argumentiksi hyväksytään tehtävä teko keinona saavuttaa asetettu tavoite. Ongelmatilanne ja siihen esitetyt ratkaisut joko toimia tai olla toimimatta tietyllä tavalla voivat myös toimia argumentteina. Hillin ja Leemanin (1997, 129-139) näkemys väittämien luonteesta toimenpideväittäminä ja ei-toimenpideväittäminä on vastaava kuin Kakkuri-Knuutilan kuvaus.

Argumenttianalyysissä etsitään tekstin argumentatiivinen rakenne. Kakkuri-Knuutila (1999, 101-102) esittää argumentaatioanalyysin havainnollisesti vuokaavion muodossa (ks. kuvio10). Sen mukaan etsitään ensin tarkastelun kohteina olevista teksteistä pääväite ja sen perustelut

ilmiasussaan. Sitten muotoillaan pääväite ja sen perustelujen asiasisältö. Sen jälkeen pyritään muotoilemaan muiden väitteiden ja perustelujen asiasisältö, jonka jälkeen kuvataan argumenttien keskeiset suhteet nuolikaaviolla. Sitten kirjoitetaan jokaisen argumentin kokonaisuus.

Argumentin ilmiällä tarkoitetaan tässä kuviossa Kakkuri-Knuuttilan (1999, 65) mukaan tekstissä olevaa väitteen ja perustelun kielellistä muotoa. Väitteen ja perustelujen asiasisällöllä taas tarkoitetaan sen ilmiän täsmennettyä muotoa, joka saadaan pyrkimällä ilmaisemiseen asia mahdollisimman selkeästi ja yksinkertaisesti. Argumentin kokonaisuudella tarkoitetaan argumentin rekonstruoitua ja analysoitua muotoa, josta näkyy selvästi perustelut, taustaoletukset ja väite.

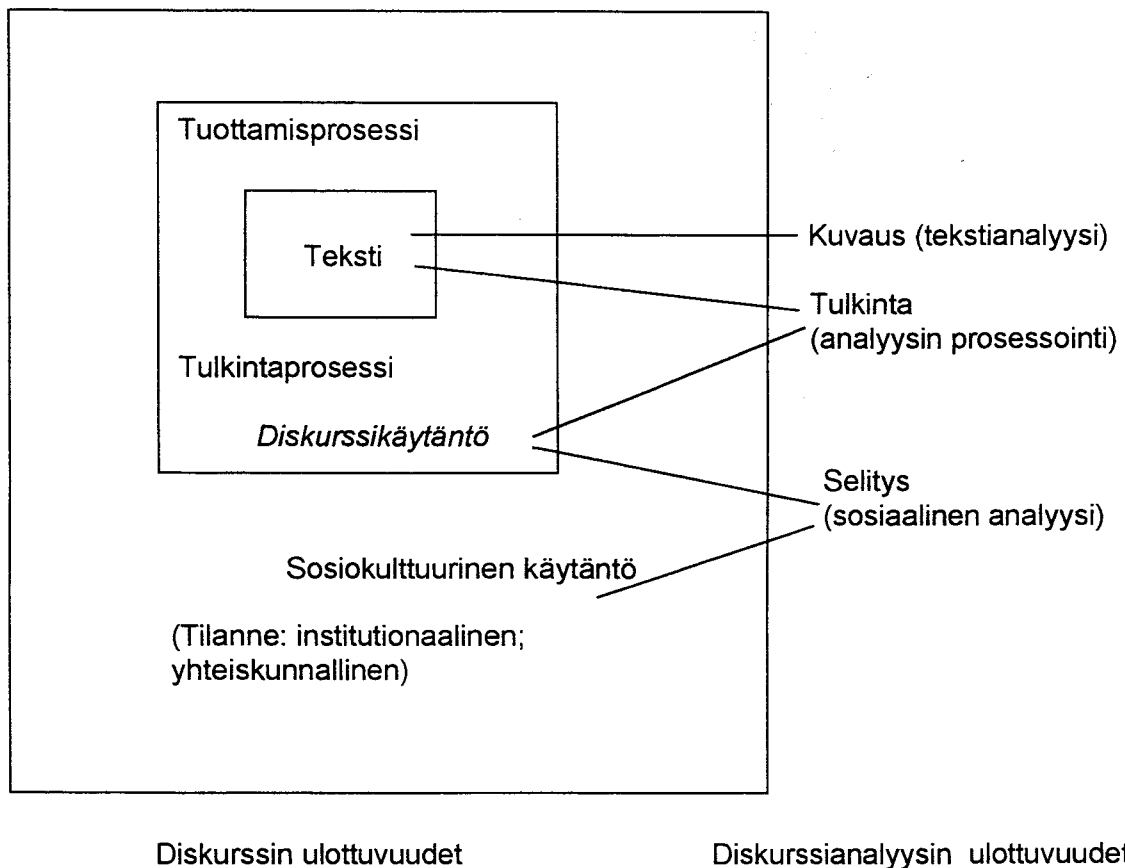
4.4 Kriittinen diskurssianalyysi

Jokainen teksti eli kielenkäyttö sisältää Faircloughin (1995, 74-80, 1997, 133-135) mukaan usein ideologisia oletuksia eli epäsuoria väittämiä ja niiden taustalla on valtasuhteita. Kieli on vallankäytölle elintärkeä. Kuitenkaan kielenkäytön ja vallankäytön väliset yhteydet eivät ole hänen mukaansa helposti näkyviä.

Fairclough (1995, 96-102) kuvaa diskurssia kielenkäytön sosiaalisen ja yhteiskunnallisen käytännön muotona. Kieli on myös sosiaalisesti ja historiallisesti vaihteleva toimintamuoto ja se on samalla dialektisessa vuorovaikutuksessa muiden yhteiskunnallisten alueiden kanssa.

Kriittisyydellä Fairclough tarkoittaa pyrkimystä ottaa huomioon, että sosiaaliset tavat ja erityisesti juuri kielenkäyttötavat ovat sidoksissa syy- ja seuraussuhteisiin. Kriittisessä diskurssianalyysissä tarkastellaan kieltä viestintätilanteessa yhteiskunnallisena tuotoksena ja yhteiskunnallisena vaikuttajana. Faircloughin mukaan diskurssia on tarkasteltava kolmiulotteisesti: kirjoitettu tai puhuttu teksti, diskurssikäytäntö eli tekstin tuottaminen ja tulkinta sekä sosiokulttuurinen käytäntö. Kuviossa 11 on nähtävissä mallina viestintätilanteen kriittisen diskurssianalyysin kolmidimensionaalinen viitekehys (Fairclough, 1995, 98; 1997, 82).

Kriittisessä diskurssianalyysissä Faircloughin (1996, 97) mukaan tekstistä tehdään lingvistinen kuvaus. Diskurssianalyysi vaatii huomion kiinnittämistä sisällön lisäksi mm. tekstuaaliseen muotoon ja rakenteisiin. Eräs rakenneosista on genre, kielenkäyttö, joka yhdistetään tietynlaiseen käytäntöön, kuten esimerkiksi argumentaatioon. Diskurssikäytänteet eli yhteisön tavanomaiset kielenkäyttötavat, joiden kokonaisuutta voidaan kuvata diskurssijärjestykseksi, toimivat välittäjinä tekstin ja sosiaalisen käytännön välillä.



KUVIO 11. Diskurssianalyysin dimensiot (Fairclough 1995, 98)

Faircloughin mukaan yhteiskunnalliset muutokset esimerkiksi vallassa näkyvät kielenkäytön muuttumisena. "Diskurssijärjestykset nähdään hegemonian alueina ja hegemoniaan liittyvänä (ideologisena) taisteluna instituutioissa, kuten koulutuksessa, ja myös laajemmassa sosiaalisessa muodostelmassa" (Fairclough 1995, 25). Hegemonialla tarkoitetaan tässä yhteydessä johtajuutta ja dominoivaa asemaa yhteiskunnan taloudellisella, poliittisella, kulttuurisella ja ideologisella alueella.

Meneillään olevista muutostendensseistä nousee esiin diskurssin teknistyminen ja muutos kohti demokratisoitumista (Fairclough 1996, 79-80; 102-111). Näitä muutoksia diskurssikäytännöissä voidaan tulkita vallan siirtämisenä suorista ilmaisumuodoista peiteltyihin muotoihin, ei kuitenkaan vallan eliminoimisena. Tämänhetkinen julkisen vallan diskurssi on Faircloughin mielestä ristiriitainen sekoitus tasa-arvon ja vallan diskurssia. Diskurssi on muuttumassa lähemmäksi puhekielenomaisuutta.

Faircloughin diskurssianalyysirakenteen pohjalta tutkimusaineistoa tarkastellaan luvussa 8 tekstien tuottajien, käyttäjien, diskurssikäytänteiden ja sosiokulttuuristen muutosten kannalta. Huomiota kiinnitetään erityisesti muutosprosesseihin, joita on ollut havaittavissa tutkimuksen kohteena olevassa julkisessa keskustelussa.

5 OPPIMINEN, KIELENOPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Viime vuosikymmeninä tapahtunut nopea kehitys tieteessä ja teknologiassa on heijastunut myös koulutukseen monella tavalla. Kouluopetukseen on syntynyt aika ajoin uusia, tehokkaaksi kuvattuja opetusmenetelmiä tai käytänteitä vanhojen menetelmien tilalle, niiden täydentämiseksi, tai niiden vaihtoehdoiksi. Innovatiivisia opetuskäytänteitä on kehitetty esimerkiksi tieteellisen tutkimuksen ansiosta tai täyttämään kulttuuristen ja yhteiskunnallisten muutosten tuomia vaatimuksia.

Perusopetukselle asetetut vaatimukset ovat mm. Suomessa vuosikymmenien kuluessa lisääntyneet ja esimerkiksi suomalaisten kielitaidolle asetetut tavoitteet ovat kansainvälistymisen ja muiden yhteiskunnallisten murrosten ansiosta muuttuneet voimakkaasti. Käsite kielestä ja kielitaidosta on muuttunut ja tarkentunut ja se on ohjannut kielenopetusta.

Voidakseen ymmärtää muuttuneiden ja lisääntyneiden vaatimusten vaikutuksia opetukselle yleensä ja kielenopetukselle erityisesti, on oltava tietoinen oppimisen ilmiöistä ja eri tieteenalojen siihen tuomista vaikutteista. Ollessaan tietoinen oppimisen, kielen oppimisen ja opettamisen teoriasta sekä äidinkielen merkityksestä ihmisen kehittymisessä, voi itse tehdä tarvittaessa vertailuja ja valintoja erilaisten kielenopetuksen menetelmien välillä ja pystyy myös perustelemaan valintansa.

Tässä luvussa luodaan ensin katsaus oppimiskäsitysten muuttumiseen. Sen jälkeen tarkastellaan vieraan kielen opettamisen ja oppimisen suuntauksia. Sitten tarkastellaan käsityksiä kielitaidosta ja kommunikatiivisesta kompetenssista. Lopuksi tarkastellaan lyhyesti lapsen äidinkielen tai ensikielen omaksumista sekä opetussuunnitelmien mukaisia äidinkielen ja vieraan kielen opetuksen tavoitteita.

5.1 Oppiminen

Oppiminen on hyvin monitahoinen ilmiö, jota voidaan tarkastella eri näkökulmista yksilön omista lapsuuden oppimiskokemuksista tieteellisiin tutkimustuloksiin asti. Oppimisen tieteellinen tutkimus on tuonut oppimiskäsitteen ymmärtämiseen eri aikoina ajan hengen odotuksiin sopivaa lisätietoa, joka puolestaan on ohjannut opetuksen painotuksia. Yhteistä on, että oppimiskäsitykset kuvaavat oppimista suhteellisen pysyvinä muutoksina, joiden avulla yksilö sopeutuu ympäristöön ja hankkii tietoja, taitoja ja valmiuksia sopeutuakseen yhä paremmin yhteisöön.

Oppimisteoriat voidaan ryhmitellä kahteen ryhmään, jotka edustavat kahta erilaista psykologista näkökantaa ja ihmiskäsitystä (von Wright 1981). Ne ovat behavioristinen ja kognitiivis-konstruktivistinen näkemys. Behaviorismi, jonka kuuluisimpia edustajia ovat Watson ja Skinner, muodostui johtavaksi koulukunnaksi 1920-luvulla. Kognitiivis-konstruktivistinen lähestymistapa kehittyi 1960-luvulla, kun behavioristinen ajattelu osoittautui riittämättömäksi oppimisprosessien selittämisessä.

Behavioristisen näkemyksen mukaan oppiminen on yksilön aikaisemman kokemuksen varassa tapahtuvaa suhteellisen pysyvää muutosta käyttäytymisessä. Muutosten näkyminen ulkoisesti havaittavassa käyttäytymisessä on merkki oppimisesta ja ulkoisten muutosten mittaaminen

luotettavasti on mahdollista. Keskeisiä selittäviä tekijöitä oppimisessa on behavioristisen ajattelun mukaan vahvistamisen periaate. Esimerkiksi välitön positiivinen palaute jostakin käyttäytymismuodosta vahvistaa sen oppimista. Vastaavasti ei-toivottua käyttäytymistä voidaan "sammuttaa" sivuuttamalla se tai rankaisemalla siitä. Oppijan sisäisistä prosesseista ei behaviorismissa oltu kiinnostuneita; niiden pohtimista pidettiin epätieteellisenä (Dufva 1999).

Kognitiivis-konstruktivistisen suuntauksen teoriapohjan rakentajia ovat mm. Vygotsky ja Piaget, jotka tutkivat ihmisen ajattelua, käsitteiden kehittymistä ja muistin toimintoja, sekä Dewey, Lewin, Bruner, Kelly, Maslow ja Rogers (Kohonen 1990). Kognitiivis-konstruktivistisessä näkemyksessä (esim. Dewey 1938, Lewin 1951, Rogers 1969, Ausubel 1969, Ausubel ym. 1978) keskeiseksi tarkastelun kohteeksi tuli oppimis- ja ajatteluprosessin laadullinen ominaisuus. Kognitiivis-konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppimista voi kuvata kokonaisvaltaiseksi, monimutkaiseksi prosessiksi, jonka yhteydessä oppija aktiivisesti muuttaa tai täydentää varhaisempia tietorakenteitaan. Oppiminen liittyy yksilön tiedollisiin prosesseihin, kuten tarkkaavaisuuteen, muistin rakenteeseen ja muistitoimintoihin, ongelmanratkaisuprosesseihin ja oppimisstrategioihin (von Wright 1981).

Kognitiivis-konstruktivistisen oppimisnäkemyksen yleistymisen myötä opetuksessa on alettu kiinnittää keskeistä huomiota itse oppimisprosessiin eikä niinkään opettamiseen. On olemassa seuraavat oppimisdimensiot: vastaanottava oppiminen – keksivä oppiminen ja rutiininomainen oppiminen – mielekäs oppiminen (esim. Ausubel 1969). Vastaanottavassa oppimisessa opetettavat asiat annetaan valmiissa muodossa oppijalle, kun taas keksivässä oppimisessa oppilaan pitää itse oivaltaa asiat. Oppiminen tapahtuu yleensä mielekkään ja rutiininomaisen välimaastossa. Mielekkyys kuitenkin helpottaa huomattavasti oppimista. Oppimisen mielekkyys taas on yhteydessä oppimateriaalin laatuun, oppilaan kognitiiviseen strukturiin ja oppilaan motivaatioon (esim. Rogers 1969).

Keskeistä kognitiivis-konstruktivistisessä oppimisteoriassa ovat oppijan sisäiset prosessit; esimerkiksi yksilön tapa jäsentää ja taltioida tietoa sekä tiedon hankinnan strategiat ja niitä säätelevät tekijät. Oppiminen nähdään tämän mukaisesti yksilön kokemuksista johtuvina muutoksina hänen tiedoissaan, taidoissaan ja valmiuksissaan eli kognitiivisessa rakenteessaan. Oppijalla on aikaisempiin kokemuksiin perustuvia sisäisiä malleja eli skeemoja, jotka jäsentyvät ja rakentuvat uudelleen syklisenä prosessina. Ihminen nähdään tavoitteisiin suuntautuvana, itsenäisenä ja vastuuntuntoisena sekä palautehakuisena. Ihmistä ohjaavat aikeet ja odotukset sekä toiminnasta annettu palaute sellaisena kuin hän sen tulkitsee (esim. Kohonen 1990).

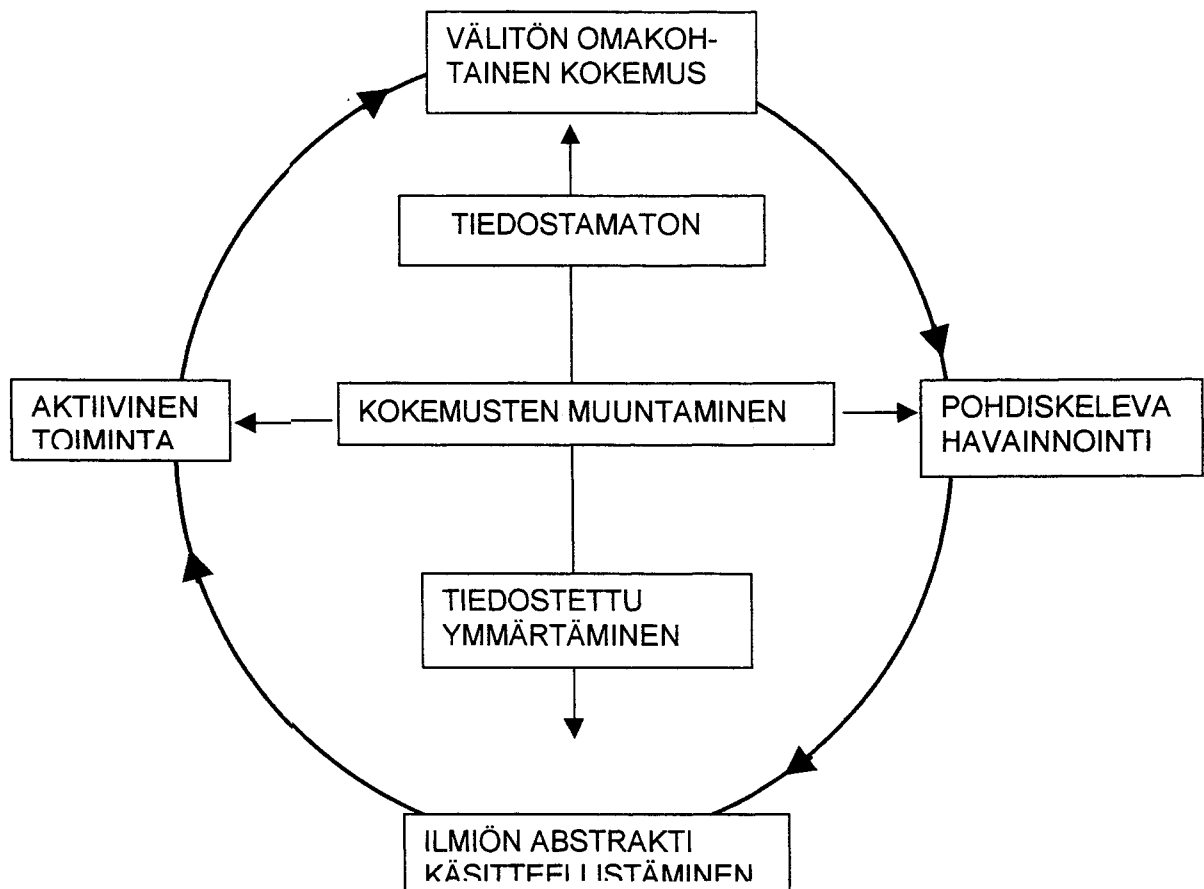
Kokonaisvaltaisen oppimisen teoria nähdään osana kognitiivis-konstruktivismia. Kokonaisvaltaisen oppimisnäkemyksen kehittäjät ovat osaksi samoja kuin kognitiivis-konstruktivistisen oppimisnäkemyksen kehittäjät. Heitä ovat Dewey, Lewin, Piaget, Bruner, Kelley, Maslow, Rogers ja Kolb (Kohonen 1988). Deweyn (1938) periaate tekemällä oppimisesta, "learning by doing", painotti kokemuksen ja itse tekemisen tärkeyttä oppimisessa. Lewin (1951) toi esiin teorian ja käytännön välisen vuorovaikutuksen merkityksen: oppiminen tehostuu, kun oppimiseen sisältyy myös käsitteellistämistä. Piaget'n tutkimukset lapsen ajattelun kehittymisestä antoivat arvokasta tietoa lapsen opettamisen edellytyksistä. Bruner on luonut käsitteellistä ja empiiristä pohjaa mm. ajattelun, kielen, kulttuurin ja käsitteenmuodostuksen tutkimukselle (Takala 1983, 57).

Rogersin (1969) mielestä oppiminen on merkityksellistä, kun se koskee oppijaa sekä tunteiden että älyn kautta ja koskettaa koko persoonaa. Kelly (1955) näkee ihmisen oppijana, joka tulkitsee ulkoista maailmaa persoonallisten kokemuksiansa kautta, ennakoii tulevaa ja yrittää toimia ennakoitiansa mukaisesti.

Kokonaisvaltaiseen oppimiseen sisältyy oleellisesti käsitys oppijasta itsenäistyvänä ja tahtovana yksilönä (Johnson 1990; Johnson & Johnson 1991), joka haluaa ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja haluaa tulla yhä autonomisemmaksi. Yksilö haluaa vaikuttaa omaan oppimiseensa sisältäpäin ohjautuvana ja haluaa myös tietoisesti kehittää oppimistaitojaan. Yksi kokonaisvaltaisen oppimisen keskeinen piirre on yhteistoiminnallinen oppiminen, toisilta oppiminen ja toisten auttaminen pienissä heterogeenisissä ryhmissä.

Suomessa erityisesti Kohonen on käsitellyt kokonaisvaltaisen oppimisen olemusta. Hän (1986,113) määrittelee kokonaisvaltaisen kielenoppimisen seuraavasti: ”Kokonaisvaltaisella oppimisella ymmärretään oppijaa monipuolisesti aktivoivaa ja hänen persoonallisuuttaan tietoisesti kehittävää ja koskettavaa prosessia, jossa pyritään vetoamaan oppijan omiin kokemuksiin ja elämyksiin ja siten lisäämään kielen oppimisen omakohtaisuutta, toiminnallisuutta ja viestinnällistä merkityksellisyyttä.”

Kolb (1984, 42) esittää käsityksensä kokonaisvaltaisesta oppimisesta kehän muodossa (ks. kuvio 12). Siinä oppiminen on luonteeltaan syklistä.



KUVIO 12. Kolbin kokonaisvaltaisen oppimisen malli (1984, 42)

Kolbin oppimisen mallin mukaan tehokas oppiminen tapahtuu kehänä, jonka ensimmäinen vaihe on oppijan konkreettiset kokemukset. Näitä kokemuksia pohditaan oppimisprosessin toisessa vaiheessa. Toista vaihetta seuraa kolmas vaihe eli abstrakti käsitteellistäminen. Neljännessä vaiheessa oppija testaa saamaansa käsitystä aktiivisella toiminnalla. Kuviosta näkyy myös kehän sisällä olevat dimensiot ymmärtämisen tietoisuus/tiedostamattomuus ja kokemusten muuntaminen.

Gage ja Berliner (1988) ovat pohtineet älykkyyden olemusta oppimisessa. He katsovat, että älykkyyttä on mahdollista harjoittaa. Samoin he uskovat, että on olemassa useita erilaisia älykkyyden muotoja, joita koulunkin tulisi suosia perinteisen kielellisen ja matemaattis-loogisen ajattelun lisäksi. Tällä voisi olla motivoiva merkitys oppimisessa (Takala 1992, 29).

Edellä kuvatut oppimisprosessin laadulliset piirteet tulevat esiin Takalan (1992) kuvauksissa oppimisesta käytännön näkökulmasta nähtynä. Hänen mukaansa tehokkaaseen oppimiseen liittyy huolellinen suunnittelu, pitkälle kehittyneet suoritusrutiinit sekä suorituksen arviointi ja korjaaminen. Hän tiivistää (1992, 66-67) edellä kuvatut kognitiivisen oppimisteorian peruspiirteet seuraavasti: ”Näin kognitiivinen oppiminen käsitetään nykyisin useasti uusien merkitysten ja merkitysrakennelmien ja taitojen ja taitokokonaisuuksien sekä itse oppimisen strategioiden aktiiviseksi ja valikoivaksi luomiseksi; lisääntyväksi ymmärtämisen, taitamisen, tulkinnan, oivaltamisen ja tiedon käyttämisen prosessiksi.”

5.2 Vieraan kielen opettaminen ja oppiminen

Toisen kielen omaksumista (SLA = Second Language Acquisition) pohtinut tieteen ala on tarkastellut sekä nimitysten vieras kieli ja toinen kieli että käsitteiden kielen omaksuminen että kielen oppiminen käyttöä (esim. Larsen-Freeman & Long 1991). Tutkimuksen painopiste on toisin sanoen siirtynyt kielen opettamisesta kielen oppijaan ja oppimiseen. Oppimisympäristön huomioonottaminen on tullut tutkimukseen mukaan viime vuosikymmeninä.

Vieras kieli ja toinen kieli ovat nimityksiä, joiden käyttö ei ole vakiintunut. Toisella kielellä tarkoitetaan joissakin yhteyksissä kieltä, jota puhutaan lapsen luonnollisessa ympäristössä. Vieras kieli tarkoittaa vastaavasti sitä kieltä, jota ei puhuta lapsen omassa puheympäristössä. Joillekin toinen kieli tarkoittaa kaikkia ensikielen jälkeen opittuja kieliä (Larsen-Freeman & Long 1991). Tässä tutkimuksessa puhutaan vieraalla kielellä tapahtuvasta opetuksesta tekemättä eroa nimitysten toinen tai vieras kieli välillä.

Toiset tutkijat tekevät eron kielen omaksumisen ja kielen oppimisen välillä: kielen omaksuminen tapahtuu lapsen luonnollisessa elinympäristössä; kielen oppiminen vaatii muodollista opettamista (Krashen 1981, 1982, Larsen-Freeman & Long 1991). Yleisesti puhutaan kielen oppimisesta tekemättä eroa omaksumisen ja oppimisen välillä (Sajavaara 1999, 75).

Menneinä aikoina oli tavanomaista, että jotakin kielenopetusmenetelmää pidettiin ainoana oikeana tapana opettaa ja oppia vierasta kieltä. Kielioppi-käännös menetelmä, jossa painotettiin kieliopin opetusta ja sanaston opettelua, oli pitkään ainoa käytössä oleva menetelmä kaikkialla maailmassa. Sitä kritisoitiin voimakkaasti 1800-luvun loppupuolella, jolloin alettiin painottaa puhutun kielen merkitystä (Jaakkola 1997, 54). Tuolloin kehitettiin ns. suora

menetelmä, jonka mukaan vierasta kieltä voi oppia ”suoraan” jäljittelemällä ja kuuntelemalla. Kielioppi-käännösmenetelmää käytettiin kuitenkin Euroopassa aina 1940-luvulle asti ja se on vieläkin käytössä jossakin muodossa.

Kielitieteessä pääsi 1900-luvun alussa vallalle sveitsiläisen Saussuren (Dufva 1999, 13) käsitysten pohjalta syntynyt strukturalismi. Siinä kieltä tarkasteltiin lähinnä muotoina ja rakenteina. Strukturalistisen kielitieteen ja behavioristisen psykologian pohjalle kehittyi Yhdysvalloissa 1950-luvulla audiolingvaalinen tai audiovisuaalinen menetelmä, joka oli aikansa psykologisen ja lingvistisen tietämyksen mukaan oikea kielenopetuksen menetelmä. Audiolingvaalisessa menetelmässä uskottiin esimerkiksi dialogien ulkooppimiseen ja mekaaniseen drillaukseen, jolloin oikeat puhutavat opittiin vahvistamisen avulla (Jaakkola 1999, 55).

Kritiikkiä behaviorismia ja strukturalismia kohtaan alettiin esittää 1940-luvun loppupuolella (Dufva 1999, 14). Psykologiassa pääsi vallalle kognitiivinen näkemys ja kielitieteessä Chomskyn generatiivinen kieliteoria eli transformaatiokielioppi. Chomsky (1957, 1965) näki kielen synnynnäisenä kielikykyinä ja puhe-suorituksena, mikä oli tuolloin uutta kielitieteessä. Kielen psykologian tutkimus eli psykolingvistiikka alkoi myös saada 1960-luvulla kasvavaa huomiota erityisesti tieteiden välisen tutkimuksen muutenkin yleistyessä (Rivers 1964). Nykyaikainen psykolingvistiikka oli vallitsevana 1960-luvun loppuessa (Jaakkola 1999, 55).

Tässä luvussa kuvattuja vieraan kielen opetuksen menetelmiä käytettiin myös Suomessa. Meillä kielten osaamisen tarve kansainvälistymisen seurauksena ymmärrettiin jo 1960-luvulla (ks. luku 3.4.1). Oltiin yksimielisiä siitä, että jokaisen tuli saada opiskella vieraita kieliä. Suomessa seurattiin tarkkaan, mitä muualla tapahtui kielten opetuksen ja tutkimuksen alalla. Meillä paneuduttiin myös kielitaidon tarvetta käsitteleviin tutkimuksiin ja selvityksiin (Numminen & Piri 1998). Suomessa selvitettiin myös eri alojen kielitaitovaatimuksia ja arvioitiin niiden perusteella maamme kielitaitotarpeita.

Nykyinen kommunikatiivisen kielenopetuksen suuntaus alkoi levitä Suomeen 1970-luvulla. Sen pohjana on ennen kaikkea näkemys kielestä kommunikatiivisena kompetenssina. Seuraavassa tarkastellaan kielitaidon ja kommunikatiivisen kompetenssin käsitteitä.

5.3 Kielitaito ja kommunikatiivinen kompetenssi

Käsitys kielestä ja kielitaidon olemuksesta ohjaa kielen opetusta ja arviointia. Huhta (1993, 177-142) ja Huhta & Takala (1999, 179-228) kuvaavat käsityksiä kielitaidon olemuksesta eri aikoina. Aikaisemmin vallinneen strukturalistisen käsityksen mukaan, jota mm. Lado (1961) edusti, korostettiin kieltä järjestelmänä, jolloin kielten opetuksessa kiinnitettiin päähuomio kielellisiin rakenteisiin, muotoihin ja merkityksiin. Tuolloin kieli jaettiin osa-alueisiin: lukemiseen, kirjoittamiseen, puhumiseen ja kuuntelemiseen. Osa-alueet jaettiin edelleen esimerkiksi kielioppiin ja sanastoon. Kielen eri osa-alueita myös testattiin erikseen.

Käsitys kielestä laajeni 1960-luvun lopulla viestinnälliseen suuntaan: Hymes (1972) loi käsitteen kommunikatiivinen kompetenssi sosiolingvistiseltä pohjalta. Chomsky (1965) loi generatiivisen kieliteorian. McNamara (1996) tarkastelee kommunikatiivisen kompetenssin olemusta Hymesin, Chomskyn,

Cale & Swainin ja Bachman & Palmerin mukaan. Käsitettä on myöhemmin kehittänyt edelleen Suomessa mm. Kohonen (1987).

Hymesin (1972) mukaan kommunikatiivinen kompetenssi muodostuu kielellisestä tiedosta ja kielellisestä suorituksesta. Chomsky (1965) näkee kommunikatiivisen kompetenssin muodostuvan kompetenssista ja kielellisestä suorituksesta eli performanssista. Chomskyn mukaan kompetenssi tarkoittaa tietoa kielen abstrakteista järjestelmistä, kun Hymesin mielestä kompetenssi on tietoa kielestä ja kykyä käyttää kieltä. Chomsky (1980) jakoi myöhemmin kompetenssi-käsitteen kieliopilliseen kompetenssiin ja pragmaattiseen kompetenssiin. Kieliopillisella kompetenssilla hän tarkoittaa kielikykyä, hankittua kognitiivista käsitejärjestelmää kielestä; pragmaattisella kompetenssilla hän tarkoittaa kykyä käyttää kieltä tarkoituksenmukaisesti (Chomsky 1980, 59).

Hymesille (esim. 1979, 13-14) kommunikatiivinen kompetenssi sisältää sekä kielitiedon että kielellisen suorituksen eli kyvyn käyttää kieltä. Hymesin kielitiedon ja kielellisen suorituksen mallit yhdistivät sosiolingvistisen ja psykologisen abstraktin kielen mallin (McNamara 1996, 55-56). Hymes erottaa kyvyn käyttää kieltä, "ability for use", ja varsinaisen kielenkäytön, "actual use". Kielellinen suoritus tarkoittaa Hymesillä varsinaista kielenkäyttöä (Hymes 1972, 283). Kyvyllä käyttää kieltä hän tarkoittaa jotain olemassa olevaa kykyä, ei itse kielen käyttöä (McNamara 1996, 55). Kykyyn käyttää kieltä sisältyy Hymesin (1972: 283) mukaan kognitiivisia ja ei-kognitiivisia tekijöitä. Ei-kognitiivisiin tekijöihin kuuluu hänen mukaansa mm. motivaatio. Kommunikatiivinen kompetenssi kielitietona ja kielellisenä kyynä sisältää mm. kielenkäyttäjän kyvyn tuottaa tilanteeseen sopivaa ja hyväksyttävää puhetta (1979, 14).

Canale & Swain (1980; Canale 1983) tekivät 1980-luvulla yhteenvedon teorioista, jotka olivat käsitelleet kommunikatiivista kompetenssia. Canale ja Swainin malli on viime aikojen tunnetuimpia kuvauksia kielitaidosta. Se on vaikuttanut voimakkaasti kielenopetukseen.

Canale ja Swainin malli rakentuu Hymesin kommunikatiivisen kompetenssin teorian pohjalle. Malliin kuuluu (Canale 1983, 339) neljä kompetenssia: 1. kieliopillinen kompetenssi eli kielikoodin hallinta, 2. sosiolingvistinen kompetenssi eli sosiokulttuuristen sääntöjen hallinta, 3. diskurssikompetenssi eli kyky yhdistellä ja tulkita kielen muotoja ja merkityksiä ja 4. strateginen kompetenssi eli kyky käyttää kompensatiostrategioita.

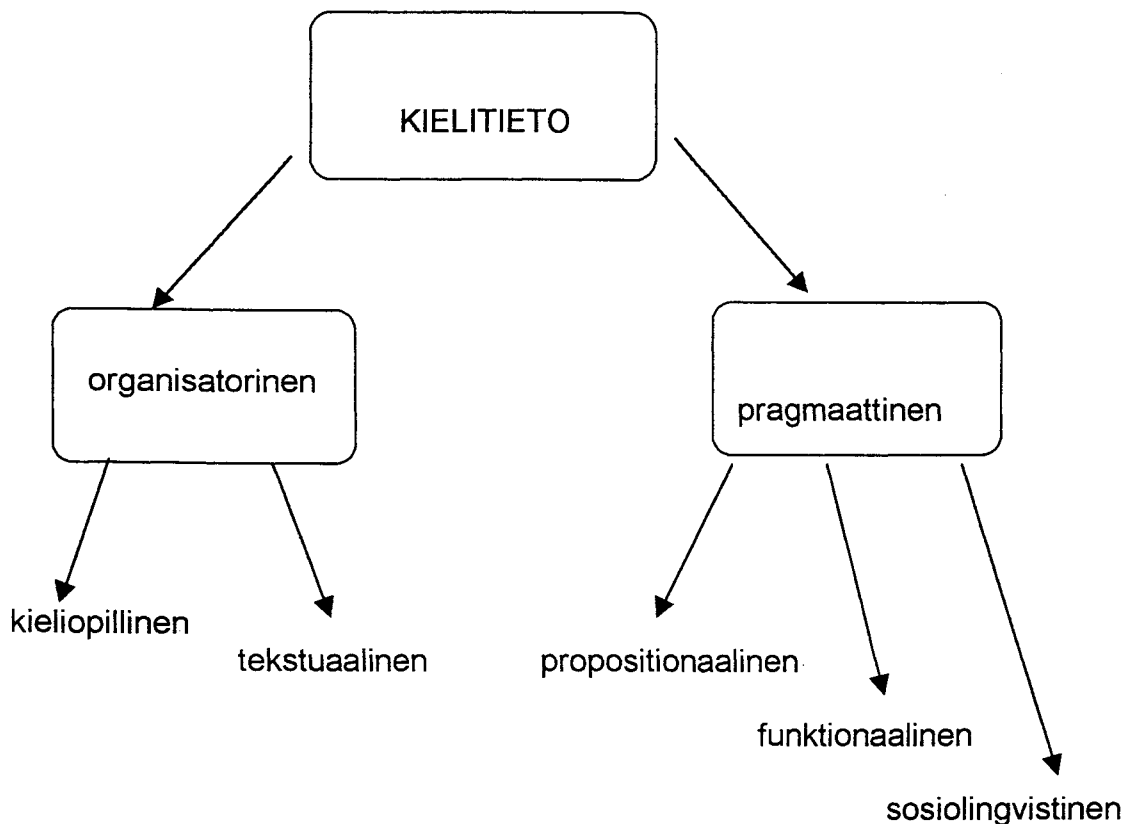
Canale ja Swainin mallia on kritisoitu runsaasti. Esimerkiksi McNamara (1996, 61-62) huomauttaa, että Canale ja Swain käyttävät käsitettä kommunikatiivinen kompetenssi eri tavalla kuin Hymes: he jättävät siitä kokonaan pois kyvyn käyttää kieltä. Poisjättämisen syyksi he sanovat käsitteen kompleksisuuden.

Bachman ja Palmer ovat kehittäneet edellisen pohjalta Bachmanin ja Palmerin mallin (1984; 1996; Bachman 1990; 1991). Se on Canale ja Swainin mallia monipuolisempi ja yksityiskohtaisempi. Se pyrkii kuvaamaan kielen rakenteen lisäksi myös kompetenssien toteutumista kielen käytössä, performanssissa (Huhta & Takala 1999, 185-186).

Bachmanin määritelmän mukaan (1990, 1991, Bachman & Palmer 1996) kielitaito on kyky käyttää kielellistä tietoa viestintätilanteiden mukaisesti merkitysten luomiseen ja tulkitsemiseen. Malli koostuu kahdesta komponentista: kielitiedosta ja strategisesta kompetenssista. Strateginen kompetenssi tarkoittaa

metakognitiivisia strategioita, kuten oppimisstrategioita tai ongelmaratkaisustrategioita.

Kielitietoon kuuluvat tekijät (ks. kuvio 13) ovat vain kielenkäyttöön kuuluvia tiedon alueita. Bachman jakaa kielitiedon kahteen alueeseen: organisatoriseen ja pragmaattiseen alueeseen. Organisatorinen tieto käsittää kieliopillisen tiedon hallinnan ja tekstien tuottamisen tämän tiedon avulla. Kieliopillinen tieto käsittää morfologian, syntaksin, ääntämisen ja oikeinkirjoituksen osaamisen. Tekstuaalinen tieto käsittää sen, miten suullisia ja kirjallisia tekstejä rakennetaan niin, että esimerkiksi koheesio, koherenssi ja retoriset säännöt toteutuvat. Organisatorinen tieto näkyy kieliopillisesti oikein tuotetuissa kirjallisissa tai suullisissa teksteissä.



KUVIO 13. Kielitiedon alueet (Bachman 1991)

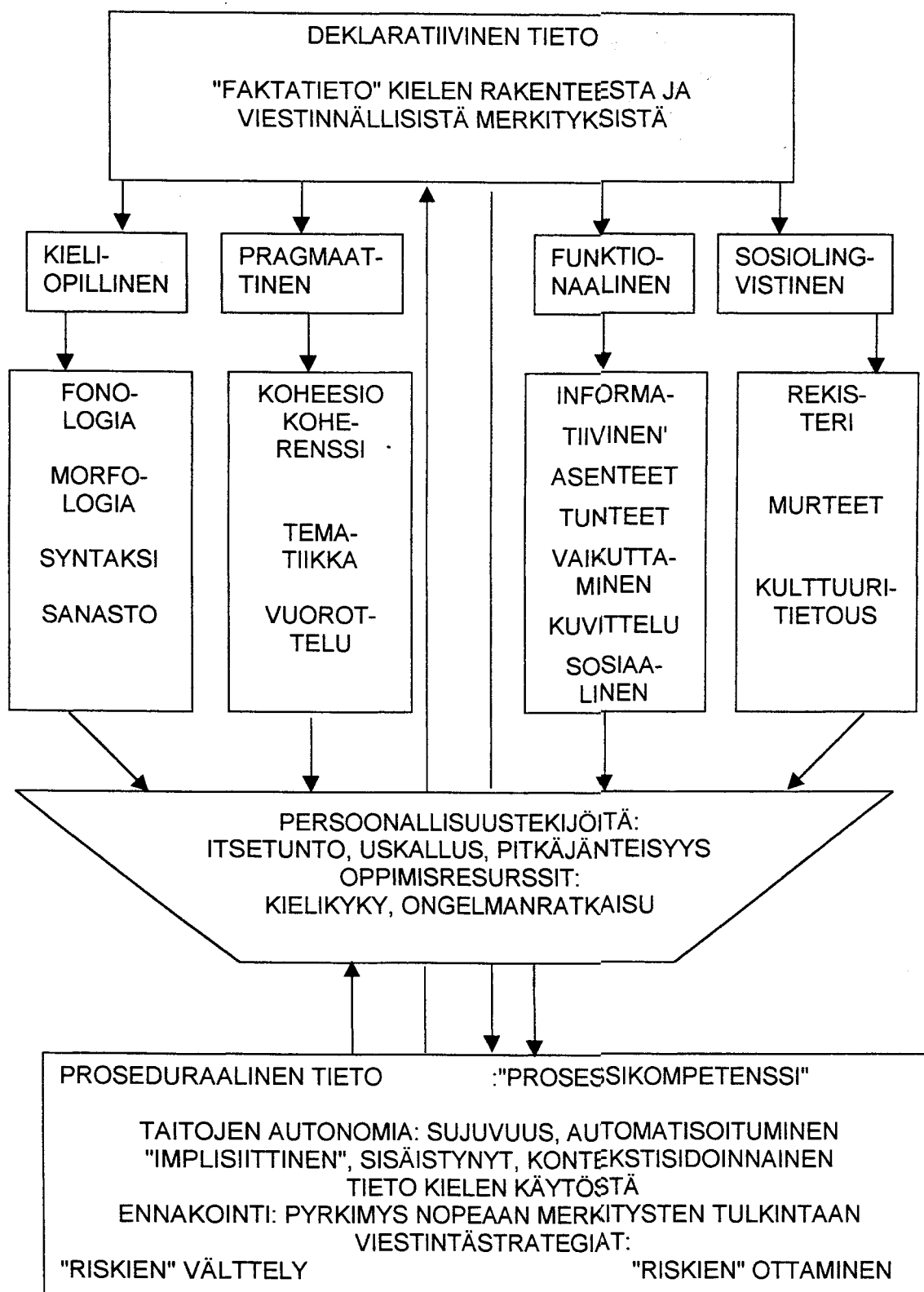
Pragmaattisella tiedolla tarkoitetaan sitä, miten hallitaan kielen käyttöön ja tulkintaan liittyvät säännöt erilaisissa yhteyksissä ja eri tarkoituksiin. Propositionaalinen tieto sisältää mm. sanaston hallinnan. Funktionaalinen tieto tarkoittaa tietoa kielen käyttötarkoituksen ilmaisemisesta ja tulkinnasta. Sociolingvistinen tieto merkitsee taitoa käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä. Huhta & Takala (1999, 187)) mainitsevat malleina sociolingvistisesta tiedosta kielen varianttien, erilaisten rekisterien ja kulttuurisidonnaisten sanojen ja viittausten sekä idiomien käytön.

Bachmanin (1990, 1991) mukaan kielitaitoon kuuluu toisena komponenttina strateginen kompetenssi. Sitä ei nähdä kielellisenä kykyinä. Strategisella

kompetenssilla tarkoitetaan metakognitiivisia taitoja, jotka auttavat tietojen käyttämisessä ja jotka ovat yhteisiä kaikille henkisille toiminnoille.

Kohosen (1987, 26; ks. kuvio 14) mukaan kommunikatiivinen kompetenssi tarkoittaa tiedoista ja taidoista muodostunutta sisäistettyä systeemiä, joka on oltava, että pystytään onnistuneesti kommunikoimaan kielenkäyttötilanteissa. Kohonen erottaa myös deklarativisen tiedon ja proseduraalisen tiedon toisistaan. Deklaratiivisella tiedolla Kohonen tarkoittaa tietoista tietoa kielestä ja sen viestinnällisestä merkityksestä. Proseduraalinen tieto tarkoittaa intuitiivista tietoa, miten jokin toiminta tehdään.

KOMMUNIKATIIVINEN KOMPETENSSI



KUVIO 14. Kommunikatiivinen kompetenssi (Kohonen 1986, 117)

5.4 Äidinkielen/ensikielen oppiminen

Äidinkielen määritelmä riippuu siitä, mitä perusteita käytetään määrittelyssä (Skuttnabb-Kangas 1988, 34-35). Perusteena voi olla opitun kielen alkuperä, jolloin äidinkieleksi katsotaan ensin opittu kieli. Toisinaan äidinkielenä pidetään sitä kieltä, jonka puhuja hallitsee parhaiten. Ihmisen eniten käyttämää kieltä voidaan myös pitää hänen äidinkielenään. Samastuminen, joko oman tai muiden tekemänä, johonkin kieleen, voi myös määritellä yksilön äidinkielen. Kansanomaiset äidinkielen määritelmät perustuvat esimerkiksi ihmisen maailmankuvaan tai siihen, millä kielellä hän parhaiten ajattelee tai laskee.

Ensimmäisen kielen ihmiset oppivat vuorovaikutuksessa lähiympäristön ihmisten kanssa. Samalla he sosiaalistuvat ja kulttuuristuvat asuinympäristössään. Yleisesti nähdään, että neljänteen ikävuoteen mennessä lapsi on oppinut lopullisen äidinkielen tasonsa. Äidinkielen muoto- ja lauserakenteet on tuolloin sisäistetty (Sajavaara 1999, 73).

Jos tarkastelun kohteeksi otetaan rakenteiden sijasta kielen käyttö ja kielen tehtävät erilaisiin viestintätarkoituksiin, ensikielen oppimisen voidaan katsoa jatkuvan koko eliniän. Uutta sanastoa ja uusia tapoja käyttää kieltä opitaan koko ajan (Sajavaara 1999, 73).

Lapsen yleinen kehitys ja ensikielen oppiminen ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa. Olemalla vuorovaikutuksessa puheyhteisön muiden ihmisten kanssa lapsi oppii sen kielen, jota yhteisössä puhutaan. Kielen lisäksi lapsi oppii yhteisön sosiaaliset käytänteet. Kieltä ja kulttuuria on vaikeaa erottaa toisistaan (Sajavaara 1999, 74).

Kohonen (1988) kuvaa kielenoppimista ihmiselle sisäänrakennettuna kykynä, josta syystä lapsi oppii ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan puhutun kielen äidinkielenään tiedostamattomana omaksumisena. Omaksumisen kautta saadaan implisiittistä tietoa (Kohonen 1986, 118-119), joka seuraa huomaamatta kielen viestinnällisestä käyttämisestä.

Kohonen toteaa, että kielen oppiminen on hidas prosessi, mutta äidinkielen ollessa kysymyksessä se ei ole ongelma, koska oppiminen tapahtuu pitkällä aikavälillä ja se liittyy suoraan konkreettiseen viestinnälliseen tarpeeseen. Lapsi oppii käyttämään kieltä jokseenkin virheettömästi ja sosiaalisesti oikealla tavalla, koska kielenoppiminen nivoutuu suoraan sosiaalistumiseen. Kouluopetuksen kautta lapsen implisiittinen teoria kielestä muuttuu eksplisiittiseksi tiedoksi, tiedostetuiksi säännöiksi erilaisista kielen yksityiskohdista.

Kielen oppimisen teoriaa, erityisesti ensikielen oppimisesta, on kehittänyt mm. Chomsky 1960-luvulta alkaen. Häntä kiinnosti ennen kaikkea kielen olomuoto ihmisen mielessä ja kielen oppiminen. Chomskyn (1975, 36) mukaan synnyntäisen kielikyvyn ansiosta ihmiselle syntyy sopivien ja jatkuvien kielellisten kokemusten kautta generatiivinen kielioppi, joka tuottaa muoto- ja lauseopillisesti oikeita lauseita. Kieli nähtiin tuolloin mentaalisenä elimenä, jolla oli oma tehtäväalueensa. Uskottiin, että ihmisellä on piilevänä synnyntäinen kielenomaksumismekanismi LAD (Language Acquisition Device), joka käynnistyy, kun ihminen altistuu kielelle (Chomsky 1980).

1980-luvulla Chomsky (esim. 1986) kehitti edelleen kielen omaksumisen teoriaansa universaalikielioppiksi. Ihmisellä uskotaan olevan myötäsyttyinen kielellinen tieto eli universaalikielioppi, joka on biologisesti määräytyneet. Sen ansiosta lapsi oppii ensikielen implisiittisesti, osana muuta

kasvua. Universaalikielioppi on olemassa lapsen mielessä periaatteiden (prinsiippien) ja parametrien järjestelmänä (myös esim. Cook 1988, 57). Sen mukaan lapsi voi oppia minkä kielen tahansa, jota ympäristössä puhutaan. Kielen periaatteet ovat universaalikielioppiteorian mukaan kaikissa kielissä samat. Eri kielten lauserakenteet esimerkiksi ovat keskenään samanlaisia. Parametrit puolestaan vaihtelevat eri kielissä. Esimerkiksi sanajärjestykset ovat erilaisia kielestä riippuen. Lapsi omaksuu ensikielen keskeisen kielitiedon (core grammar) vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa siinä olevasta aineksestä. Kielitiedon lisäksi lapsi oppii paljon sanastoa.

Sajavaaran (1999, 81) mukaan LAD kielen oppimisen laitteena on korvautunut Cookin universaalikieliopilla. Universaalikielioppi tarkoittaa sitä, että ihmisellä on kognitiivisessa järjestelmässään kieliaineokset ja juuri universaalikieliopin olemassaolo tekee mahdolliseksi kielen oppimisen.

Krashen (1981) toteaa, että lapset omaksuvat ensikielen ja toisen kielen tavoitekielellä tapahtuvassa merkityksellisessä vuorovaikutuksessa. Tässä luonnollisessa kommunikoinnissa on tärkeitä viestien välittäminen ja niiden ymmärtäminen, eikä niiden muoto. Virheiden korjaaminen ja sääntöjen tarkka opettaminen ei ole relevanttia kielen omaksumisessa.

Krashenin ja Terrellin (1983, 18) mukaan ensikielen omaksuminen on tiedostamaton prosessi, jossa lapsi kehittää kykyjään äidinkielessään luonnollisen kielen "poimimisen" ("picking it up") kautta. Kieliopillisten rakenteiden omaksuminen – muttei välttämättä oppiminen – etenee ennakoitavissa olevassa järjestyksessä. Tämän kielenoppimisteorian mukaan keskeisiä periaatteita ovat mm. ns. hoitajapuhe osana input-hypoteesiin liittyvää toimintaa. Tutkimuksissa on kiinnitetty erityisesti huomiota ns. hoitajapuheeseen (caretaker speech) (myös Krashen 1982), joka on muokattu lapsille helpommaksi ymmärtää. Hoitajapuhe on mukautettu, ei kuitenkaan tieteen tahtoen, lapsen tasolle ja vaikeutuu asteittain sitä mukaa, kun lapsi omaksuu kieltä. Lisäksi hoitajapuhe liittyy lapsen oikeaan ympäristöön ja siihen hetkeen, mikä puolestaan auttaa lapsen kielellistä tasoa vähän vaikeamman kielen ymmärtämisessä.

Ensikielen, jota myös kutsutaan äidinkieleksi, avulla rakennamme ajatteluamme. Opetussuunnitelmissa käytetään nimitystä äidinkieli esimerkiksi hallinnollisessa yhteydessä. Äidinkieli on edellytys oman persoonan kehittymiselle, itsensä hyväksymiselle sekä terveille ihmissuhteille. Sillä on syvä henkilökohtainen merkitys jokaiselle yksilölle. Äidinkielellä pystymme myös parhaiten perustelemaan mielipiteitämme.

Koulunkäyntiään aloitteleva lapsi on jo ennen kouluun tuloaan oppinut äidinkielensä erilaisia kielenkäyttötapoja, kielellisiä rooleja ja suhtautumistapoja viestimiseen ja itsensä ilmaisemiseen (Koppinen 1989). Koulun äidinkielen opetuksessa opitaan tavoitteellisesti käyttämään kieltä ajattelun ja ilmaisun välineenä. Koulukäynnin eri asteilla äidinkieli liittyy erottamattomasti persoonallisuuden kehitykseen ja sillä on keskeinen asema ajattelussa, oppimisessa ja sosiaalisten suhteiden luomisessa.

Peruskoulun opetussuunnitelman (1994, 42) perusteissa äidinkieli kuvataan "ajattelun, itseilmaisun, viestinnän, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumisen sekä kulttuurin siirron ja kehittämisen välineeksi".

5.5 Krashenin monitoriteoria

Soveltavan kielitieteen alalla Stephen Krashenin (1981, 1982, 1985) luoma kielenomaksumisteoria on ollut merkittävä kielenopetuksen ja -oppimisen kehittämisessä. Krashenin luoma, paljon kiistelty monitoriteoria tekee eron kielen omaksumisen (acquisition) ja oppimisen (learning) välillä. Monitoriteorian mukaan ihminen omaksuu vieraan kielen tiedostamattaan tarjolla olevasta kieliaineksesta. Edullisin tilanne omaksumiselle on, kun kieliaineksen rakenteet ylittävät jonkin verran oppijan senhetkisen osaamisen tason. Krashen kuvaa tätä tilannetta kaavalla $i + 1$, jossa i tarkoittaa sitä tasoa, jonka oppija jo hallitsee. Kieliaineksessa olevat uudet rakenteet oppija ymmärtää kontekstin, aikaisemmin oppimansa kieliaineksen, yleistiedon ja opettajan käyttämien havainnollistamiskeinojen avulla. Krashenin käsityksen mukaan tietoisesti opittua ainesta voidaan käyttää ainoastaan kielen suullisen tai kirjallisen tuottamisen monitorointiin eli tarkkailuun ja kieliaineksen korjaamiseen ennen tuottamista tai sen jälkeen. Monitoroinnin avulla pyritään kielen käytön parempaan tarkkuuteen.

Korkeasti motivoituneet ja itseluottamusta omaavat menestyvät Krashenin tutkimusten mukaan vieraan kielen oppimisessa paremmin kuin heikommin motivoituneet ja vähemmän itseensä luottavat. Ympäristöstä tulevat ymmärrettävätkään ärsykkeet (input) eivät voimakkaan affektiivisen suodattimen (affective filter) ollessa käytössä saavuta LAD:tä (Language Acquisition Device), jolloin toisen kielen omaksuminen estyy (Krashen 1988, 10).

Yksi Krashenin kielenomaksumisteorian piirteistä on ns. luonnollisen järjestyksen hypoteesi, joka tarkoittaa kieliopillisten rakenteiden omaksumista tietyssä ennakoitavassa järjestyksessä opettamisjärjestyksestä huolimatta. Oppija sisäistää kielen säännöt vähitellen ja hän tarvitsee runsaasti autenttista, ymmärrettävää ja monipuolista viriketarjontaa (input) omaksuakseen kielellistä ainesta.

Krashen ja Terrell (1983) ovat tutkineet laajasti oppijalle välittyvän puheen eli opettajan käyttämän kielen ja oppilaan kielenomaksumisen välistä suhdetta, mikä liittyy Krashenin kehittämään edellä viitattuun input-teoriaan. Heidän mukaansa toisen kielen omaksumisessa voidaan myös käyttää ensikielen omaksumiseen liittyvää ns. hoitajapuheen kieltä, jolloin kysymykseen tulee kolmenlaista puhetta: ulkomaalaispuhetta (foreigner talk), opettajapuhetta (teacher talk) ja välikieltä (interlanguage). Ulkomaalaispuheella Krashen tarkoittaa äidinkielenään kieltä puhuvien henkilöiden kieltä, jota he käyttävät puhuessaan äidinkieltään muunkieliselle. Opettajapuheella hän tarkoittaa opettajan luokassa käyttämää vierasta kieltä, joka on jonkin verran säädetty kielenoppijan tasolle, kuten ulkomaalaispuhe edellä kuvatussa tilanteessa. Ulkomaalais- ja opettajapuhe tavoittelee ymmärrettävyyden lisäystä.

Välikieli viittaa kielenomaksujien keskenään käyttämään kieleen, joka Krashenin ja Terrellin (1983,35) mukaan voi olla erittäin hyödyllistä kielenomaksumisen kannalta, koska se on nimenomaan tarkoitettu todelliseen kommunikaatioon ja se voi olla vaikeusasteeltaan juuri aikaisemmin mainittu $i + 1$ -tasoa.

Oppija tarvitsee Krashenin mukaan kielen omaksumisen alkuvaiheessa hiljaisen kauden, jolloin hän rakentaa omaa kielellistä kompetenssiaan kuuntelemalla ja yrittämällä ymmärtää häntä ympäröivää puhetta. Puhekyky

ilmaantuu itsestään, kunhan oppijan kielellinen kompetenssi on riittävän kehittynyt. Periaate koskee ensikielen omaksumista, mutta on sovellettavissa myös toisen kielen omaksumiseen.

5.6 Opetussuunnitelman mukaiset äidinkielen ja vieraan kielen opetuksen tavoitteet

Peruskoulun opetussuunnitelman (1994, 11-12) perusteissa tuodaan esiin peruskoulun kaksi päätavoitetta, jotka ovat lyhyesti ilmaistuna oppilaille annettava yleissivistys ja opiskeluvälineet.

Yleissivistykseen katsotaan kuuluvaksi tiedolliset välineet sekä eettinen ja esteettinen herkyys, taidot havainnoida ja kommunikoida, kehittynyt tunne-elämä sekä perustaidot työntekoa ja yhteiskunnan jäsenyyttä varten. Opiskeluvälineet painottuvat koulunkäynnin alkuvaiheessa opiskelun perustaitoihin. Koulunkäynnin edistyessä nousevat opiskeluvälineistä tärkeimmiksi tiedonhankinnan keinot, tiedon käsittelytaidot ja itsenäinen työskentely.

Kaikkien oppiaineiden opetuksen tulee tukea peruskoulun yleisten opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamista edistämällä oppilaiden persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä ja ottamalla huomioon myös oppilaiden yksilölliset erot.

Äidinkielen opetuksella on kulttuurisesti tärkeä tehtävä. Äidinkielen opetus auttaa arvostamaan olemassa olevaa kulttuuriperintöä, koska suurin osa ihmiskunnan henkisiä saavutuksia elää kielessä. Samalla äidinkielen opetuksella on päävastuu oppilaiden kielellisistä perusvälineistä ja niiden kehittämisestä. Peruskoulun opetussuunnitelma (1994, 42) kuvaa äidinkielen opetuksen yleistavoitteena olevan oppilaan itseluottamuksen sekä ilmaisuhalun ja ilmaisurohkeuden vahvistamisen ja hänen kehittämisensä taitavaksi viestijäksi.

Ala-asteen äidinkielen opetuksen tavoitteissa mainitaan erikseen mm. oppilaan kiinnostuksen herättäminen tarkastelemaan kieltä sen eri ilmenemismuodoissa (43). Yläasteen äidinkielen opetuksen tavoitteet mainitsevat mm. oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteetin vahvistamisen (45).

Vieraitten kielten opetus lisää peruskoulun opetussuunnitelman asettamaa toista päätavoitetta, oppilaiden yleissivistystä (68) ja antaa välineen laajentaa sitä edelleen. Kielen ja kulttuurin kuuluessa erottamattomasti yhteen vieraitten kielten opetus välittää oppilaille myös arvokasta kulttuuripääomaa ja vahvistaa heidän omaa kulttuuri-identiteettiään.

Vieraitten kielten opetuksen perustavoitteita ovat kielen keskeisten sanojen, sanontojen ja rakenteiden omaksuminen, viestintätaitojen kehittäminen, kohdekielen kulttuuristen ja viestinnällisten ominaispiirteiden tuntemaan oppiminen, suvaitsevaisuuteen oppiminen, opiskelutaitojen ja itsearviointitaidon kehittäminen, opiskelun kokeminen myönteisenä ja kannustavana sekä kiinnostus kieliä ja kulttuureita kohtaan (68).

Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä ovat opetussuunnitelman perusteissa (68) oleva maininta vieraitten kielten oppimisesta vuorovaikutuksen, luovan toiminnan, ajattelun ja tiedonhankinnan välineenä sekä kielen keskeisten sanojen, sanontojen ja rakenteiden omaksuminen. Vieraalla kielellä opettamisessa toteutuvat juuri nämä toiminnot luontevasti: vierasta kieltä käytetään oppimisen ja tiedon hankinnan välineenä, tämä tapahtuu

vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppijoiden kanssa ja keskeiset sanat, sanonnat ja rakenteet ovat opetuksen keskeistä ainesta.

6 SUHTAUTUMINEN KIELIIN JA KAKSIKIELISEEN OPETUKSEEN YHDYSVALLOISSA JA NORJASSA

Tässä luvussa luodaan katsaus Yhdysvaltain ja Norjan, kahden sosiaalisilta ja kulttuurisilta olosuhteiltaan hyvin erilaisen maan, suhtautumiseen kaksikieliseen opetukseen. Lisäksi kuvataan, miten suhtautuminen englannin kieleen ja muihin kieliin on vuosisatojen kuluessa Yhdysvalloissa muuttunut.

Toisaalta on vaikeata antaa yhtenäistä kuvaa Yhdysvaltojen tilanteesta ja kielipolitiikasta, koska osavaltiot päättävät suhteellisen itsenäisesti koulutusta koskevista asioista. Lisäksi suhtautuminen kieliin on vaihdellut vuosikymmenien kuluessa monista tekijöistä riippuen. Norjassa pienenä maana vieraitten kielten osaamisella on toisenlainen merkitys.

6.1 Tilanne Yhdysvalloissa

Kielet ovat keskeisessä asemassa ihmisten välisessä kommunikoinnissa. Ongelmat ihmisten välillä syntyvät usein kielivaikeuksista. Vaikeuksia voi syntyä eri kielten välillä tai jopa yhden kielen sisällä, sen eri varianttien välillä. Kielten statuksella on suuri yhteiskunnallinen ja sosiaalinen merkitys yksilölle. Kunkin maan kielipolitiikalla pyritään takaamaan kansalaisille tasa-arvoiset oikeudet ja velvollisuudet yhteiskunnassa.

6.1.1 Amerikkalaisten suhtautuminen englannin kieleen ja muihin kieliin

Vaikka Amerikan Yhdysvallat itsenäistyi jo vuonna 1776 ja englannin kieltä on siellä käytetty lainsäädännön kielenä jo yli 200 vuotta, sitä ei ole julistettu liittovaltion viralliseksi kieleksi. Amerikanenglannin asema ei ole koskaan ollut uhattuna (Crawford 1997b). Monikielisyys on kuitenkin ollut kautta vuosisatojen osa amerikkalaista todellisuutta: jo vuodesta 1664 lähtien, jolloin hollantilaiset luovuttivat Manhattinin saaren brittiläisille ja jolloin siellä puhuttiin 18 eri kieltä.

Amerikkalaiset ovat perinteisesti vastustaneet kieltä koskevaa lainsäädäntöä. Esimerkkinä tästä asenteesta on vuonna 1780 John Adamsin tekemän Kieliakatemian (Language Academy) perustamisedotuksen hylkääminen. Kieliakatemian tehtävänä olisi ollut laatia englannin kielen standardit. Ehdotuksen hylkäämisen perusteluna oli, että tällainen rooli ei kongressiedustajien mielestä sopinut hallitukselle ja että se olisi ollut uhka yksilön vapaudelle.

Samoin kävi sata vuotta myöhemmin presidentti Rooseveltin yritykselle uudistaa englannin kielen kirjoitusasua. Vasta vuonna 1906 hyväksyttiin vaatimus englannin kielitaidosta kansalaisoikeuksien saamisen ehtona, mikä oli ensimmäinen merkittävämpi liittovaltion tasolla hyväksytty kieltä koskeva rajoitus.

Yhdysvallat on suhtautunut kielten moninaisuuteen eri aikoina eri tavoin. Maan kielipolitiikan kuvaaminen ei ole helppoa sikäli, että siltä on puuttunut yhtenäisyys. "Virallista" liittovaltion tasolla tapahtuvaa kielipoliittista toimintaa ei ole ollut. Kielten moninaisuuteen on mukauduttu, sitä on siedetty, kieliä on diskriminoitu tai jopa yritetty tukahduttaa. Suhtautumistapoja on perusteltu usein sellaisilla tekijöillä, joilla ei ole välttämättä ollut tekemistä kielen kanssa;

päätösten kannalta ratkaisevaa on saattanut olla vähemmistöryhmien rotu, uskonto, koko, poliittinen vaikutusvalta tai kulttuuriset ominaisuudet.

”Virallisen” ja yhtenäisen kielipolitiikan puuttuminen on näkynyt mm. siinä, että osavaltiot ovat hyväksyneet erilaisia ratkaisuja kielellisiin ongelmiin. 1800-luvun lopulla esimerkiksi kongressi ei vastustanut virallisten asiakirjojen painamista saksaksi ja ranskaksi, koska ne olivat poliittisesti tärkeitä vähemmistökieliä. Tuolloin lainsäädännön kieliä joissakin osavaltioissa olivat englannin lisäksi esim. welshin, tsekin, norjan, espanjan, ranskan ja saksan kielet. Jotkut osavaltiot panivat kuitenkin täytäntöön kielellisesti rajoittavia määräyksiä. Mallina tästä on Pennsylvania, joka esti espanjalaisten ja slaavilaisten kaivostyöläisten työnsaannin määräämällä englannin kielitaidon työllistymisen edellytykseksi. 1920-luvulla säädettiin tiukkoja kiintiöitä maahanmuuttajille, jolloin kielikysymykset Amerikassa jäivät entistä enemmän sivuun.

Englannin kielen asema on siis ollut vakaa kautta aikojen. Sen julistaminen maan viralliseksi kieleksi oli esillä vuonna 1981, jolloin senaattori S.I. Hayakawa ehdotti perustuslakimuutosta tässä tarkoituksessa. Muutosesitys ei koskaan edennyt kongressin käsittelyyn (Crawford 2001).

Kaplanin (1997, 35) mukaan Yhdysvalloissa on ollut laajemminkin 1900-luvulla voimakas pyrkimys muuttaa perustuslakia siten, että englantia vahvistettaisiin viralliseksi kieleksi. Perusteluina englannin virallistamisen kannattajat (English Only- suunnan kannattajat) ovat käyttäneet usein hyvinkin yksinkertaisia väitteitä (Crawford 1999). Crawford on ottanut malliksi näistä väitteistä mm. seuraavia: 1. englannin kieli on ollut amerikkalaisen kansallistunteen yhteinen sidos; 2. aikaisemmat maahanmuuttajat oppivat nopeasti englannin kielen; 3. kaksikielisen opetuksen vaaliminen (bilingual accommodations) ei kannusta oman aikansa espanjalaisia tai aasialaisia opiskelemaan englantia; 4. monikielisyys aiheuttaa väistämättä erimielisyyttä; 5. englannin kielen virallistamis- rajoitukset lujittavat yhtenäisyyttä.

Crawford on kuvannut joitakin näistä englannin kielen virallistamista puoltavien perusteluja tarkemmin ja esittänyt myös muita kannattajien käyttämiä argumentteja. Yksi hänen mielestään paikkansapitämätön argumentti on, että kielten moninaisuus olisi uusi ilmiö Yhdysvalloissa; liittovaltion perustajat eivät englannin kielen virallistamisen kannattajien mielestä aikoinaan joutuneet tekemisiin kieliongelman kanssa. Toiseksi perusteluksi he ovat esittäneet, että vasta parina viime vuosikymmenenä amerikkalaiset ovat järjestäneet julkisin varoin koulutusta ja muita vastaavia palveluja vierailta kielillä. Yhtenä argumenttina englannin virallistamista kannattavien esityksissä on ollut, että muiden kielten hyväksyminen ehkäisee maahanmuuttajien englannin kielen opiskelua. Edelleen perusteluna on ollut toteamus, että monet maat ovat julistaneet jonkin kielen viralliseksi kieleksi hallitukseen maan monikielisyyskysymykset; Yhdysvaltain pitäisi tehdä samoin. Vuoteen 1996 mennessä edellä kuvattujen englannin virallistamispyrkimysten seurauksena 22 osavaltiota 50:stä oli hyväksynyt englannin lainsäädännön kieleksi (Kaplan ym. 1997, 35).

Crawford esittää artikkelissaan vasta-argumentteja kaikille neljälle edellä mainitulle englannin kielen virallistamiseen tähtäävälle argumentille. Yhteenvedossaan hän tulee siihen johtopäätökseen, että Yhdysvalloissa englannin kielen virallistaminen johtaisi poliittisesti vähemmistökielten rajoittamiseen ja panetteluun. Silti hän on sitä mieltä, että Yhdysvalloissa

tarvittaisiin juuri nyt enemmän kuin koskaan aikaisemmin laajaa kielipoliittista suunnitelmaa ja toimenpiteitä kielellisten oikeuksien turvaamiseksi.

Viime vuosina lakiesitys 227 (Proposal 227, 1998) Kaliforniassa on kiinnittänyt huomiota kielikysymykseen. Ron Unzin ajaman lakiesityksen tavoitteena on ollut kaksikielisen opetuksen lopettaminen ja opettaminen vain englanniksi, kunnes sujuva englannin kielen taito on saavutettu (Crawford, 1998b). Unz lupaa, että hänen kannattamassaan ainespesialistien antamassa kielikylvyssä ("Sheltered English immersion") lapset oppivat englannin kielen 180 päivässä. Argumentoinnissa on käytetty Crawfordin mukaan virheellisiä tulkintoja mm. vähemmistöryhmien vanhemmille tehdyistä mielipidekyselyistä, kaksikielisen opetuksen kustannuskysymyksistä ja kaksikielisessä opetuksessa tapahtuvasta englannin kielen oppimismuutoksesta. Lakiesitys 227 tähtää englannin kielen aseman vahvistamiseen vähemmistökielten kustannuksella.

Vastapainona englannin kielen virallistamis- tai tukemispyrkimyksille sen vastustajat ovat ajaneet kampanjaa, joka lisäisi muiden kielten osaamista englannin lisäksi (English Plus-kampanja) (Crawford, 1997a). Kampanja lisäisi kaikkien amerikkalaisten kielikasvatusta. Sen mukaan vähemmistökielisten äidinkielen opetusta tuettaisiin samalla kun heille opetettaisiin englantia, heille järjestettäisiin nykyistä parempia yleisiä palveluita heidän omalla kielellään esim. oikeudessa ja hallinnossa sekä taattaisiin kielelliset oikeudet. Puoltavina argumentteina muidenkin kielten osaamista kannattavat ovat käyttäneet psykolingvistiikassa saatuja tutkimustuloksia, joiden mukaan kaksikielisyys lisää kognitiivista joustavuutta: useamman kuin yhden kielen osaaminen hyödyttää tutkimustulosten mukaan sekä yksilöä että yhteiskuntaa monella tavalla ammatillisesti, kulttuurisesti ja henkisesti. Crawford korostaa artikkelissaan vallitsevaa ristiriitaa: Yhdysvallat on kielikysymyksessä "alikehittynyt" maa; mitä enemmän maahan tulee muuttoliikkeen myötä uusia kieliä, sitä sitkeämmin syntyperäiset amerikkalaiset pysyttelevät yksikielisinä. He suorastaan tukahduttavat vähemmistökielisten äidinkielen sen sijaan, että tukisivat maahanmuuttajien äidinkielen taitoja samalla kun maahanmuuttajille opetettaisiin englantia. Muiden kielten osaaminen englannin lisäksi olisi Crawfordin mukaan paljon parempi lähtökohta. Crawford katsoo, että syntyperäisten amerikkalaisten nykyinen itsepäinen yksikielisyys pysyttelemisen haittaa Yhdysvaltojen ja muun maailman välistä kauppaa, diplomatiata ja kansallista turvallisuutta.

6.1.2 Kielipolitiikan hajanaisuus

Yhdysvalloilla ei ole periaatteellisesti koskaan ollut tietoista ja kansallista kielipolitiikkaa; se on vain reagoinut ad hoc- periaatteella välittömiin kielikysymyksiin koskeviin tarpeisiin ja paineisiin (Crawford 2000). Lambert (1993, 15) tuo esiin Euroopan ja Amerikan välisen suuren eron kielipoliittisessa suunnittelussa: eurooppalaisilla valtioilla on kielikoulutusta koskevat suunnitelmat kansalaisten kielitaidon nostamiseksi, mutta amerikkalaisille kielipoliittinen suunnittelu on vastenmielistä harhaoppia. Muilla koulutuksen alueilla on meneillään yleinen muutos, mutta vieraita kieliä koskevaa yleistä suunnitelmaa ei ole olemassa. Tosin yleisestikin amerikkalainen koulutusjärjestelmä on hyvin hajautettu: ei ole olemassa esimerkiksi opetusministeriötä eikä valtakunnallisia kokeita järjestetä millään asteella. Liittovaltion tasolla on olemassa joukko kielikasvatukseen liittyviä ohjelmia,

jotka ovat kuitenkin vain irrallisia toimia kielenopetuksen nykytilan muuttamiseksi. Yhdysvalloissa ei ole olemassa mitään mekanismia, joka koordinoisi ja kokoaisi yksittäisten koulutusohjelmien tuloksia koko liittovaltion tasolla. Sen sijaa osavaltioilla ja alueilla on omat päättävät elimensä, jotka vastaavat omasta kielenopetuksen järjestelmästä, vaikka yleinen kielipolitiikka puuttuu.

Opiskeltavien kielten valikoimaan ei Yhdysvalloissa ole kiinnitetty juuri huomiota. Koulut voivat itse päättää tarjottavista kielistä ja opiskelijat saavat vapaasti ottaa tai jättää. Useissa korkeakouluissa kielenopiskelu on vapaaehtoista ja se kestää vain vähän aikaa. Valinnat kohdistuvat yleensä espanjaan, ranskaan ja saksaan kaikilla tasoilla. Valtaväestön opiskelemien kielten valinnat eivät ole suuntautuneet vastaamaan kansallisia tarpeita kuten monissa muissa maissa (Brecht 1993). Kielillä on pikemminkin yhteyttä amerikkalaisten menneisyyteen kuin tulevaisuuteen, ja tästä syystä ei ole ollut myöskään mitään pakottavaa syytä saada lisää opiskelijoita kehittämään kielitaitoaan. Amerikkalainen ihanne perustuu länsieurooppalaiseen malliin yksikielisestä maasta (Baker 1993).

Ensimmäistä maailmansotaa edeltävinä aikoina vieraskielinen opetus oli Amerikassa yleistä sellaisilla alueilla, joissa ei-englantilaisilla ryhmillä oli poliittista vaikutusvaltaa (Crawford 1997b). Ensimmäisen maailmansodan jälkeen pidettiin muiden kielten kuin englannin käyttöä epälojaalina isänmaata kohtaan ja kaksikielinen opetus kiellettiin useissa osavaltioissa. Kaksikielinen opetus katosi melkein kokonaan useiksi vuosikymmeniksi.

1960-luvulla tapahtui muutos: laki kaksikielisestä opetuksesta (Bilingual Education Act 1968) rohkaisi kielenopetuksen laajentamista. Innostus vieraitten kielten opetusta kohtaan kasvoi muutenkin 1950- ja 1960-luvuilla. Pian kuitenkin innostus väheni ja vieraiden kielten osaamisen vaatimus yliopistojen sisäänpääsyssä jätettiin pois. Jimmy Carter asetti komitean 1978 selvittämään vieraitten kielten ja kansainvälisten asioiden opintoja. Komitea julkaisi seuraavana vuonna raportin, jossa se ehdotti monia parannuksia kielten opetukseen liittyvään tilanteeseen.

Viime vuosikymmeninä on tehty aloitteita laajentaa kielivalikoimaa Itä-Euroopan kielillä. Vuonna 1958 hyväksyttiin laki puolustusvalmiuden aiheuttamista koulutusratkaisuksista (National Defense Education Act). Suurimpana syynä tähän lakiin oli Sputnikin lähettämisen amerikkalaisille aiheuttama epämieluisa yllätys, jollaisen toistuminen haluttiin välttää. Lain vaikutus oli kuitenkin hyvin kapea-alainen: haluttiin kouluttaa pieni asiantuntijaryhmä kansallisiin tarpeisiin. Joitakin muitakin toimenpiteitä kielivalikoiman laajentamiseksi on tehty, mm. vieraalla kielellä annettavaan opetukseen on osoitettu rahoitusta vähemmistökielisiä lapsia varten. Kokonaisuutena nämäkään aloitteet kielivalikoiman laajentamiseksi eivät ole minkään elimen hallinnassa koko maata kattavan kielipolitiikan puuttuessa.

Yksi syy vähäiseen kielenopiskeluun Yhdysvalloissa on, että amerikkalaiset eivät ole arvostaneet kielitaitoa. Lisäksi muualla maailmassa opiskellaan ahkerasti englantia, joten valtaväestöllä ei voi olla korkeaa motivaatiota opiskella vieraita kieliä (Brecht 1993). Crawfordin mukaan vain 3 % amerikkalaisista lukiolaisista ja 5 % korkeakouluopiskelijoista saavuttaa kunnollisen vieraan kielen taidon ja heistäkin moni on lähtöisin kaksikielisistä perheistä.

Crawfordin mukaan englannin kielen virallistamista ajaneen suunnan ainoa ansio, jos se siksi voidaan katsoa, on amerikkalaisten huomion kiinnittäminen yhtenäisen politiikan puuttumiseen monikielisyysongelman hallitsemiseksi. Hänen mielestään amerikkalaisessa yhteiskunnassa tämän hetken keskeinen kielipoliittinen kysymys on, miten reagoida väestötilastollisiin muutoksiin siten, että se palvelisi kansallista etua ja vaalisi demokraattisia perinteitä: pitäisikö vähemmistökielten käyttöä rajoittaa, koska ne nähdään uhkana englannin kielelle; nähtäisiinkö kielten moninaisuus ongelmana, josta pitää selvittää erilaisin keinoin; vai voitaisiinko kielten moninaisuutta pitää etuna, jota vaalittaisiin tukemalla vähemmistökielisten oman kielen taitoja ja tarjoamalla heille hyvät mahdollisuudet oppia englantia samalla kun heidän kielelliset oikeutensa taattaisiin?

6.1.3 Kaksikielisyys (bilingualism), kaksikielinen opetus (bilingual education), kielikylypy (immersion) Yhdysvalloissa

Käsitettä kaksikielisyys ei ole tutkijoiden keskuudessa käytetty johdonmukaisella tavalla, vaan määritelmät ovat vaihdelleet suuresti. Macnamara (1967) esimerkiksi pitää kaksikielisinä sellaisia, jotka osaavat joko kuunnella, puhua, kirjoittaa tai lukea edes vähän toisella kielellä äidinkielen taitojen lisäksi. Toinen ääripää on määritelmä, jonka mukaan kaksikielisiä ovat sellaiset henkilöt, jotka hallitsevat täydellisesti kaksi kieltä sekoittamatta niitä millään tavalla (Oestreicher 1974). Kaksikielisyys määritelmä voi perustua muihinkin kriteereihin kuin kielitaitoon. Kriteereitä voivat olla myös ikä, jolloin toinen kieli opitaan, oppimisprosessi tai esimerkiksi konteksti, jossa molemmat kielet opitaan (Cummins & Swain 1986).

Skuttnabb-Kankaan (1988) mukaan kaksikielisuuden määritelmät voidaan luokitella neljään ryhmään sen mukaan, mitä kriteereitä käytetään perusteena: alkuperäismääritelmät, pätevyysmääritelmät, käyttömääritelmät ja samastumismääritelmät. Alkuperäismääritelmä viittaa siihen, onko kielet opittu perheessä syntyperäisiltä puhujilta tai onko niitä käytetty rinnakkain alusta lähtien. Pätevyysmääritelmän lähtökohtana on kielen hallinta. Pätevyysmääritelmässä on eniten vaihtelua. Käyttömääritelmä viittaa puhujan kykyyn käyttää kieliä eri tarkoituksiin. Samastuminen kaksikieliseksi tai kahteen kulttuuriin on samastumismääritelmän perusteena.

Kaksikielisen opetuksen tavoite on aina jonkinasteinen kaksikielisyys. Kaksikielinen opetus on Bakerin mukaan (1996, 166) käynyt Amerikassa läpi neljä vaihetta, jotka eivät käytännössä ole kuitenkaan selvärajaisia. 1800-luvulta ensimmäiseen maailmansotaan asti oli salliva vaihe, 1910-1920-luvuilta 1960-luvulle saakka taas kaksikielistä opetusta rajoittava vaihe. Vastustava suuntaus oli vahva 1950-luvun lopulta 1970-luvulle asti. Kaksikielistä opetusta hylkivä suuntaus alkoi 1980-luvulla ja jatkuu edelleen.

Kaksikielinen opetus viittaa amerikkalaisessa ympäristössä erilaisiin opetustapoihin, joissa kahta kieltä käytetään opetuksen välineenä ja/tai opetuksen kohteena (ks. 2.2.2). Krashenin (1999) mukaan kaksikielisellä opetuksella on kaksi tavoitetta: opiskelutaitojen edellyttämän englannin kielitaidon (academic English) kehittäminen ja koulumenestys (school success) sekä toiseksi äidinkielen taitojen kehittäminen (heritage language). Perinnekielellä ymmärretään Yhdysvalloissa maahanmuuttajien omaa äidinkieltä (Crawford 1999), esim. koreaa. Amerikkalaisessa keskustelussa

kaksikielisellä opetuksella tarkoitetaan yleensä vähemmistöryhmille annettavaa opetusta (Baker & de Kanter 1983). Sen keskeisenä tavoitteena on kehittää vähemmistökielisten lasten valtakielen taitoja ja opetus toteutetaan vain pieneltä osin heidän omalla äidinkielellään.

Ranskan kielen kielikylpy (French immersion), Kanadan mallin mukaan toteutettuna on enemmistökielisille lapsille annettua kaksikielistä opetusta (Cummins & Swain 1986, 33; ks. 2.3.2). Yhdysvalloissa kielikylpyä käytetään esim. kouluissa espanjankielisten lasten integroimiseen englanninkielisiksi. Laurén (1999, 25) huomauttaa, että tavoite ei tällöin olekaan kaksikielisyys. Tavallisesti opetetaan aluksi osaksi espanjan kielellä, mutta koulunkäynnin loppuvaiheessa pelkästään englanniksi (Laurén 1999, 21). Tällä tavalla toteutetut ohjelmat johtavat ensi kielen osittaiseen menettämiseen, mistä syystä niitä kutsutaan nimityksellä ”submersion” ”pinnan alle upottaminen”.

Kaksisuuntainen kielikylpy (two-way immersion; Laurén 1999, 27) toteutuu esimerkiksi puoliksi espanjan- ja puoliksi englanninkielisessä luokassa, jossa opetus annetaan myöskin suurin piirtein puoliksi molemmilla kyseisillä kielillä.

Krashen on paneutunut tarkoin lakiesityksen 227:n (ks. 5.1.2) argumentointiin ja pyrkinyt kumoamaan virheelliseksi näkemänsä tulkinnat. Hän toteaa mm. paljon sekaannusta termien, kuten immersion, tulkinnoissa. Ainespesialistien antama kielikylpyopetus (sheltered English immersion) - nimitys, joka esiintyy lakiesityksessä ja jota lakiesitys ajaa, ei Krashenin mukaan ole ammattimaisessa kielenopetuksessa käytetty termi, vaan on sekaannusta aiheuttava termien yhdistelmä. Ainespesialistien antama aineenopetus (sheltered subject-matter teaching; ks. 2.2.2) on lähestymistapa, jota Krashen pitää hyvänä. Ainespesialistien antamassa kielikylpyopetuksessa lasten opetus tapahtuu melkein kokonaan englanniksi, mutta siten, että opetussuunnitelma ja lapsille annettava opetus on mukautettu kieltä opiskelevien tasolle. Tämän tilapäisen siirtymäkauden pituudeksi katsotaan riittävän yleensä yksi vuosi, mikä Krashenin mukaan ei missään tapauksessa tuota sellaista kielitaitoa ja kognitiivisia taitoja, joilla voi saavuttaa koulumenestystä.

Krashenin mukaan yksi kielikylpy-termin tulkinta on ”uppoa tai ui”- (sink or swim) lähestymistapa (ks. edellä) eli ollaan tekemättä mitään. Tämän suunnan puolesta ei ole paljoakaan argumentoitu.

Krashen mainitsee luokittelussaan myös Kanadan kielikylpymallin, jossa englanninkielisiä enemmistölapsia opetetaan ranskaksi, joka siis on heille toinen tai vieras kieli. Näin toteutettu kielikylpy täyttää Krashenin mainitsemat hyvälle kaksikieliselle opetukselle asetetut kolme vaatimusta: 1. toisella kielellä annettava ymmärrettävä virikeaineisto (comprehensible input); 2. luku- ja kirjoitustaidon (literacy) opettaminen ensimmäisellä kielellä; 3. aineenopetus ensimmäisellä kielellä. Suuri osa kielikylpyopetuksessa mukana olevista lapsista on keskiluokkaisista perheistä; he lukevat paljon myös koulun ulkopuolella. Opetus tapahtuu enimmäkseen äidinkielellä ja tavoite on kaksikielisyys – molempien kielten taitojen kehittäminen.

Kolmantena kielikylpymallina Krashen mainitsee ainespesialistien antaman kielikylvyn (structured immersion). Siinä käytetään ensimmäistä kieltä vain hyvin vähän ja siihen sisältyy myös suoranainen kieliopin opetus ja sanaston esiopetus. Krashen ei pidä tätä lähestymistapaa lainkaan onnistuneena.

Neljäs Krashenin luokittelema kielikylyn malli on sheltered subject-matter teaching eli ainespesialistien antama vieraskielinen opetus, johon Amerikassa innostuttiin Kanadan mallin myötä. Tällaista opetusta käytetään sekä toisen että vieraan kielen opetuksessa; kielitaidoiltaan keskitasoiset saavat aineenopetusta toisella kielellä. Näissä luokissa ei ole vasta-alkajia eikä äidinkieltään puhuvia. Näin halutaan varmistaa, että virikeaineisto (input) on kaikille ymmärrettävää (comprehensible input). Takalan (2000) mielestä tämä laajasti hyväksytty ja empiirisistä tutkimuksista tukea saanut oletamus runsaan ja ymmärrettävän inputin tehokkuudesta vieraskielisessä opetuksessa on yksi sen kulmakivi, mikä puhuu teoreettisena argumenttina vieraskielisen opetuksen puolesta.

Krashenin käsityksen mukaan näissä luokissa opitaan kieltä vähintään yhtä hyvin kuin vastaavantasoisissa kielenopetusta antavissa luokissa, tavallisesti jopa enemmän, ja sen lisäksi opitaan ainetta samaan aikaan. Lisäksi opitaan opiskelumenestyksen vaatimia kognitiivisia opiskelutaitoja ("academic language").

6.1.4 Kaksikielistä opetusta tukevia tutkimustuloksia

Kaksikielisestä opetuksesta on tehty paljon tutkimusta erityisesti Yhdysvalloissa ja Kanadassa, ja Cumminsin mukaan (1999) tutkimuksen tulokset ovat yksiselitteisiä kolmen kiistakysymyksen osalta: on olemassa ero keskustelutasoisen kielitaidon (Conversational Proficiency) ja opiskelun edellyttämän kielitaidon (Academic Proficiency) välillä. Vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen positiivisia vaikutuksia ovat esimerkiksi kielitietoisuus ja tietoisuus kognitiivista toiminnoista. Kolmas kiistaton tutkimustulos on kaksikielisten oppilaiden opiskelutaitojen kehityksessä nähtävä ensikielen ja toisen kielen läheinen riippuvuussuhde, mikäli oppilaita kannustetaan opiskelemaan molempia kieliä.

Opiskelun edellyttämästä kielitaidosta voidaan Cumminsin mukaan käyttää myös nimitystä common underlying proficiency CUP, mikä viittaa äidinkielelle ja toiselle kielelle yhteisiin kognitiivisiin ja opiskelutaitoihin kuuluviin perusvalmiuksiin, jotka puolestaan ovat edellytys molempien kielten opiskelusuorituksille.

Cummins on tehnyt kuuden kohdan yhteenvedon siitä, miten soveltavassa kielitieteessä nähdään kaksikielisestä opetuksesta saadut tutkimustulokset. Kaksikielistä opetusta on menestyksellisesti toteutettu sekä vähemmistökielisisille että enemmistökielisisille opiskelijoille kaikkialla maailmassa. Kaksikielinen opetus ei itsessään ole mikään ihmelääke, joka auttaisi koulussa alisuoriutuvia; alisuoriutumisen syyt ovat hyvin moninaiset ja syvät. Parhaat kaksikielisen opetuksen sovellutukset tähtäävät kaksikielisyyden ja molempien kielten luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseen. Tällaisia ohjelmia ovat esim. late-exit- ja dual-language- menetelmät, joista viimeksi mainittu auttaa sekä enemmistö- että vähemmistökielisiä kielellisten mallien kautta.

Greenen meta-analyysitutkimukset (1998) osoittavat, että ne opiskelijat, jotka saavat ainakin osan opetusta äidinkielellään, suoriutuvat lukemistesteissä paremmin kuin vain toisella kielellä opetusta saaneet. Luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen molemmissa kielissä tuo mukanaan lingvistisiä ja kognitiivisia etuja kaksikielisisille opiskelijoille. On olemassa positiivinen riippuvuus ensikielen ja toisen kielen opiskelutaitoihin (academic skills) liittyvän kehityksen välillä; tämä pätee myös keskenään hyvin erilaisiin kieliin ("common underlying

proficiency”). Tämä sallii opiskeluun liittyvän ja käsitteellisen tiedon positiivisen siirtovaikutuksen kielestä toiseen. Tämä tulos merkitsee, ettei maksimaalinen enemmistökielille altistuminen ole välttämättä edellytys koulumenestykselle. Kommunikointikieli ja koulukontekstissa käytetty kieli ovat eri asia ja noudattavat erilaista kehityskaavaa. Kommunikointiin tarvittava toisen kielen sujuva taito saavutetaan yleensä kahden vuoden intensiiviopetuksella, mutta opiskelutaitojen edellyttämä toisen kielen sujuva taito vie ainakin viisi vuotta. Paras oppimisympäristö vähemmistökieliselille oppilaille – ja kaikille oppilaille – on koulu, jossa käytetään kahta kieltä ja jossa molemmissa kielissä saavutetut taidot ovat merkittävä älyllinen ja kulttuurinen saavutus

Kaiken kaikkiaan soveltavassa kielitieteessä pidetään asteittaista (developmental) ja kaksisuuntaista kielikylpyä (two-way bilingual immersion) parempana ohjelmana kuin nopeata siirtymistä (quick-exit transitional bilingual education) enemmistökieltä puhuvien opetukseen.

6.1.5 Kannattajien esittämää kritiikkiä

Cummins (1999) varoittaa tekemästä johtopäätöksiä, että kaikki vieraskieliset opetusohjelmat olisivat ilman muuta tehokkaampia kuin kielikylpyohjelmat. Hän ei pidä hyvänä opiskelijoiden varhaista siirtoa yksikieliseen ryhmään, koska silloin ei kehitetä oppilaan molempien kielten luku- ja kirjoitustaitoja. Tutkimukset eivät myöskään paljasta hänen mukaansa mitään siitä, kummalla kielellä lukemaan opettamisen pitäisi tapahtua. Cummins uskoo kuitenkin itse, että molempien kielten luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen koko ala-asteen ajan on paljon tärkeämpää kuin se spesifi kieli, jolla lapsi on opetettu lukemaan.

Kolmas väärinkäsitys, josta Cummins varoittaa, on että vieraskielistä opetusta pitäisi myöhentää kunnes oppilaan äidinkielen taidot ovat vakiintuneet. Hän puoltaa aitoa vieraskielistä opetusta, joka on johdonmukaista luokka-asteelta toiselle siirryttäessä ja jossa opetussuunnitelmaan on integroitu vahva englannin kielitaidon kehittämissuunnitelma. Ihanteellista olisi, että opettajat käyttäisivät ns. two-way transferia eli kaksisuuntaista siirtovaikutusta kielestä toiseen vahvistaakseen vieraskielisessä opetuksessa olevien lasten kielitietoisuutta.

Vieraalla kielellä opettaminen ei Cumminsin mielestä ole itsessään mikään ihmelääke parantamaan oppilaiden saavutuksia, vaikka jotkut niin saattavat luulla. Vieraskielinen opetus edistää opiskelijoiden opiskelutaitojen kehittymistä tehokkaasti, mikäli se on aidosti integroitu koulun opetussuunnitelmaan. Koulun pitää olla sitoutunut edellä kuvattuun positiivisia vaikutuksia tuottavaan vieraskieliseen opetukseen, yhteistyöhön kulttuurisesti erilaisten vanhempien ja yhteisöjen kanssa saadakseen vanhemmat mukaan kasvatustyöhön ja käyttämään sellaisia opetusmenetelmiä, jotka edistävät oppilaiden persoonallisuuden kasvua ja kokemuksia sekä kriittisiä opiskelutaitoja.

6.1.6 Vastustajien esittämää vastakritiikkiä

Cummins ja joidenkin muiden tutkijoiden on väitetty kannattavan nopeaa siirtymistä vieraskielisessä opetuksessa enemmistökieltä äidinkielenään puhuvien ryhmään, vaikka Cummins itse on vastustanut sitä kymmeniä vuosia sen huonojen tulosten ja perustelujen tähden.

Cumminsiin on myös liitetty termi ” facilitation theory”, vaikka hän ei mielestään ole sitä koskaan käyttänyt. ”Interdependence” on käsite, jonka kautta Cummins on kuvannut ensimmäisen ja toisen kielen välistä positiivista riippuvuutta ja oppimisen nopeutumista. Vieraskielisen opetuksen vastustajien riippuvuudesta tekemä tulkinta, että vieraskielinen opetus ei heikennä paljon tai ollenkaan englannin kielitaidon kehittymistä pitkällä aikavälillä, on Cumminsin mielestä tulkittavissa positiivisesti siten, että ensi kielen luku- ja kirjoitustaidon (literacy) kehittäminen helpottaa myös toisen kielen vastaavien taitojen kehittymistä aiheuttamatta puutteita toisen kielen osaamiseen.

Vieraskielisen opetuksen vastustajat esittävät vastakritiikissään, että structured immersion on parempi kuin siirtymäkautta käyttävä vieraskielinen opetus. Cumminsin ja muiden tutkijoiden tulokset osoittavat päinvastaisia oppimistuloksia molempien kielten taidoissa kuin esitetään vastustajien tulkinnoissa, joiden mukaan äidinkielen käyttö opetuksessa heikentää englannin kielen taitoja.

Crawford näkee kaksikielisen opetuksen vastustajien argumentoinnissa useita virhepäätelmiä. Hän on koonnut niistä kymmenen yleisintä kotisivuilleen. Vieraskielisen opetuksen vastustajien mukaan paras tapa oppia kieltä on täydellinen kielikylpy, väite, jonka Crawford kumoaa mm. Krashenin tutkimustuloksiin vedoten: kielellisen inputin määrä ei ratkaise, vaan inputin ymmärrettävyys; äidinkielen opetuksen antama tuki tekee opetuksesta ymmärrettävää ja edistää samalla englannin kielen oppimista aineen oppimisen lisäksi.

Yhden virhepäätelmän mukaan lapsia pidetään liian kauan vieraskielisessä opetuksessa, jolloin heidän äidinkielen taitonsa viivästyvät. Krashenin ja Cumminsin tutkimusten mukaan tilanne ei ole näin; ensi kielessä opitut taidot ovat siirtovaikutuksen ansiosta hyödyksi myös toisen kielen oppimisessa. Tähän liittyen vähäisen kielitaidon omaavia ei tulisi siirtää liian aikaisin valtakieleltä puhuvien kanssa samaan opetukseen, sillä toisen kielen täydellisen, kognitiivisesti vaatimaan opiskeluun liittyvän kielitaidon saavuttaminen vie useita vuosia. Uskotaan myös virheellisesti, että monilla alueilla koulut järjestävät monilla kielillä kaksikielistä opetusta, vaikka jo pelkästään pula pätevistä opettajista estää sen.

Kaksikielisen opetuksen luullaan vastoin todellisuutta antavan pääasiallisen opetuksen vähemmistökielellä ja vain vähän opetusta englannin kielellä. Ennen vuotta 1994 valtaosa kaksikielisen opetuksen tunneista toteutettiin englanniksi pyrkimättä edes säilyttämään lasten äidinkieltä. Nykyisin kaksikielisessä opetuksessa annetaan Yhdysvalloissa edelleen oleellinen osa opetusta englanniksi. Kaksikielisen opetuksen uskotaan olevan, toisin kuin se todellisuudessa on, kustannuksiltaan kalliimpaa kuin tavallisen opetuksen. Espanjalaisten opiskelijoiden suhteellisen suuren keskeyttämismäärän väitetään johtuvan vieraalla kielellä opiskelusta, vaikka sitä ei ole voitu tutkimuksissa osoittaa riskitekijäksi. Sen sijaan myöhäinen maahanmuutto, köyhyys, heikko englannin kielen taito, alhaiset koulusaavutukset ja luokalle jättäminen on osoitettu tekijöiksi, jotka vaikuttavat opiskelun keskeyttämiseen.

Vastustajat ovat väittäneet, että kaksikielisestä opetuksesta saadut tutkimustulokset eivät ole vakuuttavia. Kuitenkin esim. Greenen (1998) meta-analyysillä tehdyt tutkimukset ovat antaneet myönteisiä tuloksia vieraskielisestä opetuksesta, samoin kuin aikaisemmat esim. Krashenin tekemät tutkimukset.

Crawford sanoo vastustajien päinvastoin itse tulkitsevan virheellisesti ja huolimattomasti kaksikielisestä opetuksesta saatuja myönteisiä tuloksia.

Vähemmistökielisten lasten vanhemmat eivät tue kaksikielistä opetusta, koska heidän mielestään heidän lapsilleen on tärkeämpää oppia englantia kuin heidän omaa vähemmistökieltään, sanovat kaksikielisen opetuksen vastustajat väitteidensä perusteluissa. Kysymysten asettelu on kuitenkin Crawfordin mielestä haastatteluissa ollut vääristynyt, mikä ei ole tuonut vanhemmille esiin sitä tosiasiaa, että oikein toteutetussa vieraskielisessä opetuksessa ensimmäisessä kielessä saavutetut taidot nopeuttavat toisenkin kielen taitojen oppimista ja kaksikielisyys tukee myös kognitiivisia ja uraan liittyviä valmiuksia.

Crawfordin havaintojen mukaan lakiehdotus 227:n yhteydessä on usein vähätelty kaksikielisellä opetuksella saatuja hyviä tuloksia ja taas hyväksyty kritiikittä siitä esiintuodut negatiiviset puolet. Hänen mielestään kaksikielinen opetus on joutunut syntipukiksi, kun ääneen lausumattomat oletukset politiikassa kieltävät köyhien lasten kouluolojen parantamisen, mikä kieli tahansa onkin heidän äidinkieltensä.

6.1.7 Ehdotuksia yhteiseksi maaperäksi

“Olen seurannut tyrmistyneenä kasvavaa vihamielisyyttä siinä keskustelussa, jota käydään kaksikielisten lasten opetuksesta. Tutkimukseni ja teoriani ovat olleet vaikuttamassa tähän opetukseen yli kaksikymmentä vuotta”, sanoo Cummins (1998a) tunnoistaan kaksikielisestä opetuksesta käytävän julkisen keskustelun tiimoilta Yhdysvalloissa. Hän on sitä mieltä, että kaikkialla maailmassa tehty tutkimus kaksikielisestä opetuksesta on hyvin yhtenäistä tuloksiltaan. Tuloksia voitaisiin hänen mielestään käyttää selittämään teoreettisia periaatteita, jotka ennustavat hyvin opiskelijoiden saavutukset oikein toteutetussa vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa. Kaksikielinen opetus ei kuitenkaan ole mikään ihmelääke, hän muistuttaa. Yhteiseksi kaksikielistä opetusta kannattavien ja vastustavien keskustelun pohjaksi voitaisiin Cumminsin ehdotuksen mukaan eri puolilla maailmaa kaksikielisestä opetuksesta saadut luotettavat tulokset.

Cummins kuvaa artikkelissaan huolestumistaan siitä, miten kaksikielisen opetuksen kannattajat ymmärtävät tai soveltavat väärin hänen sanomisiaan ja taas kaksikielisen opetuksen vastustajat vääristelevät niitä, kumpikin ryhmä omien tarkoituseriensä saavuttamiseksi. Cummins toivoisi tällaisen eripuraisuutta herättävän, joskus jopa oikeuskäsittelyihin johtavan keskustelun sijasta rakentavaa keskustelua, jossa lähdetäisiin yhteisesti hyväksytystä pohjasta tarkastelemaan kaksikielistä opetusta.

Cummins (1998a, 1998b) on vedonnut siihen, että tukeutumalla tutkimustuloksiin, etiikkaan ja julkiseen diskurssiin etsittäisiin yhteistä maaperää kaksikieliselle opetukselle, sen sijaan että kiistellään vihollisleireissä. Cummins ehdottaa artikkelissaan, tutkittuaan sekä kannattajien että vastustajien tulkintoja, että yhteisenä maaperänä repivien ristiriitojen tilaan, olisi kaksisuuntainen vieraskielinen opetus (two-way bilingual immersion) eli ”kaksoiskiely” (dual immersion), jonka positiiviset tulokset molemmat osapuolet ovat myöntäneet. Kaksisuuntaisen vieraskielisen opetuksen on todettu tuottavan hyviä oppimistuloksia sekä kaksikielisyudessa että vieraskielisessä opetuksessa olevien oppilaiden englannin kielen oppimistuloksissa.

Vastustajat tunnustavat sekä kaksikielisyyden arvon että kaksisuuntaisen vieraskielisen opetuksen toimivuuden. Yhteistä ideologiaa pitäisi Cumminsien ehdotuksen mukaan luoda kehittämällä yhteistyössä kaksikielisille oppilaille korkealaatuista kaksikielisyyttä tukevaa opetusta, koska molemmat osapuolet ovat tunnustaneet oppilaiden kaksikielisyyden edistämisen tärkeyden ja sen tosiasian, että ensi kielen taitojen kehittäminen ei huononna englannin kielen taitoja.

Edelleen yhteistä maaperää voitaisiin löytää tunnustamalla kasvattajien ja oppilaiden yhteistyön ratkaiseva merkitys. Näiden osapuolten välinen vuorovaikutus olisi todennäköinen oppilaita sitouttava tekijä, jolla voitaisiin helpottaa vähemmistökielisten alistettua yhteiskunnallista asemaa ja tukea heidän kulttuurista ja kielellistä identiteettiään ja siten auttaa heitä toimimaan yhteiskunnallisessa todellisuudessa.

6.1.8 Johtopäätöksiä argumentoinnista

Crawford (1998a) on tehnyt laajan yhteenvedon Amerikassa kaksikielisestä opetuksesta käydystä keskustelusta. Hän toteaa, että kaksikielisen opetuksen toteuttamismahdollisuudet tulevat aina vain huonommiksi. Kaksikielisestä opetuksesta annetut lausunnot perustuvat yleensä asiantuntijoiden mielipiteisiin; asiantuntijat taas ovat rutiininomaisesti jakaantuneet pedagogisiin seikkoihin vedoten. Heidän sanomisensa ja tekemisensä politisoidaan herkästi, mikä estää heitä aidosti ilmaisemasta tukeaan kaksikieliselle opetukselle. Kaksikielisen opetuksen puolella olevat opettajat ja hallintovirkamiehet jatkavat taisteluaan, mutta ilman laajempaa poliittista perustaa kaksikielisellä opetuksella ei ole tulevaisuutta Yhdysvalloissa. Crawford ihmettelee, mistä tukea olisi saatavissa ja toteaa itse, että kielellisten vähemmistöryhmien vanhemmat ja kuntaviranomaiset eivät ole juurikaan liittyneet kaksikielistä opetusta kannattavien joukkoon. Syiksi siihen, ettei keskusteluun osallistuta, hän sanoo mm. kaksikielisten ohjelmien muuttumisen yhä enemmän asiantuntijuutta vaativiksi, koulujen heikon kommunikoinnin, valittujen virkamiesten arkuuden ja maahanmuuttajien kokemattomuuden uudessa poliittisessa järjestelmässä. Tärkeimpänä esteenä hän pitää kuitenkin amerikkalaisen yhteiskunnan omituisuutta suhteessa kielellisten oikeuksien puuttumiseen. Kielelliset oikeudet on Yhdysvalloissa sisällytetty muihin oikeuksiin ja näin on kaikille taattu tasapuolinen kohtelu lain edessä.

Kaksikielisestä opetuksesta käyty argumentointi Yhdysvalloissa on hyvin kiivasta. Asiantuntijat, kuten Krashen, Cummins ja Crawford, perustelevat laajasti väitteitään ja esittävät perusteltuja vastaväitteitä vastustajien argumenteille. Runsaasta tutkimusaineistosta huolimatta tuloksista on paljon ja jatkuvaa erimielisyyttä. Tulosten tulkitseminen yksiselitteisesti ei ole helppoa.

Argumentoinnissa on havaittavissa politiikan vaikutus ja joskus jopa aavistus henkilökohtaisista hyökkäyksistä. Erilaiset lakiesitykset ovat selkeästi poliittisia ja niiden perusteluissa turvaudutaan oman esityksen kannalta "edullisiin" tutkimustuloksiin. Perusteluissa kumotaan herkästi vastapuolen tutkimustulokset, toisinaan jopa ehkä tarkoitushakuisesti vääristellyillä tulkinnoilla tai jättämällä huomioon ottamatta tai ääneen lausumatta ilmeisen hyviä tuloksia.

Kiistakysymykset kaksikielistä opetusta koskevassa julkisessa keskustelussa Yhdysvalloissa ovat tulleet hyvin spesifeiksi. Maallikoiden, kuten

oppilaiden vanhempien ei ole helppoa osallistua keskusteluun, koska jo terminologian ymmärrettävyys asettaa esteitä. Vähemmistökielisten kielitaito saattaa olla yksi este vähäiselle osallistumiselle tuen tai vastustuksen ilmaisemiseksi. Näyttää siltä, että juuri runsas empiirinen tutkimus kaksikielisestä opetuksesta on vienyt keskustelua yhä enemmän asiantuntijuutta vaativaan suuntaan. Tutkimuksissa on edetty aina pidemmälle eriytyneisiin yksityiskohtiin, joiden esittäminen tieteellisin käsittein on "pudottanut" tavalliset ihmiset keskustelun ulkopuolelle.

Argumentatiivisten tekstien muodot ja sisällöt ovat vuosikymmenien kuluessa muuttuneet hyvin tieteellisiksi. Tähän argumentointiin, jossa käytetyt perustelut ovat kaukana helppotajuisesta kielenkäytöstä, tavallisilla kansalaisilla ja esimerkiksi oppilaiden vanhemmilla ei ole helposti mahdollisuutta osallistua. Tekstien tulkinnan vaikeus on ehkä suurin este diskurssiin osallistumiselle, vaikkakin poliitikot ja muut julkisuuden henkilöt uskovat siihen pystyvänsä. Modernin tieto- ja viestintätekniikan myötä vuorovaikutusmahdollisuudet ovat tulleet helpommiksi, mutta kaikesta huolimatta tekniset välineet eivät ole kaiken kansan saavutettavissa.

Amerikan osavaltioiden erilaisuus väestöllisesti, kielellisesti ja monissa muissa suhteissa on yksi osatekijä, miksi yhtenäistä linjaa kaksikieliseen opetukseen ei ole löytynyt. Jokaisella osavaltiolla on omat intressinsä kielipolitiikan suhteen; liittovaltion tasolla olevaa yhteistä maaperää kaksikielisen opetuksen suhteen etsitään edelleen.

6.2 Tilanne Norjassa

6.2.1 Kehityksen kulku Norjassa

Aud Marit Simensen (1999) on luonut yleiskatsauksen vieraskielisen opetuksen eli CLIL:in vaiheisiin Norjassa. Hänen mukaansa aluksi oli suurta innostusta, optimismia ja viehättymistä sen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Sittemmin innostus ja vieraskielisen opetuksen toteuttaminen vähenivät. Nykyisin vieraskielinen opetus on hänen mukaansa vain marginaalinen ilmiö eikä se näytä kehittyvän edelleen. Hellekjaer (1999) uskoo joidenkin pitävän vieraskielistä opetusta kaukaa haetulta ja epärealistisena.

Simensen löytää joitakin selkeitä syitä, miksi vieraskielinen opetus on pysähtyneisyyden tilassa Norjassa. Yksi näistä syistä on vieraskielisen opetuksen norjan kielelle synnyttämä uhka: pelätään valtakielten kuten englannin, ranskan ja saksan, heikentävän pienen kansan äidinkielen asemaa. Vieraskielisen opetuksen uskotaan kasvattavan uhkaa ja nopeuttavan oman äidinkielen osaamisen tason heikkenemistä. Äidinkielen asema on Norjassa tavallistakin mutkikkaampi, koska norjasta on olemassa kaksi erilaista varianttia, joita on opiskeltava koulussa.

Norjalaisella koulutuspolitiikalla on oma ratkaiseva merkityksensä vieraskielisen opetuksen tilanteeseen. Maassa on voimakas, hallitseva ja keskitetty julkinen koulutuspolitiikka, mikä takaa samanlaiset oppimismahdollisuudet kaikille oppivelvollisuusikäisille asuinpaikasta riippumatta. Niinpä vieraskielistä opetusta ei voi tarjota joissakin isommissa kaupungeissa, jos sitä ei voi toteuttaa koko maassa. On olemassa juuri Norjalle tyypillisiä esteitä valtakunnallisen vieraskielisen opetuksen tarjoamiseksi:

vaikeat maantieteelliset olosuhteet, koulutettujen opettajien puute ja joillakin seuduilla liian pienet opetusryhmät.

Julkiseen keskusteluun vieraskielisestä opetuksesta Norjassa eivät Simensenin kuvauksen mukaan ole osallistuneet muut kuin juuri ne, jotka ovat suoranaisesti tekemisissä kielenopetuksen kanssa. Simensenin näkemys on, että vain ja ainoastaan saamalla julkiseen keskusteluun mukaan muutkin vaikuttajat kuin vain jo vieraskielisen opetuksen kannalla olevat tahot, pystytään siirtymään eteenpäin nykyisestä suvantovaiheesta: keskusteluun pitää saada mukaan sekä valtakunnallisella että koulun tasolla koulutuspolitiikan suunnittelijaosapuolet.

Edellä kuvattujen syiden lisäksi on runsaasti muitakin esteitä, jotka ovat vaikeuttaneet vieraalla kielellä opettamisen leviämistä Norjassa. Näitä ovat mm. opetussuunnitelmalliset tekijät, arviointiongelmat, sopivan opetusmateriaalin ja pätevien opettajien puute sekä opettajankoulutuksen puutteellisuudet.

6.2.2 Keskustelu tällä hetkellä

Vieraskielistä opetusta ei Norjassa juuri ole IB-koulujen opetusta lukuun ottamatta, eikä vieraalla kielellä tapahtuvasta opetuksesta tällä hetkellä käydä juuri minkäänlaista julkista keskustelua, käy ilmi IB-koordinaattori Arnesenin kanssa keväällä 2001 käymissäni keskusteluissa Stavangerissa.

Yhtenä syynä tähän on Arnesenin mukaan aiheen poliittinen ja yhteiskunnallinen arkaluontoisuus; vieraitten kielen opettajat pelkäävät oman työpaikkansa puolesta. Vanhemmilla kielen opettajilla ei ole välttämättä valmiuksia opettaa vieraalla kielellä ja jos muut, esim. nuoremmat aineenopettajat, jotka mahdollisesti hallitsevat hyvin myös vieraan kielen, opettaisivat ainettaan vieraalla kielellä, katsovat varsinaiset kielen opettajat asemansa olevan uhattuna; asiasta on parempi vaieta.

Arnesen on itse kuitenkin sitä mieltä, että vieraalla kielellä opettaminen – myös IB-koulujen opetus – on hyvä asia; sitä kautta nuoret saavat paljon paremman kielitaidon verrattuna tavallisen norjalaisen lapsen ”tv-englantiin”. Vieraskielisen opetuksen kautta kehittyy oppilaalle luonteva kommunikointitaito. Arnesen pitää tavallisessa kielenopetuksessa olevan norjalaisnuoren kielitaitoa heikohkona mm. sen pinnallisuuden takia: tv- ja radio eivät tue hyvää kielitaitoa. Vieraalla kielellä opettaminen antaa hyvän rakenteellisen kielitaidon, kun aineen opetuksen yhteydessä käsitellään kielen muotoseikkoja ja rakenteita. Arnesen olettaa jopa, että itänaapureissa ohitetaan lähitulevaisuudessa norjalaisten kielitaso.

Puhuttaessa vieraalla kielellä opettamisen eri tekijöiden tärkeydestä Arnesen mainitsee ensimmäisenä opettajan: opettaja on tärkein tekijä. Opettajan halu opettaa vieraalla kielellä on hänestä tärkeämpi kuin opettajan kielitaito sitä tietenkään aliarvioimatta. Opettajan täytyy pystyä kommunikoimaan hyvin vieraalla kielellä ja hänen tulee pystyä luontevaan vieraalla kielellä puhumiseen.

Opettajan käyttämät opetusmenetelmät ovat myös tärkeä tekijä vieraskielisessä opetuksessa. Kieltä pitää käyttää sekä puhumiseen että kirjoittamiseen. Opettaja ei saa sekoittaa kieliä keskenään; jos näin käy, oppilas saattaa jäädä ilman minkään kielen kunnollista taitoa.

Hellekjaer (1999, 82) toteaa, että vieraskielinen opetus on sekä toivottavaa että välttämätöntä. Hänen mielestään se tarjoaa opettajille, tutkijoille

ja kouluviranomaisille arvokkaan mahdollisuuden tarkastella opetusta, koulun organisaatiota, opetussuunnitelmaa ja opettajankoulutusta uudella tavalla: "...from a "cognitively estranged " point of view". Hellekjaer kiinnittää erityistä huomiota perinteisen vieraan kielen opettajan rooliin vieraskielisen opetuksen yhteydessä.

Debatti vieraalla kielellä tapahtuvasta opetuksesta Norjassa rajoittuu tällä hetkellä vain koulujen sisälle. Julkista keskustelua ei asian sensitiivisyyden vuoksi käydä.

6.2.3 Esitetyt ehdotuksia tilanteen laukaisemiseksi

Simensen esittää artikkelissaan joitakin toimenpiteitä, joiden avulla tämänhetkinen pysähtyneisyyden tila ja pelot vieraskielisen opetuksen suhteen saataisiin torjuttua. Tutkimuksen avulla voitaisiin osoittaa vieraskielisen opetuksen vaikutus äidinkielen taitoihin. Norjan maantieteellisesti vaikeasta rakenteesta johtuva koulutuspoliittinen epätasa-arvo pitää voida kompensoida etäopetuksella ja erilaisilla uuden teknologian sovellutuksilla. Näitä sovelluksia tulee hyödyntää myös opettajan peruskoulutuksessa sekä täydennys- ja jatkokoulutuksessa.

Koulutuspoliittinen keskustelu, johon osallistuvat muutkin kuin suoranaisen kielenopetuksen kanssa tekemisissä olevat, on korkea aika aloittaa nyt: "Yhteistyö niiden tahojen kanssa, jotka ovat jo vieraskielisen opetuksen löytäneiden ulkopuolelta, on pakollista ja sen pitää alkaa nyt, jotta vieraskielisestä opetuksesta tulee jotain muuta kuin vain marginaalinen ilmiö" (Simensen 1999, 98). Koulutuspoliittinen suunnittelu sisältäisi eri aineiden kuten fysiikan ja historian opetuksen vieraalla kielellä.

Opettajankoulutukseen pitää kehittää uusia, vieraskieliseen opetukseen soveltuvia ohjelmia, jo valmiita opettajia pitää täydennyskouluttaa, opetusmateriaalia pitää kehittää ja tuottaa, on kehitettävä CLIL:iin sopivaa arviointia, tutkimus- ja kehittämistyöhön on varattava resursseja ja ennen kaikkea on perustettava yksikkö, joka vastaa kansallisen CLIL-opetuksen kysymyksistä ja sen kehittämisestä.

Hellekjaer (1999, 82) katsoo, että vieraan kielen opettajan rooliin CLIL-opetuksen yhteydessä pitää kiinnittää erityistä huomiota ja sitä pitää kehittää ja siitä pitää keskustella. Artikkelissaan hän tukeutuu mielipiteitään puolustaessaan Kanadan kielikylvystä saatuihin tutkimustuloksiin mainiten mm. Swainin, Kowalin, Lapkinin ja Beardsmoren. Saadut tutkimustulokset osoittavat, että kielispecialistin ja varsinaisen muodollisen kielenopetuksen tuki on välttämätön, jotta CLIL-opetuksessa olevat oppilaat saavuttavat maksimaalisen kielitaidon: kielenopettaja tutustuttaa oppilaat eri tekstilajeihin, antaa palautetta vaativasta kielenkäytöstä sekä opettaa tuottamaan viimeisteltyä suullista ja kirjallista tekstiä. "Toistaiseksi ensimmäinen opittu asia, jota englannin kielen opettajat tarvitsevat taitoihinsa ja tietoihinsa, on korkean kielitaidon välttämättömyys" (1999, 83).

Edellä kuvattujen laadullisten ja sisällöllisten vaatimusten lisäksi vieraan kielen opettajan koulutukseen tulee sisällyttää koulutusta kielenoppimisen teoriasta, erityisesti kielen omaksumisesta. Edelleen kielen specialistin tulee tietää yhä enemmän kirjallisuudesta ja kulttuurista pystyäkseen kohtaamaan vieraskielisessä opetuksessa olevien oppilaiden tuomat haasteet.

Tasapainoinen CLIL:n kehitys tulevaisuudessa riippuu juuri näistä muutoksista opettajankoulutuksessa.

Simensen kehottaa myös tekemään yhteistyötä niiden maiden kanssa, joilla on samanlaiset ongelmat vieraskielisessä opetuksessa. Samalla hän toivoo, että hänen esittämänsä mielipiteet herättäisivät keskustelua CLIL:n kehittämisestä.

6.3 Yhdysvaltojen ja Norjan argumentoinnin luonnehdintaa

Lähtökohdat vieraskielistä opetusta koskevalle keskustelulle Yhdysvalloissa ja Norjassa ovat hyvin erilaiset: Norjassa on koulutuksessa hyvin keskitetty hallintomalli, kun taas Amerikassa jokaisella osavalttiolla on osittain vapaus toimia omalla tavallaan. Keskitetyn hallintokulttuurin maassa keskustelua ei helposti synny, varsinkaan kun vieraskielistä opetusta koskevaan koulutuspoliittiseen suunnitteluun osallistuvat vain kieltä opettavat tahot, jolloin varsinaiset päätöksentekijät jättäytyvät keskustelun ulkopuolelle.

Yhdysvalloissa sen sijaan vieraskielistä opetusta koskevaan keskusteluun ovat osallistuneet useat osapuolet kuten tutkijat, kouluviranomaiset, poliitikot ja jossain määrin vanhemmat. Jotkut tahot ovat jopa järjestäytyneet omiksi "leireikseen". Kielikysymys näyttää olevan osittain poliittiseen ja yhteiskunnalliseen valtaan liittyvä kysymys.

Argumentoinnissa amerikkalainen debatti tukeutuu paljon tutkimustuloksiin, joita tulkitaan eri tavoin. Tutkimustuloksista puhuttaessa käytetään usein niin spesifiä terminologiaa, että suuri yleisö ei voi ymmärtää argumentointia. Norjassa viitataan myös joihinkin auktoriteetteihin, mutta keskustelu jää ohueksi eikä se herätä juurikaan reaktioita. Norjan vähäinen keskustelu tapahtuu koulun seinien sisällä eikä, kuten Yhdysvalloissa, mediassa.

Kieltenopettajien työllisyys näyttää olevan yksi ratkaiseva este vieraalla kielellä opettamiselle Norjassa. Koska CLIL:iä koskevaa koulutuspoliittista suunnittelua ei ole valtakunnallisesti, ongelmasta ei puhuta julkisesti; se vain on olemassa. Vastaavaa kielten opettajia koskevaa uhkaa ei tuoda esiin Yhdysvaltain tilanteessa; argumentointi keskittyy opetuksen kohderyhmän kielenomaksumiseen ja siihen, minkä kielen tai kielten taidon oppilaat hankkivat tai pitäisi hankkia. Norjan muutenkin kapea kielipolitiikka ei ota esiin juurikaan muuta kuin englannin kielen taidon.

Yhteenvetona voi todeta, että esimerkkitapauksina käyttämäni maiden vieraskielistä opetusta koskevat argumentoinnit ovat tavallaan toistensa vastakohtia: toisaalta keskitetyn hallintokulttuurin kahlitseva keskustelemattomuus, melkeinpä asian vaikeneminen "kuoliaaksi" ja toisaalta Amerikan kymmenissä osavaltioissa villinä ja vapaana riehuva tunnepitoisuus ja kiivas väittely medioissa. Maiden sosiaalisen kontekstin erilaisuus lienee yksi selittävä tekijä.

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄT, TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSMENETELMÄT

7.1 Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella kriittisesti vieraskielisestä opetuksesta Suomessa käytyä julkista keskustelua. Vieraskielisen opetuksen herättämä julkinen keskustelu on nostanut esiin keskusteluun osallistuneiden perusteluja vieraskielisen opetuksen puolesta tai sitä vastaan. Tämän tutkimuksen tekijä on etsinyt tässä keskustelussa käytettyjä argumentteja ja vasta-argumentteja sekä tässä argumentoinnissa löytyneitä yhteisiä piirteitä.

Vieraskielinen opetus ja sitä koskeva keskustelu ovat aina riippuvaisia siitä kontekstista ja kulttuurista, jossa opetus tapahtuu, ja siksi tähän tutkimukseen on liitetty myös edellä edistetty synteesi Yhdysvaltojen ja Norjan vieraskielistä opetusta koskevasta julkisesta keskustelusta helpottamaan kokonaiskuvan saamista aiheesta laajemmassa perspektiivissä. Kansallisen keskustelumme luonne tulee selvimmän ymmärrettäväksi, kun sitä verrataan näihin kahden muun maan vastaavaan keskusteluun.

Tutkimustehtävä voidaan tiivistää kolmen kysymyksen muotoon:

1. Mitä argumentteja vieraskielistä opetusta kannattavat käyttävät mielipiteidensä tueksi?
2. Mitä argumentteja vieraskielistä opetusta vastustavat käyttävät mielipiteidensä tueksi?
3. Mitä yhteistä on havaittavissa tässä argumentointitavassa?

7.2 Tutkimusaineisto ja tutkimusmenetelmät

Tutkimus on arkistotutkimus, jossa tutkimusaineistona käytetään Suomessa julkaistuja vieraskielistä opetusta koskevia komiteamietintöjä, asetuksia, ohjeita, raportteja, kannanottoja ja tutkimuksia. Vanhimmat dokumentit ovat aihetta käsitteleviä komiteamietintöjä, työryhmien raportteja ja lehtiartikkeleita, kuten Tempus-lehden kirjoituksia. Myöhemmin on ollut käytettävissä virallisten tahojen, kuten opetusministeriön ja opetushallituksen, ohjeistuksia vieraskielisestä opetuksesta.

Tutkimuksessa tarkastellaan myös muita julkisia, vieraskielistä opetusta koskevia kannanottoja, joilla on ollut merkitystä vieraskielisen opetuksen kehittymiseen siihen suuntaan, missä se maassamme tällä hetkellä on. Näitä kannanottoja ovat vieraskielistä opetusta koskevat asiantuntijoiden kirjoitukset, pedagogisten opettajajärjestöjen kannanotot siitä, joidenkin instituutioiden kannanotot, lehdissä tätä asiaa koskevat mielipiteenilmaisut, viimeaikaisten suomalaisten vieraskielistä opetusta/kielikylpyä koskevien tutkimusten tutkimustulokset ja kahden opetushallituksen virkamiehen lausunnot.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa aineistoa käsitellään dokumenttianalyysillä. Tutkimusaineistosta on etsitty vieraskielistä opetusta puoltavat ja sitä vastustavat argumentit; ne on luokiteltu valitun viitekehyksen

mukaisiin luokkiin ja tehty niistä taulukkokoontia keskustelun ymmärtämisen ja tulkitsemisen helpottamiseksi. Tästä argumentoinnista on etsitty mahdolliset yhtäläisyydet.

Analysointi on tehty loogisen päättelyn avulla tarkastelemalla tekstien argumentaatiota kriittisesti. Tutkimuksessa on analysoitu argumenttien rakennetta: etsitty taustaoletukset, pääväittäjä, perustelut ja varaukset vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan. Perusteluja on analysoitu loogisen päättelyn avulla Kakkuri-Knuutilan ja Toulminin (ks. luku 4) mukaisen viitekehysten puitteissa. Aineiston päätarkastelu on tehty Kaplan & Baldaufin koulutuspoliittisen näkemyksen mukaisesti (ks. 3.4) ja noudattamalla sen osaluokana olevaa, opetustoimen alaan kuuluvaa kielisuunnittelun mallia. Dokumentoidut, kiinnostavat ja keskeiset piirteet on tulkittu suomalaisen sosiokulttuurisen kontekstin sisällä.

Tutkimusaineisto on koottu taulukoihin, ja näin saatua aineistoa on tulkittu sanallisesti. Lähtökohtana on dokumenteissa käytetyistä argumenteista tehdyt koonnat, jotka ovat: 1. argumentteja vieraskielisen opetuksen puolesta ja 2. argumentteja vieraskielistä opetusta vastaan. Näitä koonteja on analysoitu eri näkökulmista ja konkretisoitu edelleen taulukoimalla erikseen eri näkökulmista kootut tiedot. Näiden kahden pääluokan käsittelyn jälkeen on tehty yhteenveto esiin tulleista yhteisistä piirteistä, ja samalla on pyritty löytämään vastaus kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Lähtökohtana käyttämäni kaksiluokkainen koonta on ryhmitelty debatissa käytetyn neljän eri muuttujan mukaan. Nämä muuttujat ovat vieraskielisestä opetuksesta näkemyksensä esittäneiden tahojen argumentit, jotka liittyvät 1. oppilaan kielitaitoon liittyviin seurauksiin 2. oppilaan muuhun opiskeluun liittyviin seurauksiin 3. yhteiskuntapoliittisiin seurauksiin ja 4. opettajalle koituihin seurauksiin. Keskustelun myöhemmässä vaiheessa argumentointiin nousi mukaan uusi näkökulma, koulu yhteisölle koituvat seuraukset, ja se on lisätty asiaankuuluviin taulukoihin viidentenä luokkana. Kannattajien argumentoinnissa mainitut seuraukset ovat hyviä seurauksia; vastustajien mielipiteissä nämä seuraukset ovat joko kielteisiä tai niitä ei ole mainittu lainkaan.

Tutkimustuloksien ydintä on tulos-osassa tarkasteltu myös Faircloughin kolmidimensionaalisen diskurssianalyysin viitekehyksessä. Tässä tarkastelussa on pyritty pääsemään käydyn argumentoinnin ytimeen ja lisäämään ymmärrystä keskustelun luonteesta ja parin viime vuosikymmenen aikana tapahtuneista muutoksista julkisen vallan käytänteissä.

8 TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELO

8.1 Opetusministeriön ja opetushallituksen nimeämät komiteat ja työryhmät

Hallinto-organisaatiot ja koulutuksesta vastaavat organisaatiot eli valtioneuvosto, opetusministeriö ja opetushallitus ovat asettaneet useita komiteoita ja työryhmiä, joiden tehtävänä on ollut laatia ehdotuksia maamme kielisuunnittelupolitiikan ja kielenopetuksen suuntaviivoiksi ja kehittämiseksi (Piri 2001). Kaikissa on käsitelty vieraiden kielten opetusta, jonka yhtenä toteutustapana on vieraalla kielellä opettaminen.

Vieraan kielen opetus ja vieraskielinen opetus ovat luonnollisesti kytköksessä toisiinsa. Komiteoiden ja työryhmien mietinnöissä ja raporteissa kytkökset ovat myös olemassa, ja tästä syystä olen tutkimusaineiston käsittelyssä useassa yhteydessä halunnut ottaa mukaan ne argumentit, joilla niissä yleisesti perustellaan vieraan kielen opetusta.

Vieraalla kielellä opettaminen on tietoisena ja tavoitteellisena toimintana tullut mietintöihin ja raporteihin erillisenä mainintana laajemmin vasta 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa. Edellytys sille on ollut koko ajan laajasti tunnustettu vieraiden kielten osaamisen tarve pienessä harvinaista kieltä puhuvassa maassamme. Siksi katson perustelluksi kosketella useassa kohdassa vieraiden kielten opetusta tukevia perusteluja, jotka ovat puolestaan johtaneet vieraalla kielellä opettamiseen ja siihen kohdistuvaan ja tämän tutkimuksen aiheena olevaan debattiin.

Opetusministeriön ja opetushallituksen nimeämien komiteoiden ja työryhmien mietinnöt ja raportit, joissa jollakin tavalla ja jossakin muodossa käsitellään vieraalla kielellä opettamista, olen koonnut taulukkoon 2.

TAULUKKO 2. Vieraskielistä opetusta käsittelevät komiteamietinnöt, raportit ja muut dokumentit

1. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970: A 4
2. Kieliturvakomitean mietintö 1971. Komiteamietintö 1971: B 13
3. Kielitaidon laajentamiskomitean mietintö 1972: A 22
4. Kieliohjelmakomitean mietintö 1978: 60
5. Koululait 1983
6. Euroopan ulkopuolisten kulttuurien ja kielten toimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1986: 1
7. Kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielellä annettavaa opetusta selvittäneen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989: 47
8. Koululait 1991
9. Koulutuksen ja korkeakoulussa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991- 1996
10. Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1992: 16
(jatkuu)

TAULUKKO 2 (jatkuu)

11. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. 1996
12. Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000
OPH moniste 12/1996
13. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Nikula, T. & Marsh, D. Opetushallitus 1997
14. Vieraskielinen ylioppilastutkinto. Opetusministeriön työryhmien muistioita 21: 1998
15. Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä perusopetuksessa. Mahdollisia toteutustapoja. Opetushallitus. 1999
16. Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa. Kehittyvä koulutus 1/1999
17. White paper on education and training – towards the learning society 1995. Bryssel: Euroopan komissio

Taulukosta voi nähdä, että jo vuonna 1970 oli vieraalla kielellä opettamisesta viitteitä virallisessa asiakirjassa. Vähitellen vieraskieliseen opetukseen kohdistui kasvavaa kiinnostusta; Kanadan kielikylpytoteutus ja Katalonian kielikylpymalli vaikuttivat kiinnostuksen lisääntymiseen vieraalla kielellä opettamista kohtaan Suomessa ja muissa maissa. Suomessa koululakeihin lisättiin vuonna 1983 mahdollisuus käyttää muuta kuin koulun opetuskieltä muiden kuin kieliaineiden opetuksessa kouluhallituksen ohjeiden mukaan. Vuoden 1989 työryhmän nimessä esiintyy jo termi ”oppilaalle vieraalla kielellä annettava opetus”. Siitä eteenpäin suuntaus on ollut ”muodollisesti” tunnustettu, ja se on ollut yhtenä osana komiteoiden toimeksiantoja.

8.2 Komiteoiden ja työryhmien toimeksiannot

Vieraskielistä opetusta koskevien komiteoiden ja työryhmien nimeäjätahot ovat antaneet nimeämisen yhteydessä tehtävänannon, jotka olen koonnut taulukoksi 3.

TAULUKKO 3. Komiteoiden ja työryhmien nimittäjät ja tehtävänannot

Komiteamietintö/ Raportti/ Julkaisu	Toimeksiantaja; julkaisupaikka	Tehtävänanto
Peruskoulun opetussuunnitelma-komitean mietintö I 1970: A 4	Valtioneuvosto; Helsinki	Selvittää peruskoulun opetussuunnitelman perusteita
Kieliturvakomitean mietintö; 1971	Valtioneuvosto; Helsinki	Selvittää ruotsinkielen tarve Suomessa
Kielitaidon laajentamiskomitean mietintö 1972: A 22	Valtioneuvosto; Helsinki	Selvittää venäjän ja muiden harvemmin opettujen kielten asema ja tehdä tulevaisuuden suunnitelmia

(jatkuu)

TAULUKKO 3 (jatkuu)

Koululait 1983	Valtioneuvosto; Helsinki	Laatia peruskoulun kehittämissuunnitelmaa 1980-luvulle
Kieliohjelmakomitean mietintö 1978: 60	Valtioneuvosto; Helsinki	Selvittää ruotsin kielen aseman koulutusjärjestelmässämme ja tehdä ehdotus sen aseman ja vieraiden kielten monipuolistamisen turvaamiseksi
Euroopan ulkopuolisten kulttuurien ja kielten toimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1986: 1	Valtioneuvosto; Helsinki	Selvittää Euroopan ulkopuolisten kielten ja kulttuurien aseman Suomessa ja tehdä ehdotus niiden opetuksesta ja tutkimuksesta erityisesti yliopistotasolla
Kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielellä annettavaa opetusta selvittäneen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989: 47	Opetusministeriö; Helsinki	Selvittää kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielellä annettavan opetuksen lisäämistä
Koulutuksen ja korkeakoulussa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991- 1996	Opetusministeriö; Helsinki	Laatia koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaa. Koulutusjärjestelmää kehitetään jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisesti painopisteen ollessa koulutustason nostamisessa, koulutussisältöjen uudistamisessa sekä opetuksen yksilöllistämistä ja valinnaisuuden lisäämisessä.
Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1992: 16	Opetusministeriö; Helsinki	Laatia arvio ruotsin kielen ja vieraiden kielten opetuksen nykytilanteesta, laatia ehdotus hyvän kielitaidon saavuttamiseen tähtäävien opetusmenetelmien ja oppimateriaalin kehittämisestä ja laatia ehdotus vieraskielisen opetuksen kehittämisestä
Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000 KIMMOKE OPH moniste 12/1996	Opetushallitus; Helsinki	Monipuolistaa maamme kieliohjelmaa, kehittää vieraskielistä opetusta: sen perusteltua toteuttamista, lisätä päteviä opettajia ja tarjota sitä koko maassa tasaisesti, kannustaa kotimaisten kielten käyttöä siinä

(jatkuu)

TAULUKKO 3 (jatkuu)

Koululait 1991	Valtioneuvosto; Helsinki	Vuoden 1989 mietinnön 47 mukaiset muutosehdotukset
Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. 1997	Opetushallitus; Helsinki	Luoda katsaus vieraskielisen opetuksen erilaisiin toteutustapoihin maassamme ja käsitellä erilaisia keskeisiä vieraskielisen opetuksen teemoja
Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkiellä perusopetuksessa. 1999	Opetushallitus; Helsinki	Vetää yhteen ja tuoda koulujen tietoisuuteen erilaisia toteutustapoja sekä selkiyttää monenkirjavaa kenttää.
Vieraskielinen ylioppilastutkinto. Opetusministeriön työryhmien muistioita 21 : 1998	Opetusministeriö; Helsinki	Selvittää kansallisen ylioppilastutkinnon ja siihen kuuluvien kokeiden järjestämisen vieraalla kielellä ottaen huomioon maassamme eri vierailla kielillä järjestettävän opetuksen tarve ja maamme kansainvälistyminen yleensä.
White paper on education and training – Towards the learning society 1995	Euroopan komissio: Bryssel	Tavoitteet: EU:n kansalaisten tulisi osata äidinkieltä lisäksi vähintään kahta muuta jäsenvaltion kieltä, keinoina etsiä kielenopetuksen innovatiivisia opetusmenetelmiä ja kehittää jo käytössä olevia menetelmiä.

Valtioneuvosto, opetusministeriö ja opetushallitus ovat Suomessa olleet komiteoiden ja työryhmien toimeksiantajia.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I vuodelta 1970 nousee ansiokkaaksi, aikaansa edellä olevaksi mietinnöksi, josta näkyy komitean jäsenten kyky ennakoida tulevaa ja heidän tietämyksensä kielenopetuksen kansainvälisestä tilanteesta ja tutkimuksen kielenopetukselle antamasta tuesta. Mietinnössä vieraan kielen taito katsotaan osaksi yleissivistystä: "Vieraiden kielten osaamisen merkitys on kuitenkin jatkuvasti kasvanut kansojen välisen kanssakäymisen lisääntyessä eri aloilla", (34) mainitaan perusteluissa. Mietinnön opetussuunnitelmauonnehdinnassa korostetaan, että kielenopetuksessa pitäisi kehittää yleistä kielenoppimisen valmiutta, jotta se, mitä on opittu, siirtyy myöhemmin vieraiden kielten opiskeluun. Integroitumismahdollisuuksien pohdinnan yhteydessä (89) mainitaan seuraavaa: "Peruskoulun viimeisillä luokilla lienee ensimmäisen vieraan kielen taito (ainakin laajalla kurssilla) niin hyvä, että sitä voitaisiin käyttää mm. maantiedollisen asiatiedon opiskeluun. . . Samoin voidaan pitää silmällä sitä, että oppilas kykenee tekemään selkoa oman maan olosuhteista ulkomaalaiselle tämän omalla kielellä." Mainitut mietinnössä esiintuodut pohdinnat valmistavat tietä vieraalla kielellä opettamiselle. Edellytyksenä mainitaan kuitenkin, että oppilaalla tulee olla hyvä kielitaito.

Perusteluissa esiintyy kaksi toisiaan tukevaa taustaoletusta, jotka ovat oleellinen osa koko argumentointia. Kielivaranto ja sen tuleva tarve Suomessa ovat tärkeä ja selkeä taustaoletus argumentoitaessa kaikilla tasoilla kielen opetuksen/vieraskielisen opetuksen puolesta. Se, että Suomessa tarvitaan hyvää ja monipuolista kielitaitoa eikä suomen kielellä tule toimeen maamme rajojen ulkopuolella, mainitaan kaikissa dokumenteissa lähtötilanteena. Olenkin ottanut tämän tutkimuksessani julkilausutuksi taustaoletukseksi.

Toinen taustaoletus on, että maailma kansainvälistyy ja Suomi kansainvälistyy muun maailman mukana. Tämäkin taustaoletus on sanottu julki useimmissa dokumenteissa ja kannanotoissa. Molemmat taustaoletukset tukevat toisiaan. Ne muodostavat linkin perusteiden ja väitteen välillä.

Pääväitteeksi tutkimustehtävän ensimmäisen tutkimuskysymyksen ratkaisemiseksi tutkimusaineiston perusteella on noussut seuraava väite: Hyvä ja monipuolinen kielitaito saavutetaan vieraskielisellä opetuksella. Toisen tutkimuskysymyksen pääväitteeksi muodostui väite: Hyvää ja monipuolista kielitaitoa ei saavuteta vieraskielisellä opetuksella.

Tässä luvussa tarkastellaan niitä argumentteja, joita on löytynyt tutkitusta aineistosta yllä mainittujen väitteiden tueksi. Sen lisäksi tarkastellaan vieraskielisen opetuksen kannattajien ja vastustajien argumentoinnissa esiintyviä yhteisiä piirteitä.

Komiteamietintöjen ja työryhmien raporttien lisäksi luetteloon on sisällytetty Euroopan komission koulutusta koskeva Valkoinen kirja. Euroopan komissio julkaisi toimenpideohjelmansa White paper on education and training – Towards the learning society vuonna 1995. Siinä tuodaan esiin tavoite, jonka mukaan EU:n jäsenmaiden kansalaisten tulisi osata äidinkieltänsä lisäksi vähintään kahta muuta jäsenvaltion kieltä voidakseen hyötyä Euroopan unionin yhteismarkkinoista ammatillisesti ja henkilökohtaisesti samoin kuin kulttuuri-identiteetin ja henkisen vireyden kehittämisen kannalta. Valkoisen kirjan asettamat tavoitteet puoltavat kielenopetuksen uusien innovatiivisten opetusmenetelmien etsimistä ja vanhojen kehittämistä. "Voitaisiin jopa pohtia sitä, että yläasteen ja lukion oppilaiden tulisi opiskella tiettyjä aineita ensiksi oppimallaan vieraalla kielellä . . ." (67; oma käännös).

Aluksi tarkastelen Kaplan & Baldaufin kielipoliittisen suunnittelun taksonomian mukaisesti suomalaisessa kontekstissa käytyä julkista keskustelua.

8.3 Kielikoulutuspolitiikan suunnittelijoiden osallistuminen kohteiden määrittelyyn

Opetustoimen alaan kuuluvaan kielipoliittiseen suunnitteluun ovat Suomessa ottaneet tutkimieni dokumenttien mukaan osaa kaikki Kaplan ja Baldaufin mallin mukaiset tahot (ks. 3.4.2): valtion virastot/elimet kuten opetusministeriö ja valtioneuvosto, koulutuksesta vastaavat virastot/elimet, kuten opetusviranomaiset, opetusalan järjestöt ja eräät muut järjestöt tai instituutiot, sekä yliopistojen asiantuntijat ja myös yksittäiset henkilöt. Viime vuosina vieraskielisestä opetuksesta/kielikylvystä tehdyt suomalaiset tutkimukset ovat omalta osaltaan olleet vaikuttamassa vieraskielistä opetusta koskevaan suunnitteluun.

Eri tahojen mielenkiinnon kohteet ovat vaihdelleet kielipoliittisen suunnittelun eri osa-alueiden välillä (Kaplan ja Baldauf 1997, ks. kuvio 8); useat

eri tekijät ovat vaikuttaneet siihen, minkä osa-alueen määrittelyyn kukin suunnittelijataho on osallistunut. Valintaan ovat näkemykseni mukaan vaikuttaneet mm. seuraavat tekijät: milloin debattiin osallistuminen on tapahtunut, kuka tai mikä tahoo on ottanut osaa debattiin, kuka tai mikä tahoo on ollut toimeksiantaja ja mikä on ollut suunnittelijatahon tavoite.

Keskustelun alkuvaiheessa argumentointi koski sitä, voidaanko ylipäänsä opettaa mitään ainetta vieraalla kielellä. Opetuskokemusten lisääntyessä keskustelu siirtyi koskemaan mm. sitä, ketkä voivat opettaa jotain ainetta vieraalla kielellä, keitä voidaan opettaa vieraalla kielellä, mistä saadaan opetusmateriaalia, mikä tulee olla vieraan kielen osuus opetuksessa ja miten oppimistulosten arviointi voidaan suorittaa.

Esimerkkinä mainituista tekijöistä otan vuonna 1999 opetusministeriön opetushallitukselle antaman tehtävän pohjalta laaditut vieraskielisen opetuksen perusteet. Tuolloin vieraskielinen opetus oli ”hyväksyttyä”, ja sen erilaisia toteutuksia oli runsaasti kaikilla kouluasteilla, mutta kouluista oli oletettavasti tullut viralliselle taholle mahdollisesti kielteistäkin palautetta. Siksi opetushallitus veloitettiin opetusministeriön toimesta antamaan ohjeistusta kouluille vieraskielisen opetuksen toimeenpanosta. Dokumentissa puututtiin useihin seikkoihin, joiden noudattamista korostettiin vieraskielisen opetuksen toteuttamisessa. Näitä olivat mm. tuntijakopäätösten noudattaminen, valtakunnallisten opetussuunnitelmien noudattaminen, arviointiin liittyvät asiat ja mahdolliset erityisjärjestelyt.

Opetuksen suunnittelussa on aina yhtenä peruslähtökohtana kohderyhmän määrittely. Kielenopetuksen suunnittelussa kohderyhmästä on oltu jokseenkin yksimielisiä. Jo 1960-luvulta lähtien kielitaito tuli pakolliseksi kaikille oppilaille kansakoulussa, koska kielitaitoa pidettiin osana yleissivistystä.

Peruskoulun suunnitteluvaiheessa 1960-luvulla kaavailtiin pakollista kielenopetusta. Käytiin kovaa poliittista kiistaa siitä, tuleeko lakiesitykseen ottaa yksi vai kaksi pakollista vierasta kieltä. Kahta pakollista kieltä kannattavat perustelivat näkemystään kulttuuri- ja puoluepoliittisin perustein. Yhden pakollisen kielen kannattajat esittivät tuekseen pedagogisia perusteita (Lappalainen 1985, 157-166). Lopullinen päätös sisälsi kahden pakollisen vieraan kielen opiskelun, koska suomi tai ruotsi olivat jokaiselle oppilaalle se toinen vieras kieli.

Vieraalla kielellä opettavien opettajien pätevydestä ja sopivuudesta kantoivat huolta ennen kaikkea opetusministeri ja opetushallitus. Myös vieraskielisen opetuksen asiantuntijat yliopistoista ovat olleet valppaita osallistumaan tähän debattiin. Oman kantansa on tuonut esiin myös uusien kielten opettajien liitto SUKOL, jonka näkemys on osittain työllisyysnäkökulma. Äidinkielen opettajien liitto on esittänyt näkemyksensä äidinkielen tasosta ja sen säilymisestä. Yliopistojen asiantuntijat ovat ennen muuta osallistuneet pedagogiseen, opetusmenetelmiä ja niiden sopivuutta vieraskieliseen opetukseen koskevaan argumentointiin. Asiaan on ottanut kantaa myös virkamiestaho.

8.3.1 Kohderyhmän määrittely

Tarkastelen seuraavaksi, mille kohderyhmälle (ks. 3.4.4 ja kuvio 9) vieraiden kielten opettaminen Suomessa on hallinnollisin toimenpitein määriteltä ja resurssoitu. Kohderyhmää määriteltäessä ei ole tuotu esiin, millä tavalla

kielitaito kohderyhmälle pitäisi antaa. Vieraalla kielellä opettaminen katsotaan yhdeksi tavaksi opettaa kieltä.

Kohderyhmän on koko ajan määriteltyt ainoastaan hallinnollinen valta eli valtioneuvosto. Suomessa yhden vieraan kielen taitoa on pidetty jo vuosikymmeniä osana yleissivistystä ja näin ollen jokaisen peruskoululaisen on pitänyt opiskella ainakin yhtä vierasta kieltä. Sen lisäksi jokaisen peruskoululaisen on tullut opiskella maamme molempia kansallisia kieliä, suomea ja ruotsia. Jo peruskoulun opetussuunnitelmakomitea painotti asiaa mietinnössään v. 1970. Kuitenkin silloin katsottiin, että osa oppilaista pitää voida vapauttaa vieraan kielen opiskelusta ja tilalle tarjota tarvittaessa käytännönläheisiä aineita.

Kieliturvakomitea esitti v. 1971 mietinnössään, että kaksikielisyttä on maassamme kannustettava erityisesti kaksikielisillä paikkakunnilla. Lisää suomenkielisiä pitäisi ottaa ruotsinkieliseen koulutukseen, ja heille pitäisi antaa lupa vastata suomeksi opetuksen yhteydessä. Mietinnössä muistutettiin kuitenkin, että suomenkielisten määrää opetusryhmissä on rajoitettava, ettei kaksikielisyys kärsi.

1970-luvulla alettiin jo nähdä kauaksi tulevaisuuteen ja maailman kansainvälistymiseen. Niinpä kielitaidon laajentamiskomitea toi jo vuonna 1972 esiin näkemyksen, että maassamme on kiinnitettävä huomiota maailmankielten ja naapurimaiden kielten opiskeluun. Valtioneuvoston erityinen lupa vaadittiin kuitenkin haluttaessa opiskella saksaa, ranskaa tai venäjää ensimmäisenä vieraana kielenä.

Sama tendenssi näkyi kieliohjelmakomitean mietinnössä vuonna 1978, jossa ensimmäistä kertaa virallisessa dokumentissa mainittiin termi vieraskielinen opetus. Edelleen useamman kuin yhden vieraan kielen opiskelua katsottiin voitavan toteuttaa valinnaisuuden pohjalta, mikä johti siihen, että vain osa oppilaista aloitti ylimääräisen kielen opiskelun.

Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö 1992 piti monipuolista kielitaitoa osana nykyaikaista ammattitaitoa, eikä enää pelkästään yleissivistyksenä. Kohderyhmä oli sen mukaan edelleen koko peruskoulun oppilaat, ja useampaa kuin kahta vierasta kieltä opiskelevien määrälliset tavoitteet olivat prosentuaaliset. Komiteamietinnössä kehoitettiin laajentamaan vieraskielistä opetusta ja ottamaan jo esiopetukseen mukaan vieraskieliset kokeilut.

Argumentoinnissa vierasta kieltä opiskelevien kohderyhmästä on tarkasteltujen dokumenttien mukaan vallinnut peruskoulun ajoista asti jokseenkin täydellinen yksimielisyys: maamme virallisten kielten opiskelun lisäksi kaikkien tulee opiskella ainakin yhtä vierasta kieltä. Vain peruskoulun opetussuunnitelmaa valmistelevalle komitean mietinnössä halutaan taata osalle oppilaista vapautus vieraan kielen opiskelusta. Perusteluna käytettiin sitä, että vieraan kielen opiskelu voi olla joillekin liian vaativaa.

Myöhemmin 1990-luvulla, kun vieraskielinen opetus oli jo yleistynyt maassamme, monet kohderyhmän määrittelyyn osallistuneet tahot, kuten opetushallitus (1999,13), korostivat, että vieraskielisen opetuksen tulee olla oppilaalle vapaaehtoista. Vaatimusta perusteltiin edellä mainitulla argumentilla, että joillekin oppilaille vieraskielinen opetus saattaa olla liian vaativaa. Samansuuntaisesti vieraskielistä ylioppilastutkintoa käsittelevässä muistiossa v. 1998 korostetaan, että vieraskielinen opetus ei sovi kaikille oppilaille, koska se vaatii paljon eikä ole ongelmatonta.

Aivan viime vuosina tehdyt suomalaiset tutkimukset kielikylpyopetuksella saavutetuista englannin kielen oppimistuloksista vahvistavat käsitystä, että kielikylpyopetus soveltuu kaikille oppilaille (esim. Laitinen 2001). Vain muutaman tutkimuksen tuloksista ei voi kuitenkaan tehdä johtopäätöksiä vieraskielisen opetuksen sopimisesta kaikille oppilaille.

8.3.2 Opettajavarannon kouluttaminen

Erittäin suurta huomiota on Suomen vieraskielistä opetusta koskevassa julkisessa keskustelussa kiinnitetty vieraskielisessä opetuksessa toimivien opettajien pätevyyteen ja taitoihin. Komiteamietintöjä ja muita asiakirjoja tarkastellessani jäi usein vaikutelmaksi, että päättäjien ensimmäinen ja suurin huoli oli opettajien pätevyys ja sopivuus vieraskieliseen opetukseen.

Kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielellä annettavaa opetusta selvittäneen työryhmän näkemys oli v. 1989, että vieraskielistä opetusta voidaan toteuttaa opettajaresurssien mukaan. Komitea katsoi senhetkisten opettajavoimien riittävän, mutta opettajien käyttö olisi saatava joustavammaksi. Helpointa vieraalla kielellä tapahtuva opetus on komitean mielestä englanniksi ja ruotsiksi, koska niissä kielissä on opettajia riittävästi. Takala (1992, 145) ei kuitenkaan näe tärkeimpänä vieraskielisen opetuksen onnistumisen edellytyksenä, että opettaja osaa puhua täysin sujuvasti ja virheettömästi vierasta kieltä, koska opetus ei suinkaan koostu vain opettajan puheesta.

Kieltenopetuksen kehittämistoimikunta katsoi vuonna 1992, että vieraskielisen opetuksen vaatimukset tulisi ottaa huomioon jo opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Koulutukseen tulisi ottaa myös uusia aineyhdistelmiä, jotka sopisivat nykyistä paremmin vieraskieliseen opetukseen. Sama komitea ehdotti kaksikielisten suomi-ruotsi -luokkien perustamista ja kaksikielisten opettajien vaihtoa (vrt. 8.3.1, kieliturvakomitean mietintö 1971)

Opetushallituksen toimesta tehtiin vuonna 1996 kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskoulussa ja lukiossa (Nikula & Marsh 1996). Kartoituksessa todettiin, että tarvitaan opettajien lisäkoulutusta vieraskielisen opetuksen eri sektoreille: kielitaidon kehittämiseen, didaktiseen kehittämiseen ja vieraskielisen opetuksen arviointiin.

KIMMOKE-hankkeen toimintasuunnitelmassa vuosiksi 1996-2000 määriteltiin vieraskielisen opetuksen kehittämiseksi mm. seuraavia tavoitteita: vierasta kieltä opetuksessa käytetään perustellusti, lisätään vieraskielistä opetusta antavien pätevien opettajien määrää ja vieraskielistä opetusta tarjotaan koko maassa tasapuolisesti. Edelleen KIMMOKE-hankkeessa haluttiin arvioiduttaa vieraskielisen opetuksen taso. Haluttiin myös selvittää, mitä yleisten kielitutkintojen tasoa voitaisiin vieraalla kielellä opettavalta opettajalta edellyttää.

Nikula ja Marsh (1997) korostavat Opetushallituksen teettämässä raportissa, että erityisesti ala-asteella opettajan suullisen kielitaidon taso on tärkeä, koska opetus on voittopuolisesti suullista. Myös yläasteella ja lukiossa opettajien hyvä kielitaito on avainasemassa. Samassa raportissa korostetaan myös, että hyvän kielitaidon lisäksi tarvitaan hyviä pedagogisia taitoja kuten taitoa mukauttaa opetus kulloisenkin oppilasryhmän tasolle. Paljon on pohdittu myös sitä, onko syntyperäinen kielen puhuja sopiva vieraalla kielellä opettava, onko hän parempi kuin hyvän kielitaidon omaava suomalainen opettaja (ks.4.2:

Krashen ja Terrell 1983, foreigner talk, teacher talk), joko luokanopettaja tai aineenopettaja.

Opetushallituksen julkaisussa Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä perusopetuksessa (1999) tuodaan selkeästi esille vieraskielistä opetusta antaville opettajille asetetut vaatimukset: opettajien tulee hallita kieltä kelpoisuusasetuksen edellyttämällä tavalla, mikä tarkoittaa Yleisten kielitutkintojen tasoa 7. Tällä edellytyksellä oppilaat voivat saada vieraskielistä opetusta vähintään 4 viikkotuntia/kurssia vuodessa. Parasta olisi, jos vieraskielistä opetusta olisi toteuttamassa sekä syntyperäinen kielenpuhuja että lasten kieltä ymmärtävä ja osaava opettaja. Lisäksi opettajalla pitäisi olla didaktista koulutusta.

Marsh, Oksman-Rinkinen ja Takala (1998) katsoivat, että taso 6 yleisten kielitutkintojen asteikolla olisi riittävä laajamuotoisessa vieraskielisessä opetuksessa.

Argumentointiin opettajien pätevyydestä ja sopivuudesta vieraskieliseen opetukseen on osallistunut lähinnä hallinnollinen taho, mutta myös asiantuntijat ja opettajat itse ovat tuoneet omat kantansa esiin. Pedagogiset järjestöt kuten Suomen uusien kielten opettajien liitto ja Opetusalan ammattijärjestö vaativat vieraalla kielellä opettavalta erinomaista kielitaitoa. Suomen uusien kielten opettajien liiton kanta (26.4.1997) on, että opettajalla tulee olla erinomainen kielitaito, aineenhallinta ja opetustaito ja että tämä tulee ottaa huomioon opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa. Opetushallituksen virkamiehet ovat samoilla linjoilla.

Ketä vain ei tutkimieni dokumenttien mukaan pidetä sopivana opettamaan vieraskielisessä opetuksessa. Tärkeimpänä kriteerinä kaikki tahot pitävät hyvää kielitaitoa ja sen lisäksi hyviä pedagogisia valmiuksia vieraskielisessä opetuksessa toimimiseen. Eri asteilla painotukset vaihtelevat, mutta vieraskielisen opetuksen laadun oletetaan olevan sitä parempi, mitä useampia vaatimuksia opettaja täyttää.

Nikula ja Marshin (1996) kartoitusten mukaan opettajat itse olisivat joissakin tapauksissa valmiita opettamaan vieraalla kielellä heikommallakin kielitaidolla; he katsovat korkean motivaation kompensoivan osittain kielitaidon heikkouksia.

8.3.3 Opetussuunnitelman määrittely

Opetussuunnitelman laatimista koskevaan keskusteluun ovat maassamme osallistuneet hallinnollinen taho, koulutustaho ja jotkut järjestöt. On tuotu esiin näkökantoja esimerkiksi vieraskielisen opetuksen aloitusiästä, tuntimääristä, laajuudesta ja sisällöistä.

Mielenkiintoisena yksityiskohtana totesin komiteamietintöjä tutkiessani, että jo vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (ks. myös 8.3.1) mainitaan, että peruskoulun viimeisillä luokilla vierasta kieltä voitaisiin käyttää mm. maantiedollisen asiatiedon hankkimiseen (89). Mainitaan jopa oppiaine, jota edelleen pidetään vieraskieliseen opetukseen erittäin sopivana aineena. "Landeskunde"-yhteys tuli selkeästi esiin.

Kieliturvakomitea (1971) mainitsee mietinnössään, että otettaessa lisää suomenkielisiä opiskelijoita ruotsinkieliseen koulutukseen, heille pitää antaa mahdollisuus vastata suomeksi opetuksen yhteydessä. Tämä

opetussuunnitelmallinen yksityiskohta mainittiin, kun suomenkielisten määrää toivottiin rajoitetusti lisättävän kaksikielisyyden kärsimättä.

Kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielellä annettavaa opetusta selvittäneen työryhmän muistiossa (1989) esitetään, että heti on ryhdyttävä toimenpiteisiin opetussuunnitelmien valmistelemiseksi vieraalla kielellä tapahtuvaa opettamista varten.

Selvimmän opetussuunnitelmallisiin ratkaisuihin ovat ottaneet kantaa Nikula ja Marsh (1997) opetushallituksen teettämässä raportissa. Asiantuntijat kehottavat kaikkia vieraskielistä opetusta suunnittelevia ennen kaikkea pohtimaan tarkkaan, miksi he haluavat opettaa vieraalla kielellä. Samaa kehotusta kannattavat myös hallinnolliset tahot.

Asiantuntijat ovat kartoituksessaan pohtineet vieraskielistä opetusta koskevia opetussuunnitelmakysymyksiä laajuudesta, kestosta, aloitustyöstä ja vieraan kielen ja äidinkielen määrällisestä suhteesta aineenopetuksen ja kielenopetuksen suhteeseen ja päätyneet yleistyksiin ja suosituksiin. Kaikki edellä mainitut kysymykset liittyvät luonnollisesti vieraskieliselle opetukselle asetettuihin tavoitteisiin, minkä tärkeyttä ja ratkaisevaa merkitystä asiantuntijat korostavat.

Vieraskielisen opetuksen erilaisille toteutuksille on yhteistä, että sen sisällölliset tavoitteet ovat samat kuin vastaavan äidinkielisten opetuksen, ja näin pitää hallinnollisten ohjeiden mukaan ollakin. Koko vieraskielisen opetuksen tavoitteet pitää määrittellä hyvin konkreettisesti, koska silloin ne hyödyttävät eniten opettajia (Nikula & Marsh 1997). Sama koskee opetuksen laajuuden suunnittelua. Vieraskielisen opetuksen perusajatuksen mukaisesti siinä on tavoitteena oppia aineen sisältöjen lisäksi kieltä ja sitä ennen kaikkea viestimisen välineenä. Kielen oppimisen tavoitteet voivat vaihdella suuresti monista osatekijöistä riippuen. Vaatimattomimpia tavoitteita voivat olla kiinnostuksen herättely vieraan kielen oppimista kohtaan, jolloin opetus voi olla hyvin suppeaa. Kaikenlainen vieraskielinen opetus, pienimuotoinenkin, tuo lisäarvona rohkeuden puhua vierasta kieltä, pelkäämättä virheitä.

Opetussuunnitelmallisesti tavoitetaso oppilaiden vieraan kielen taidoissa nousee ja erityisesti oppilaiden sanavarasto kasvaa huomattavasti. Kuullun ja luetun tekstin ymmärtäminen kehittyvät myös raportin mukaan selvästi, mutta tuottamistaidot eivät kehity vastaavasti. Kielen rakenteiden hallinta ei kehity myöskään samassa suhteessa kuullun ja ymmärtämistaitojen kehittymisen kanssa. Tästä syystä asiantuntijat suosittelivat, että vieraskielisessä opetuksessa kiinnitettäisiin enemmän huomiota kielen muotoseikkoihin (vrt. 5.4, Kohonen). Samalla oppilaille tulisi realistinen käsitys oman kielitaidon tasosta. Vaarana nimittäin on, että heille tulee "kaikkivoipaisuuden" harha omasta osaamisestaan, jos virheellisiä muotoja ei lainkaan korjata tai oikaista, vaikka viesti muuten menisikin perille.

Äidinkielen ja vieraan kielen määrä suhteessa toisiinsa vieraskielisessä opetuksessa riippuu ennen kaikkea oppilaiden kielitaidon tasosta. Teoriassa vieraskielisestä aineenopetuksesta pitäisi, kuten aikaisemmin on jo mainittu, puhua vasta, kun vähintään 25 % opetuksesta tapahtuu vieraalla kielellä.

Nikula ja Marsh (1997) pitävät kielikoodin vaihtoa eli *code-switching'*ä sopivana vieraskielisessä opetuksessa, jos se tapahtuu selkeästi. Sen sijaan kielten sekoittaminen eli *language mixing* yhdessä lauseessa ei ole suositeltavaa. Samojen asioiden toistaminen kummallakin kielellä on myös epätarkoituksenmukaista heidän näkemyksensä mukaan. Oppilaat pitäisi saada

itse prosessoimaan vieraalla kielellä, jolloin vieraskielisen opetuksen tavoitteet parhaiten toteutuisivat.

Oppilailla on hyödyllistä teetättää tiivistelmiä omalla äidinkielellä, samoin mind map- tyyppisiä tehtäviä, jolloin kognitiiviset toiminnot oppimisprosessissa kehittyvät. Vieraskielinen opetus tukee tällöin yleisesti oppimista ja kognitiivista prosessointia ja vastaavasti äidinkielen käyttö vahvistaa samoja toimintoja.

Eri aineiden sopivuutta vieraskieliseen opetukseen on vaikea määritellä. Ala-asteella Nikula ja Marsh pitävät parhaiten sopivina erilaisia aihekokonaisuuksia, joita voi saada esim. ympäristö- ja luonnontiedosta. Yksi syy niiden sopivuuteen on, että niissä käsitellään konkreettisia ja oppilaiden omaan tuttuun ympäristöön kuuluvia asioita. Taito- ja taideaineiden käytännölläheisyys helpottaa opetuksen seuraamista. Yläasteella maantieto sopii asiantuntijoiden mielestä hyvin vieraskieliseen opetukseen, koska siinä käsitellään konkreettista ympäristöä. Samoin on biologian laita. Lukiossa vieraskieliseen opetukseen soveltuvat hyvin esim. historia ja psykologia.

Opetusviranomaiset näkevät jotkin teemat epätarkoituksenmukaisina: tällaisia ovat esimerkiksi kansalliset teemat, kuten Suomen historia tai Suomen maantiede. Opetushallitus korostaakin ohjeissaan Opettamisesta muulla kuin oppilaan omalla äidinkielellä perusopetuksessa vuoden 1991 lainsäädännön kohtaa: ”Opetuskielenä voidaan käyttää muutakin kieltä kuin koulun opetuskieltä, milloin se on opetuksen kannalta tarkoituksenmukaista. . .” (1999, 7).

Lukujärjestystekniset seikat vaikuttavat omalta osaltaan vieraskielisen opetuksen onnistumiseen. Opetuksen vaativuuden takia vieraskielisiä opetus- tunteja ei saisi olla useita peräkkäin, vaan niiden välillä tulisi olla ajallista etäisyyttä.

Opetushallitus muistuttaa (1999, 5) perusopetuksen unohtumisen vaarasta ja tarkoittaa tällä erityisesti äidinkielen opetusta. Samoin opetushallitus korostaa, että vieraskielisen opetuksen on tuotava opetukseen jotain lisäarvoa ja silti perusarvot täytyy säilyttää. Liian laajasta vieraskielisestä opetuksesta myös varoitetaan. Opetushallitus on ohjeistoonsa (1999, 14) lisännyt erityisen huomautuksen ”Olipa toteutusmalli mikä tahansa on oppilaan aina saatava oman äidinkielen opetusta tuntijaon edellyttämä vähimmäistuntimäärä. Tätä tuntimäärää ei saa jakaa kahden kielen osalle.”

Opetushallitus korostaa myös tarvetta selkiyttää vieraskielisen opetuksen kirjavaa kenttää, toteutustapoja kun on todettu kartoituksissa olevan melkein yhtä monia kuin itse toteuttajia. Mitään yhtenäistä vieraskielisen opetuksen menetelmää ei siis tästä kannanotosta päätellen ole olemassa. Takala (1992, 143) puolestaan painottaa, ettei ole edes järkevää tehdä sisältöpainotteisesta kielenopetuksesta ”oikeaoppisia” metodeja. Vuorinen (1999, 180) toteaa tutkimuksensa lopussa: ”Vaikka olemme pieni maa, meillä on eri puolilla maata meneillään koko joukko jokseenkin valvomattomia kokeiluja. . . Kansallisella tasolla tulisi selvittää niitä puutteita, joita suunnittelussa on. . .” (oma käänös).

Kielenopetuksen kehittämistoimikunta (1992) ottaa kantaa opetuksen aloittamisajankohtaan suosittamalla, että esiopetukseenkin on otettava vieraskieliset kokeilut ja pedagogiikka ja että hajanaista opetusta tulisi koordinoita, mikä on samansuuntainen näkemys kuin opetushallituksella. Samoin komitea toivoo kokeiluja varhaisesta kielenomaksumisesta mahdollisimman pian toteutettaviksi maassamme.

Suomen uusien kielten opettajien liitto muistuttaa julkilausumassaan (1997), että hyvien tulosten saavuttamiseksi vieraskielisessä opetuksessa vaaditaan perusteellista suunnittelua, riittävät resurssit ja asianmukaista oppimateriaalia. Opetusalan ammattijärjestö edellyttää myös opetushallitukselta jatkuvaa seurantaa ja tarvittaessa ohjeistuksia ja normeja opetuksen kontrolloimiseksi.

Kehittyvä koulutus-sarjassaan opetushallitus (1999) muistuttaa, että valtioneuvoston tuntijakopäätös on kaikkia kouluja sitova normi. Kouluilla voi olla oheistavoitteita valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa mainittujen tavoitteiden lisäksi. Vieraskielisen opetuksen pitää näkyä koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Niissä pitää mainita aineiden valinta ja opetuksen laajuus. Opetuksessa pitää huolehtia siitä, että käsitteiden ymmärtäminen varmistetaan asianmukaisilla tavoilla. Erityisjärjestelyistä pitää kertoa opetussuunnitelmissa, itsearviointia pitää suorittaa ja tarvittaessa on ilmoitusvelvollisuus opetushallituksen sitä pyytäessä.

Tekeillä oleviin uusiin valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin ollaan vahvistamassa oma tuntijako vieraskieliselle opetukselle. Esiopetuksen valtakunnallisissa perusteissa kielikylvyn ja vieraskielisen opetuksen tuntijako on jo vahvistettu.

8.3.4 Menetelmien ja opetusmateriaalin määrittely

Vieraskielisessä opetuksessa käytettävät menetelmät ja opetusmateriaali kuuluvat oleellisesti yhteen opetussuunnitelmallisten kysymysten kanssa (ks.8.3.3). Sekä menetelmälliset että opetusmateriaalikysymykset ovat hyvin monitahoisia ja vaativat paljon huomiota. Molempia kysymyksiä onkin käsitelty usein vieraskielistä opetusta koskevassa julkisessa keskustelussa.

Vieraskielisessä opetuksessa pyritään samalla kertaa kahteen päämäärään: oppimaan aineen sisältöjä ja vierasta kieltä. Koska opetus ei tapahdu oppilaan äidinkielellä, aineen sisältöjen oppiminen vaatii oppijalta enemmän prosessointia, samalla kun se vaatii opettajalta erilaisia taitoja kuin tavallinen aineen/vieraan kielen opetus: vieraskielisessä opetuksessa täytyy osata mukauttaa opetus kielellisesti oikealle tasolle ja osata käyttää juuri kulloiseenkin vaiheeseen sopivia menetelmiä ja opetusmateriaalia. Ilman näitä taitoja saattaa sekä aineen että kielen oppimisen tavoitteiden saavuttaminen kärsiä.

Jo vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitea mainitsi maantieteellisen asiantiedon hankkimisen vieraskielisestä opetusmateriaalista, käyttämättä tosin termiä vieraskielinen opetus. Sisällöllisesti oli mielestäni kysymys samasta asiasta.

Kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielellä annettavaa opetusta selvittäneen työryhmän muistiossa (1989) esitetään, että heti on ryhdyttävä toimenpiteisiin oppimateriaalin valmistelemiseksi vieraalla kielellä tapahtuvaa opettamista varten. Helpointa opetuskomitean mielestä on englanniksi ja ruotsiksi, koska näissä kielissä materiaalia on saatavissa.

Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä (1992) tuodaan esille vieraskielisen opetuksen didaktiikan kehittämisen tarve sekä tutkimuksen ja kokeilujen tarpeellisuus. Esiopetuksessa kehoitetaan myös kokeilemaan vieraskielistä opetusta ja kehittämään sen pedagogiikkaa. Komitea on myös huolissaan vieraskielisen opetuksen koordinoinnista. Sama komitea kehottaa

vieras­kielisen oppimateriaalin käytön lisäämistä opetuksessa ja kannustaa opettajia käyttämään autenttista materiaalia.

Takala (1992) katsoo, että opettajalla on vieraskielisessä opetuksessa useita uusia haasteita ja hänen ominta vastuualuettaan on korkealaatuisten ja maksimaalisen runsaiden oppimistilaisuuksien tarjoaminen oppilaille. Näihin kuuluu hänen mukaansa mm. opetusmateriaalin muokkaaminen ja opetuksen mukauttaminen oppilaiden oikealle oppimistasolle. Autenttisten materiaalien tason ja soveltuvuuden arviointi opetukseen on opettajan tärkeä tehtävä. On olemassa runsaasti vieraskielistä materiaalia kuten videoita ja painettua tekstiä, mutta vain parhaat niistä takaavat tehokkaiden ja myönteisten oppimistilaisuuksien syntymisen.

KIMMOKE-hankkeeseen (1996-2000) sisällytettiin sanallisena tavoitteena vieraskielisen opetuksen perustavoitteiden suuntainen opetusmenetelmää koskeva maininta vieraan kielen käyttämisestä todellisen viestinnän välineenä. Samaa termiä käytettiin opetushallituksen ohjeissa (1999): kielen käyttö saa lisää autenttisuutta ja viestien ymmärtäminen ja välittäminen tulevat tärkeimmiksi asioiksi opetuksessa. Samassa ohjeistossa korostetaan, miten tärkeää opettajan on seurata oppilaiden mahdollisia oppimisvaikeuksia ja hahmottamishäiriöitä ja puuttua niihin.

Opetushallitus korostaa ohjeissaan Kehittyvä koulutus (1999) jo opitun kielitaidon oikeaa käyttöä: sitä voidaan vieraskielisessä opetuksessa käyttää todelliseen tiedonhankintaan opiskeltavissa aineissa.

Opetusministeriön työryhmän muistio Vieraskielinen ylioppilastutkinto (1998) muistuttaa, että vieraalla kielellä tapahtuvassa opetuksessa metodiikan ja materiaalien tulee olla kunnossa. Oppimateriaalin muokkaaminen on tämänkin muistion mukaan, kuten kaikkien muidenkin keskusteluun osallistuneiden mielestä, työlästä.

Nikulalla ja Marshilla (1997) on paljon tutkimuksiin ja haastatteluihin perustuvia näkemyksiä vieraskielisen opetuksen menetelmistä ja siinä käytettävistä materiaaleista. Opetuksen tulisi olla erityisesti ala-asteella konkreettisempaa, havainnollisempaa ja pelkistetympää kuin äidinkielellä annettavan aineen-opetuksen. Opettajajohtoisuus suhteessa oppilaskeskeisyyteen on otettava huomioon kulloistenkin opetuksen tavoitteiden mukaisesti. Opettajan pitää auttaa oppilaita ymmärtämisprosessissa ja tulla heitä vastaan muotoilemalla asioita uudelleen tai toistamalla asioita. Ymmärtämistä tulisi tarkistaa ajoittain viestin perille menon varmistamiseksi. Opettajan tutut rutiinit jättävät enemmän aikaa itse oppimistapahtumaan keskittymiseen. Opettajan pitäisi vieraskielisessä opetuksessa helpottaa opetustaan hidastamalla puhettaan, jolloin heikommatkin oppilaat saattavat pysyä paremmin mukana.

Oppimateriaalit ovat asiantuntijoiden mielestä aina kulttuurisidonnaisia, ja siksi autenttisten materiaalien käyttö sinänsä ei ole läheskään aina suositeltavaa. Materiaalia tulee muokata omaan opetukseen ja kulttuuriin sopivaksi, ja se vie paljon aikaa. Tästä syystä suositellaankin vieraalla kielellä opettavien verkottumista työmäärään vähentämiseksi.

Suomen uusien kielten opettajien liitto ehdottaa julkilausumassaan (1997), että opetushallitus ryhtyisi ensi tilassa yhteistyössä opettajien kanssa valmistamaan aineistoa eri kielillä.

Uudistetussa esiopetuksen valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa (2000) kielikylvyn ja vieraskielisen opetuksen kohdalla muistutetaan ulkomailta

hankitun oppimateriaalin aina heijastavan kohdekielen kulttuuria ja kuvamaailmaa ja siksi opettajan tulee muokata materiaalia kielellisten tarpeiden mukaisesti.

Opettajien omat kannanotot vieraskielisessä opetuksessa käytettävästä oppimateriaalista kertovat suuresta ylimääräisestä työtaakasta, jota he joutuvat uuden haasteen edessä tekemään.

8.3.5 Kustannusten määrittely

Lähtökohtana useissa vieraskielistä opetusta käsittelevissä dokumenteissa on, että sen katsotaan olevan taloudellinen ja tehokas keino oppia hyvin vierasta kieltä.

Kieliohjelmakomitea (1978) ehdotti mietinnössään, että kielenopetusta tulee monipuolistaa sopivin toimenpitein – sanamuoto, jonka voi olettaa viittaavan myös taloudellisten edellytysten huomioon ottamiseen. Opettajaresurssien mukaista vieraskielisen opetuksen toteutusta suositteli vuonna 1989 komitea-mietintö; sanamuodon voi myös nähdä asettavan rajat taloudellisille edellytyksille.

Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä tuodaan esille vieraskielisen opetuksen (1992) vaatimien resurssien tarve.

Nikula ja Marsh huomauttavat raportissaan (1996), että ne koulut, jotka todella haluavat parantaa oppilaidensa kielitaitoa, joutuvat panostamaan lisäresursseja vieraskielisen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Samoin he korostavat opettajien täydennyskoulutuksen tarvetta, mikä luonnollisesti vaatii lisää rahaa.

Opetushallituksen ohjeissa opettamisesta muulla kuin oppilaan äidinkiellellä (1999) mainitaan myös lisäkustannusten mahdollisuus. Virkamiestaholla ollaan ehdottomasti sitä mieltä, että valtakunnallisesti kattavaa vieraskielistä opetusta antavien opettajien täydennys- ja jatkokoulutusta ei ole mahdollista rahoittaa julkisista varoista.

8.3.6 Oppilaiden oppimistulosten arviointi

Komiteamietinnöissä ja raporteissa sivutaan oppilaiden oppimistuloksia erityisesti kielitaidon osalta. Maininnat tulevat epäsuorasti tavoitteiden määrittelyn kautta. Lähtökohtana vieraskieliselle opetukselle on kuitenkin hallinnollisella taholla kirjattu oppilaan arvioinnista: ”Eri oppiaineiden tavoitteiden saavuttamista arvioidaan samoin perustein kuin äidinkielisessä opetuksessa. Vieraalla kielellä opiskelevien oppilaiden kielitaitoa arvioidaan opetettavan oppimäärän tavoitteiden mukaan” (Mustaparta & Tella 1999, 10).

Tuoreimmat suomalaiset tutkimukset kielikylvystä/vieraskielisestä opetuksesta tuovat lisävalaistusta oppimistuloksista. Järvisen (1999) englannin kieltä koskeva tutkimus vahvistaa, että oppilaiden kielenomaksumistaito kehittyy sisältöpainotteisessa opetuksessa suotuisasti. Samansuuntaisia, lupaavia tuloksia englannin kielen oppimisesta on saanut Laitinen (2001) empiirisessä tutkimuksessaan Hollihaan koulusta.

Vuoden 1989 Kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielellä annettavaa opetusta selvittäneen työryhmän muistiossa vieraskielistä opetusta perustellaan sillä, että se tehostaa, motivoi ja tukee vieraan kielen opiskelua ja näin edistää oppilaiden kielitaidon kehittymistä. Kieltenopetuksen

kehittämistoimikunnan mietintö vuodelta 1992 korostaa oletusta, että vieraskielisellä opetuksella voidaan saavuttaa monipuolinen ja hyvä kielitaito. Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishankkeen mukaan (1996) tavoite on vahva ja toimiva kielitaito, viestintärohkeuden lisääminen ja totuttelu vieraan kielen käyttöön todellisen viestinnän välineenä.

Vuoden 1996 kartoituksen (Nikula & Marsh) mukaan koulujen oppilaiden kielitaitoa koskeva tavoitteiden asettelu vaihtelee todellisesta kielitaidon kehittämisestä oppilaiden itseluottamusta lisäävään ja rohkaisevaan kielenopetukseen. Oppilaiden vieraan kielen taito nousee ja erityisesti oppilaiden sanavarasto kasvaa vieraskielisessä opetuksessa huomattavasti (Nikula & Marsh 1997). Kuullun ja luetun ymmärtäminen kehittyvät myös Nikulan ja Marshin raportin mukaan selvästi, mutta tuottamistaidot eivät kehity vastaavasti.

Virkamiestasolla (ks. luku 8.10) odotetaan lisää suomalaisia tutkimustuloksia vahvistamaan uskoa vieraskielisen opetuksen tehokkuuteen.

8.3.7 Vieraskielisen opetusohjelman arviointi

KIMMOKE- hankkeessa (1996-2000) haluttiin arvoiduttaa jo toteutetun vieraalla kielellä tapahtuneen opetuksen taso. Samalla haluttiin selvittää, mitä taitotasovaatimusta voidaan edellyttää vieraalla kielellä opettavan opettajan kielitaidolta. Vuonna 1999 annettiin määräys Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin oppilaan äidinkielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa (Opetushallituksen määräys 7/011/99). Kielitaitotasovaatimusta opetushallitus pitää yhtenä keinona vieraskielisen opetuksen laadun takaamisessa.

Opetushallituksen ohjeissa (1999) mainitaan velvollisuus koulun taholla tapahtuvaan itsearviointiin vieraskielisessä opetuksessa. Opetushallitus toivoo vertailevaa objektiivista tutkimustietoa erilaisista toteutustavoista, mutta toteaa samassa yhteydessä, ettei tällaista ole vielä olemassa (5-6).

Opetushallituksen teettämässä kartoituksessa (1996) katsotaan, että vieraskielisen opetuksen toteuttajille pitää antaa koulutusta oppimistulosten arvioinnissa.

Tutkijat Nikula ja Marsh (1996, 1997) korostavat useaan otteeseen tutkimusten tarpeellisuutta maamme vieraskielistä opetusta kehitettäessä. Ilman tutkimuksen tuomaa tukea ja lisätietoa he pelkäävät vieraskielisen opetuksen olevan hallitsematonta ja sen mahdollisten haittavaikutusten heijastuvan opetukseen ja ennen kaikkea oppimiseen.

Takalan (2000) mukaan vieraskielisen opetuksen toteuttaminen Suomessa tarvitsee tasapuolisen toteuttamismahdollisuuden ja luotettavan arvioinnin. Soveltavan kielentutkimuksen edustajien, kasvattajien ja tutkijoiden tulisi hänen mielestään tehdä parhaansa CLIL:in ja kielikylpyopetuksen kehittämiseksi sopivan organisaation, tukitoimenpiteiden ja tutkimus- ja kehittämistyön avulla.

8.4 Vieraskielistä opetusta puoltavat argumentit

Vieraskielistä opetusta koskevassa tutkimusaineistossani vieraskielisen opetuksen puoltamiseen esitetyt argumentit vaihtelevat niiden esittäjien lähestymistavasta riippuen: lähtökohta voi olla oppilaiden kielitaito, heidän muut

opiskelutaitonsa, yhteiskuntapoliittiset tai kulttuuripoliittiset perustelut ja opettajaan liittyvät perustelut.

Olen luokitellut löytämäni argumentit seuraavasti:

1. Oppilaan kielitaitoon liittyvät argumentit
2. Oppilaan muuhun opiskeluun liittyvät argumentit
3. Yhteiskuntapoliittiset ja kulttuuripoliittiset argumentit
4. Opettajaan liittyvät argumentit

Tarkastelen seuraavassa näitä argumentteja yksityiskohtaisesti (taulukko 4). Sitä ennen kuvaan argumentoinnissa esille tulleita taustaoletuksia.

Toisiaan tukevia taustaoletuksia maassamme vieraskielisestä opetuksesta käytävässä keskustelussa ovat: 1. Maailma-kansainvälistyy ja Suomi kansainvälistyy. 2. Suomessa tarvitaan hyvää ja monipuolista kielitaitoa eikä suomen kielellä tule toimeen muualla kuin täällä.

Väite: Vieraskielinen opetus on kannatettavaa, koska siitä koituu seuraavia hyviä seurauksia:

TAULUKKO 4. Komiteamietinnöissä, raporteissa ja muissa dokumenteissa esitettyjä, vieraskielistä opetusta kannattavia argumentteja

Oppilaan kielitaitoon/kielenoppimiseen liittyviä hyviä seurauksia	Oppilaan muuhun opiskeluun liittyviä hyviä seurauksia	Yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisia hyviä seurauksia	Opettajalle hyviä seurauksia
vahva ja toimiva kielitaito	itseluottamus	mahdollistaa opiskelun ulkomailla	motivoi haasteena (taustaoletus > hallitsee eri osatekijät kuten kielen)
puherohkeus	kielitietoisuus	mahdollistaa tutkimuksen ulkomailla	pakottaa kehittämään uusia oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä
kielenkäytön autenttisuus	motivaatio	helpottaa maahanmuuttajia	pakottaa opettamaan oppilaat itsenäisempään työntekoon, kirjalliseen ja suulliseen kielenkäyttöön
kieli välineenä	vaativaa (taustaoletus > hyvä oppilas)	helpottaa vaihto-oppilaiden tuloa	pakottaa kehittämään omaa kielitaitoa
siirtovaikutus muihin kieliin	tehostaa opiskelua	helpottaa lisääntyneiden kulttuurisuhteiden hoitoa	pakottaa keskittymään olennaiseen

(jatkuu)

TAULUKKO 4 (jatkuu)

	muotiasia (tausta- oletus > muotiasia on hyvä asia)	kielitaidosta tulee osa ammattitaitoa	pakottaa tarkistamaan ymmärtämisen tietoisesti
	kasvaminen kansainvälisyyteen		
	on harrastusten välineenä		

8.4.1 Kansainvälisyys ja vieraiden kielten osaamisen tarve taustaoletuksina

Päätaustaoletus kaikissa tutkimissani asiakirjoissa ja vieraskielistä opetusta koskevissa dokumenteissa tai lausunnoissa on yhteinen ja kiistaton: suomalaisten pitää osata vieraita kieliä. Tätä väitettä ei kyseenalaisteta missään dokumentissa. ”Nopea kansainvälistyminen on tehnyt nykyistä monipuolisemman kielitaidon ja syvällisemmän kulttuurien tuntemuksen entistä tärkeämmäksi sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta”, todetaan vuoden 1992 komitea-mietinnössä (5).

Perusteluina päätaustaoletukselle käytetään myöskin yhtä yksimielisesti kaikissa dokumenteissa äskeisen lainauksen mukaisesti kansainvälistymistä, ilmiötä, joka tapahtuu vääjäämättä kaikkialla maailmassa ja josta tapahtumasta Suomi ei voi jäädä ulkopuolelle.

Kansainvälistymisen väistämättömyyden tuo julkilausuttuna taustaoletuksena ensimmäisen kerran esiin edellä siteerattu kielitaidon laajentamis-komitea (1972), vaikkakaan kyseinen komitea ei vielä käytä termiä vieraskielinen opetus. Komitea painottaa suurten maailmankielten ja maamme naapuri-kielten opetuksen merkitystä juuri siksi, että suomen kielellä ei tule toimeen muualla kuin Suomessa. Komitea esittää laajenevaa ja joustavampaa vieraiden kielten opetusta, koska kansainvälinen yhteistyö on tuonut lisääntyntä riippuvuutta maailmaan elämän eri aloilla. Mietinnössä ehdotetaan myös, että valtioneuvoston erityisellä luvalla pitää voida opiskella ranskaa, saksaa ja venäjää ensimmäisenä vieraana kielenä.

Komitean mainitsema laajeneva ja joustavampi vieraiden kielten opetus voidaan tulkita visioksi jonkin uuden tulemisesta vieraiden kielten opetukseen. Komitea enteilee mielestäni muutosta. Mietinnössä ei täsmennetä ilmaisua esimerkeillä. Päinvastoin siellä nähdään luvanvaraiselle harvinaisempien vieraiden kielten opetukselle uhka: oppilaille mahdollisesti koituva vaikeus jatkaa valitsemansa kielen opiskelua paikkakunnan vaihdon yhteydessä.

Kieliohjelmakomitea vuodelta 1978 käyttää termiä vieraalla kielellä opettaminen ensimmäistä kertaa virallisessa asiakirjassa. Komitean laatiman, laajan, eri puolilla maailmaa toteutuneen kielten opetuksen tarkan selvityksen

yhteydessä, komitea kuvaa trendiä käyttää vierasta kieltä eri aineiden yhteydessä. Vieraan kielen käyttö eri aineiden opetuksen yhteydessä nähdään intensiivisen kielenopetuksen muotona ja sillä todetaan saadun hyviä kokemuksia mm. Kanadassa.

Samassa yhteydessä komitea muistuttaa, että vierasta kieltä on käytetty opetuskielenä jo siirtomaa-ajalla ja kehitysmaissa (ks. 2.1.1). Monessa sivistysmaassa on perustettu vieraskielisiä kouluja ja sellaisia toimii neljä myös Suomessa. Komiteamietinnössä muistutetaan kuitenkin, että onnistuakseen vieraskielinen opetus vaatii tiettyjä reunaehtoja, joista mainitaan mm. lasten kuuluminen alueen kielelliseen enemmistöön, lasten äidinkielen korkea status ja opiskelun vapaaehtoisuus.

Kieliohjelmakomitean mielestä Kanadan kokeilumallit ovat mielenkiintoisia, mutta ne ovat hallinnollisesti vaikeasti sovellettavissa Suomen oloihin. Yhteenvedossaan komitea esittää näiden järjestelyjen kokeilemistä maassamme. Komitea kannattaa tutkimusten tekoa vieraalla kielellä opettamisesta, varsinkin koska tutkimusten mukaan kielenopetuksessa tarvittaisiin tietynlaista ”intensiivisyyttä” onnistumisen takaamiseksi.

Edellä kuvatusta voi päätellä, että komitea pitää perusteltuna vieraskielisen opetuksen kokeilemistä Suomessa. Perusteluina käytetään mm. Kanadassa saatuja hyviä oppimistuloksia ja maassamme toimivien neljän vieraskielisen koulun toimintaa yleisesti, vaikkakin niiden oppimistuloksista ei ole tutkimuksia.

8.4.2 Oppilaan kielitaitoon liittyvät argumentit

Vahva ja toimiva kielitaito hyvänä seurauksena vieraskielisestä opetuksesta (taulukko 5) on mainittu puoltavana argumenttina kaikissa tutkimissani dokumenteissa vuodesta 1989 vuoden 1999 opetushallituksen julkaisuun Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa. Samaa on korostettu opetushallituksen teettämässä Nikulan ja Marshin molemmissa kartoituksissa (1996, 1997) maamme vieraskielisestä opetuksesta.

TAULUKKO 5. Oppilaan kielitaitoon liittyviä hyviä seurauksia vieraskielisestä opetuksesta

Oppilaan kielitaitoon liittyviä hyviä seurauksia

1. vahva ja toimiva kielitaito
 2. puherohkeus
 3. kielenkäytön autenttisuus
 4. kieli välineenä
 5. siirtovaikutus muihin kieliin
-

Kielitaidon tason kohoamisen todetaan näkyvän ennen kaikkea yläasteen ja lukion osaamisessa. Oppilaiden sanavarasto on selvästi tavallista laajempi; he ymmärtävät paremmin myös kohdekielisiä tekstejä, sekä kirjoitettuja että puhuttuja. Sanavaraston karttuminen on yhteydessä ainetta käsittelevään erikoisalojen sanastoon ja kohdekieliseen oppimateriaaliin. Kyky ymmärtää ja seurata vieraskielistä puhetta karttuu myös varsin nopeasti.

Motivointi opiskeluun on yksi julkilausuttu argumentti useissa dokumenteissa. Oppisisältöjen opiskelu vieraalla kielellä on mm. opetushallituksen (1999) mukaan motivoivampaa kuin pelkkä kielen opiskelu. Sama argumentti tulee toistuvasti esiin Nikulan ja Marshin raporteissa (1996, 1997), joiden mukaan oppilaat motivoituvat opiskeluun vieraskielisessä opiskelussa kaikilla asteilla tavallista opetusta paremmin.

Vieraskielistä opetusta pidetään vaativana opiskelumuotona ja sitä voidaan pitää oikeutetusti hyvänä argumenttina siinä tapauksessa, että oppilas on ns. hyvä oppilas. Tällöin oppilas kokee vieraskielisen opetuksen haasteena, mikä kannustaa ja antaa onnistumisen elämyksiä. "Vieraalla kielellä opettamisesta on tullut muotiasia. on mahdollista lyödä kaksi kärpystä yhdellä iskulla: oppia samaan aikaan jotakin ainetta ja vierasta kieltä." (Kehittyvä koulutus 1/1999, 44). Muotiasiaa voidaan yleensä pitää voittopuolisesti hyvään suuntaan vaikuttavana asiana, ja näin ollen vieraskielinen opetus voidaan nähdä tavoiteltavana. Opetushallitus korostaa kuitenkin tässä yhteydessä, että kysymys on oppilaan ja oppilaan vanhempien näkökulmasta, mikä ei välttämättä riitä pedagogiseksi perusteluksi.

Vuoden 1992 komiteamietintö (22) perustelee vieraalla kielellä opettamisen lisäämistä monipuolisen ja hyvän kielitaidon saavuttamisen ohella sillä, että samalla vieraskielinen opetus edistää oppilaiden kasvamista kansainvälisyyteen. Vieraskielisen opetuksen kautta vastataan myös kielitaidon tarpeen kasvuun vapaa-ajan toiminnassa ja kansalaistoiminnassa.

8.4.4 Yhteiskuntapoliittiset ja kulttuuripoliittiset argumentit

Useissa mietinnöissä ja raporteissa vieraskielistä opetusta perustellaan myönteisenä asiana siksi, että se helpottaa oppilaiden opiskelua ulkomailla; samoin se mahdollistaa tutkimuksen teon muuallakin kuin Suomessa (taulukko 7). Oppilaat tottuvat jo vieraskielisen opetuksen yhteydessä vieraan kielen käyttöön opiskelun välineenä.

Vastavuoroisesti vieraskielinen opetus tarjoaa ulkomaalaisille vaihto-oppilaille mahdollisuuden osallistua opetukseen suomalaisissa oppilaitoksissa. Maahanmuuttajia taas voivat osallistua vieraskieliseen opetukseen Suomessa.

TAULUKKO 7. Yhteiskuntapoliittisia ja kulttuuripoliittisia hyviä seurauksia vieraskielisestä opetuksesta

Yhteiskuntapoliittisia ja kulttuuripoliittisia hyviä seurauksia

1. mahdollistaa opiskelun ulkomailla
 2. mahdollistaa tutkimuksen ulkomailla
 3. helpottaa maahanmuuttajia
 4. helpottaa vaihto-oppilaiden tuloa
 5. helpottaa lisääntyneiden kulttuurisuhteiden hoitoa
 6. kielitaidosta tulee osa ammattitaitoa
-

Lisääntyneiden kulttuurisuhteiden hoito edellyttää hyvää kielitaitoa ja kielitaito voidaan saavuttaa vieraskielisellä opetuksella. Vuoden 1992 komiteamietinnössä (5) mainitaan: ”Monipuolinen kielitaito ei enää ole pelkästään yleissivistystä, vaan siitä on tullut osa nykyaikaista ammattitaitoa.”

8.4.5 Opettajaan liittyvät argumentit

”Opettaja kaipaa uusia haasteita, ja moni on löytänyt niitä opetuksen toteuttamisesta muulla kuin oppilaan äidinkielellä”, todetaan opetushallituksen julkaisussa (1999, 5 ja taulukko 8) . Nikulan ja Marshin (1997) mukaan opettajien taholta lähtenyt aloite on todellakin usein syynä vieraskielisen opetuksen aloittamiseen.

TAULUKKO 8. Opettajalle hyviä seurauksia vieraskielisestä opetuksesta

Opettajalle hyviä seurauksia

1. motivoi haasteena (taustaoletus > hallitsee eri osatekijät kuten kielen)
 2. pakottaa kehittämään uusia oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä
 3. pakottaa kehittämään omaa kielitaitoa
 4. pakottaa opettamaan oppilaat itsenäisempään työntekoon, kirjalliseen ja suulliseen kielenkäyttöön
 5. pakottaa tarkistamaan ymmärtämisen tietoisesti
 6. pakottaa keskittymään olennaiseen
-

Opettajalle uusi haaste merkitsee kartoitusten mukaan uusien oppilaskeskeisten opetusmenetelmien kehittämistä. Vieraalla kielellä opettava opettaja joutuu myös kehittämään kielitaitoaan työn vaativuutta vastaavasti.

Vieraskielinen opetus vaatii oppilaiden opettamista entistä itsenäisempään työntekoon ja kirjalliseen ja suulliseen kielenkäyttöön. Opettajan on myös tarkistettava tietoisesti oppilaiden ymmärtäminen eri tavoin.

Vieraskielinen opetus panee myös opettajan keskittymään olennaiseen, koska vieraskielinen opetus vie joka tapauksessa enemmän aikaa kuin vastaava äidinkielen opetus.

8.5 Vieraskielistä opetusta vastustavat argumentit

Tutkimissani dokumenteissa on käytetty vasta-argumentteja vieraskielisestä opetuksesta melkein samoista lähtökohdista kuin vieraskielisen opetuksen kannattajat ovat perustelleet omia väitteitään. Vasta-argumentit ovat liittyneet oppilaan kielitaitoon, oppilaan muuhun opiskeluun, yhteiskuntapoliittisiin seurauksiin, puutteisiin opetuksen edellytyksissä tai itse opetuksen huonoihin seurauksiin.

Olen luokitellut tunnistamani argumentit taulukoksi (taulukko 9) seuraavan luokituksen mukaisesti:

1. oppilaan äidinkielen taitoon liittyviä huonoja seurauksia
2. oppilaan muuhun opiskeluun liittyviä huonoja seurauksia
3. yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisia huonoja seurauksia
4. opetukseen liittyviä puutteita edellytyksissä ja huonoja seurauksia

TAULUKKO 9. Komiteamietinnöissä, raporteissa ja muissa dokumenteissa esitettyjä, vieraskielistä opetusta vastustavia argumentteja

Väite: Vieraskielinen opetus ei ole kannatettavaa, koska siitä on seuraavia huonoja seurauksia:			
Oppilaan äidinkielen taitoon liittyviä huonoja seurauksia	Oppilaan muuhun opiskeluun liittyviä huonoja seurauksia	Yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisia huonoja seurauksia	Opetukseen liittyviä puutteita edellytyksissä ja huonoja seurauksia
äidinkielen taidot eivät kehity hyvin	vaativaa oppilaalle (taustaoletus > huono oppilas)	vanhemmat haluavat tätä (taustaoletus > vanhemmat luulevat sen olevan oikotie kansainvälisyyteen)	pulaa pätevistä opettajista
käsitteiden oppiminen kärsii	muotiasia (taustaoletus > muotiasia on huono asia, mennään virran mukana)	perusarvot unohtuvat	pulaa oppimateriaaleista
	kulttuuri-identiteetti kärsii	vaikeasti sovellettava hallinnollisesti	opettajien epärealistinen innostus (ei ääneen lausuttu taustaoletus)
	oppimistulokset kärsivät	lisäkustannuksia	opetussuunnitelmalliset heikkoudet
		muotiasia (taustaoletus > sen täytyy olla "hyvä" asia)	opetuksen liika kirjavuus (epäselvä argumentti – miten se haittaa opetusta)
		puutteita kehittämisnäkemyksissä	arviointiongelmia
		koulutuksellinen epätasa-arvo	

Seuraavassa käsittelen taulukossa esitettyjä vasta-argumentteja yksityiskohtaisemmin.

8.5.1 Oppilaan kielitaitoon liittyvät argumentit

Opetusministeriön työryhmän muistiossa (1998, 14) ilmaistaan pelko äidinkielen tason heikkenemisestä: "On kuitenkin olemassa vaara, että laajamuotoisena toteutettu vieraskielinen opetus haittaa äidinkielen kehittymistä" (taulukko 10).

TAULUKKO 10. Oppilaan äidinkielen taitoon liittyviä huonoja seurauksia vieraskielisestä opetuksesta

Oppilaan äidinkielen taitoon liittyviä huonoja seurauksia

1. äidinkielen taidot eivät kehity hyvin
 2. käsitteiden oppiminen kärsii
-

Oppilaiden kyky ilmaista ajatuksiaan äidinkielellä saattaa kärsiä ja äidinkielen käyttö saattaa kaventua. Nikulan ja Marshin kartoituksessa (1997) käy ilmi pelko, että äidinkielistä erityiskäsitteistöä ei osataisi, mikä voisi olla seurausta vieraskielisestä opetuksesta. Raportissa todetaan, että pelko lienee aiheellinen erityisesti ylemmillä asteilla kuten lukiossa, joissa esseetyyppisissä tuotoksissa ilmaistaan syvempää ajattelua.

Opetushallituksen ohjeet opettamisesta muulla kuin oppilaan äidinkielellä perusopetuksessa (1999) muistuttavat myös opetuksen pinnallistumisen vaarasta äidinkielen taitojen, kuten käsitteiden heikon oppimisen, takia vieraskielisen opetuksen yhteydessä.

8.5.2 Oppilaan muuhun opiskeluun liittyvät argumentit

Vieraskielistä ylioppilastutkintoa käsittelevässä muistiossa korostetaan, että vieraskielinen opetus ei ole ongelmaton, koska se vaatii paljon myöskin oppilailta. Argumentti voidaan sen yhteydestä ja hienovaraisesta sanamuodosta päätellen tulkita huoleksi niiden oppilaiden puolesta, joilla ei välttämättä ole erityisen hyvä kielitaito. Teon tekemättä jättäminen (ks. 4.3 ja taulukko 11) eli olla opettamatta vieraalla kielellä voi siis tässä kontekstissa olla hyvä teko oppilaan kannalta.

TAULUKKO 11. Oppilaan muuhun opiskeluun liittyviä huonoja seurauksia vieraskielisestä opetuksesta

Oppilaan muuhun opiskeluun liittyviä huonoja seurauksia

1. vaativaa oppilaalle (taustaoletus > huono oppilas)
 2. muotiasia (taustaoletus > muotiasia on huono asia, mennään virran mukana)
 3. kulttuuri-identiteetti kärsii
 4. oppimistulokset kärsivät
-

Se, että vieraskielistä opetusta pidetään muotiasiana, voidaan myös tässä yhteydessä nähdä argumenttina vieraskielistä opetusta vastaan siinä tapauksessa, että oppilaat menevät virran mukana pohtimatta edellytyksiään ja valintaansa tarkemmin. Valintaan vaikuttanevat myös vanhemmat muotiasiaan tavoittellessaan (Mustaparta & Tella, 1999, s 44).

Mustaparta ja Tella (1999) pohtivat myös kulttuuri-identiteetin muodostumista ja sen merkitystä ihmiselle. Mikäli äidinkielen kautta tuleva kulttuurinen perinne ja kommunikointikyky eivät vieraskielisen opetuksen tähden pääse täysin kehittymään, kärsii lapsen kulttuuri-identiteetti.

Oppimistulokset vieraskielisessä opetuksessa saattavat joissakin tapauksissa olla huonommat kuin vastaavassa äidinkielisessä opetuksessa, jolloin dokumenttien mukaan vieraskielistä opetusta ei voida pitää hyvänä menettelynä. Oppilaan edellytykset esimerkiksi kielitaidon tason suhteen eivät täytä tarvittavia vaatimuksia, jolloin oppimistulokset jäävät vaatimattomiksi sekä kielen että aineen oppimisessa.

8.5.3 Yhteiskuntapolitiikkaan ja kulttuuripolitiikkaan liittyvät argumentit

Nikulan ja Marshin (1997) mukaan erityisesti ala-asteella ”opetukseen hakeutumisen taustalla on tavallisimmin vanhempien halukkuus saada lapsensa vieraskieliseen opetukseen” (38 ja taulukko 12).

TAULUKKO 12. Yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisia huonoja seurauksia vieraskielisestä opetuksesta

Yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisia huonoja seurauksia

1. vanhemmat haluavat tätä (taustaoletus > vanhemmat luulevat sen olevan oikotie kansainvälisyyteen)
 2. perusarvot unohtuvat
 3. vaikeasti sovellettava hallinnollisesti
 4. lisäkustannuksia
 5. puutteita kehittämisenäkemyksissä
 6. koulutuksellinen epätasa-arvo
-

Edellä (8.4.3) mainittiin vieraskielisen opetuksen tulleen muotiasiksi, jossa lyödään kaksi kärpää yhdellä iskulla. Muotiasissa piilee kuitenkin Mustaparran ja Tellan (1999, 44) mukaan vaara, että ”huomaamatta saattaa käydä niin, että jompi kumpi kärpänen pääsee karkuun. Karkuun saattaa päästä myöskin jokin muu kolmas tai neljäs kärpänen. Tällaisia ovat esimerkiksi oman kulttuurin tuntemus”.

Perusarvojen unohtuminen vieraskielisen opetuksen yhteydessä on mahdollinen uhka joidenkin mietintöjen ja raporttien mukaan (ks. 8.4.1 ja 8.4.2). Näitä perusarvoja ja -tavoitteita ovat ennen kaikkea äidinkielen taidot, hyvään äidinkielen taitoon kiinteästi liittyvät ajattelun taidot ja oma kulttuuri-identiteetti. Näiden perusarvojen vaarantuminen esitetään vasta-argumenttina vieraskieliselle opetukselle.

Kieliohjelmakomitea (1978) totesi mietinnössään, että Kanadan kielikokeilujen malli on vaikeasti sovellettavissa Suomen hallinnolliseen

järjestelmään. Mustaparta ja Tella (1999, 23) pitävät Suomen ja Kanadan tilannetta hyvin erilaisena monessa suhteessa. Suomea ei juuri puhuta maamme rajojen ulkopuolella eikä suomen kieli ole samalla tavalla haavoittumaton kuin suuret maailmankielet. Nikulan ja Marshin (1997, 118) mukaan on syytä etsiä suomalaiseseen yhteiskuntaan parhaiten soveltuvat tavat toteuttaa vieraskielistä opetusta.

Nikula ja Marsh (1996) muistuttavat resurssien tärkeydestä vieraskieliselle opetukselle, mikäli todella halutaan nostaa oppilaiden kielitaitoa. Voimavarat mainitaan useimmissa asiakirjoissa vieraskielisen opetuksen yhteydessä. Opetushallitus (1999, 5) kertoo omassa julkaisussaan suosivansa sellaisia vieraskielisen opetuksen toteutuksia, jotka ovat taloudellisesti toteuttamiskelpoisia.

Vieraskielisestä ylioppilastutkinnosta annetussa opetusministeriön muistiossa (1998, 3) kaivataan selvää näkemystä siitä, mihin suuntaan vieraskielistä opetusta tulisi kehittää, mikä voidaan tulkita myös yhteiskuntapoliittisena kannanottona. Mietinnössä mainitaan, ettei vieraskielinen opetus sovellu kaikille lapsille. Samaan viitannevat myös esim. Mustaparta ja Tella (1999, 43) tähdentäessään vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen tarvitsevan paljon tutkimusta esim. oppisisältöjen omaksumisesta.

Koulutuksellinen tasa-arvo sisältyy opetushallituksen (1999, 5) omiin suosituksiin joita se käyttää hyvien vieraskielisen opetuksen kriteerien malleina. Myöhemmin samassa julkaisussa (10) käsitellään ongelmaa, että heterogeenisissä vieraskielisissä luokissa eivät kaikki oppilaat ymmärrä ehkä lainkaan opetuskieltä eivätkä ehkä opettajatkään kaikkien oppilaidensa äidinkieltä. Koulutuksellinen epätasa-arvo tuodaan esiin vasta-argumenttina vieraskieliselle opetukselle.

8.5.4 Opetukseen liittyvät argumentit

Jokseenkin jokaisessa tutkimassani dokumentissa mainitaan vasta-argumenttina vieraskieliselle opetukselle opettajiksi sopivien pätevien henkilöiden puute (taulukko 13). Erityisen suurta huolta siitä näyttää kantavan opetushallitus (1999, 5), joka mainitsee suosituksiensa joukossa sellaiset toteutusmallit, joihin on mahdollista saada opettajia.

TAULUKKO 13. Opetukseen liittyviä puutteita edellytyksissä ja huonoja seurauksia vieraskielisestä opetuksesta

Opetukseen liittyviä puutteita edellytyksissä ja huonoja seurauksia

1. pula pätevistä opettajista
 2. pula oppimateriaaleista
 3. opettajien epärealistinen innostus (ei ääneen lausuttu taustaoletus)
 4. opetussuunnitelmalliset heikkoudet
 5. opetuksen liika kirjavuus
 6. arviointiongelmia
-

Nikula ja Marsh (1996) tuovat useissa yhteyksissä esiin vieraskielisen opetuksen opettajien perus- ja lisäkoulutustarpeen. Opettajat itse ovat raportin

mukaan myös huolissaan esim. oman kielitaitonsa kehittamisestä ja sopivien opetusmenetelmien valitsemisesta.

Toinen suuri huolenaihe ja samalla vasta-argumentti vieraskielisen opetuksen toteuttamiseen on samoissa dokumenteissa mainittu sopivien opetusmateriaalien puute. Sitä korostetaan mm. vieraskielistä ylioppilastutkintoa käsittelevässä mietinnössä (1998, 3), jonka mukaan ko. opetusmuoto edellyttää sopivaa vieraskielistä opetusmateriaalia. Kaikissa kartoituksissa ja opettajia koskevilla kyselyissä sama ongelma tulee esiin ensimmäisten joukossa.

"Suppea CLIL-opetus lähtee yleensä liikkeelle opettajan omasta innostuksesta," todetaan opetushallituksen omassa julkaisussa (1999, 9). Toisinaan innostus on kuitenkin epärealistista, ja siihen sisältyy liian suuria odotuksia. "Opettajien hyvää kielitaitoa pidetään kuitenkin vieraskielisen opetuksen perusedellytyksenä . . . mutta sitä ei tuoda yhtä korostetusti esille kuin ala-asteella . . . Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että vieraskielinen opetus perustuu kouluissa yleensä opettajien omaan innostukseen asiasta ja heillä katsotaan olevan realistinen näkemys omasta kielitaidostaan, niin että he eivät lähde edes yrittämään opetusta riittämättömällä kielitaidolla" (Nikula & Marsh 1997, 43). Mahdolliset epärealistiset käsitykset omista edellytyksistä katsotaan kuitenkin argumentiksi vieraskielistä opetusta vastaan.

Opetussuunnitelmissa esiintyviä heikkouksia pidetään vasta-argumenttina vieraskieliselle opetukselle. Kehittyvä koulutus-julkaisu (1999) korostaa koulun omien tavoitteiden asettamista vieraskielistä opetusta suunniteltaessa. Tavoitteiden asettaminen on tehtävä yhdessä koko opettajakunnan kesken. Samoin muistutetaan siitä, että valtakunnallisista äidinkielen ja aineenhallinnan tavoitteista ei saa luopua. Nikula ja Marsh (1997, 117) korostavat, että vieraskielisen opetuksen tulee olla harkitusti sovellettua ja huolellisesti suunniteltua.

Opetushallituksen julkaisu Opettaminen muulla kuin oppilaan omalla äidinkielellä (1999, 5) ilmoittaa yhdeksi syyksi julkaisun tekemiseen vieraskielisen opetuksen monenkirjavan "kentän" selkiyttämisen. "Vieraskielisen opetuksen kenttä on paisunut ja kirjavoitunut. Kirjavuus alkaa nimikkeiden runsaudesta" (1999, 13). Julkaisulla on haluttu hillitä kehittämisen huumaa ja estää mahdollisia koulun perustehtävien laiminlyöntejä.

Vieraskielisen opetuksen arvioinnissa on nostettu esiin erityisesti ongelma siitä, millä kielellä arviointi pitäisi suorittaa (Nikula ja Marsh 1997). Eri oppiaineiden sisällöistä opetushallitus on antanut selkeät ohjeet julkaisussaan (1999). Nikulan ja Marshin kartoitusten (1996, 1997) perusteella on kuitenkin selvää, että arvioinnissa nousee esiin myös erityisiä ongelmia, kuten hyväksyäkö kielellisiä virheitä helpommin kuin tavallisen opetuksen arvioinnissa.

8.6 Yliopistojen, korkeakoulujen ja koulujen asiantuntijoiden esittämiä argumentteja vieraskielisestä opetuksesta

Vieraskielistä opetusta koskevaan julkiseen keskusteluun on edellä mainittujen tahojen lisäksi alan asiantuntijoita ja tutkijoita yliopistoista, pedagogisia opettajajärjestöjä, Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, Folktinget, poliitikkoja tai virkamiehiä yksityishenkilön ominaisuudessa ja yksittäisiä asiasta kiinnostuneita henkilöitä lehdistä.

Osallistuminen on tapahtunut eri tavoin kuten julkaisujen, tutkimusten, raporttien ja erilaisten lehtiartikkelien kautta. Kannanotoissa on tullut esiin vieraskielistä opetusta tukevia tai sitä vastustavia argumentteja, joiden esiintuominen on juuri kulloisenakin ajankohtana ollut relevanttia meneillään olevan julkisen keskustelun kannalta. Joissakin on ollut lähtökohtana opetukseen liittyvä menettely, joissakin ammatillinen näkemys tai esimerkiksi työvoimapolitiittinen näkemys. Argumenteissa on usein ollut havaittavissa kytkentöjä erityisesti asiayhteyteen ja tilanneyhteyteen.

Argumentit vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan on koottu samanlaiseksi taulukoksi (taulukko 14) kuin mitä oli laadittu hallinnollisen tahon argumenteista (taulukot 4 ja 9) ja jaoteltu samoin kuin komiteamietintöjen ja raporttien esittämät perustelut. Taustaoletuksiin on lisätty yksi uusi, nimenomaan asiantuntijoiden esiin nostama taustaoletus: viimeaikaiset tutkimustulokset ja teorit kielenomaksumisesta ja kaksikielisyydestä, joiden vieraskieliselle opetukselle antama tuki on tärkeä mm. Takalan, Sajavaaran ja Kohosen mukaan (Takala 1992, Sajavaara 1997, Kohonen 1994). Taulukossa on yksi uusi sarake: koulu yhteisön kannalta esiin tulevat argumentit puolesta ja vastaan, joiden merkityksen asiantuntijat ovat tuoneet uutena lähestymistapana esiin kannanotoissaan. Seuraavassa tarkastelen yksityiskohtaisemmin taulukon 14 kuvaamia argumentteja.

Toisiaan tukevia taustaoletuksia tässä keskustelussa ovat olleet seuraavat: 1. Maailma kansainvälistyy ja Suomi kansainvälistyy. 2. Suomessa tarvitaan hyvää ja monipuolista kielitaitoa eikä suomen kielellä tule toimeen muualla kuin täällä. 3. Viimeaikaiset tutkimustulokset ja teorit kielenomaksumisesta ja kaksikielisyydestä tukevat vieraskielistä opetusta.

Väitteet ovat seuraavat: 1. vieraskielinen opetus on kannatettavaa, koska siitä on seuraavia hyviä seurauksia:

2. vieraskielinen opetus ei ole kannatettavaa, koska siitä on seuraavia huonoja seurauksia:

TAULUKKO 14. Asiantuntijoiden, pedagogisten opettajajärjestöjen, Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen, Folktingetin, viimeaikaisten tutkimusten ja virallisen tahon esittämiä sekä lehdistä poimittuja argumentteja vieraskielisen opetuksen puolesta tai sitä vastaan

Oppilaan kielitaitoon/kielenoppimiseen liittyviä hyviä seurauksia	Oppilaan muuhun opiskeluun liittyviä hyviä seurauksia	Yhteiskuntapoliittisia hyviä seurauksia	Opettajalle hyviä seurauksia	Koulu yhteisön kannalta hyviä seurauksia
tuo sisältöä kielenopetukseen	ajattelu äidinkielellä paranee	lisää yhteiskunnallista tasa-arvoa	kehittää pedagogisia taitoja	kehittää uutta ajattelua opetussuunnitelmiin nähden
saavutetaan vahva, syvä ja toimiva kielitaito	itseluottamus lisääntyy	mahdollistaa opiskelun ulkomailla	motivoi, innostaa, palkitsee haasteena (taustaolet. > hallitsee osatekijät kuten kielen)	on osa koulu yhteisön kehittämistä

(jatkuu)

TAULUKKO 14 (jatkuu)

on tehostettua kommunikatiivista opetusta	kielitietoisuus kasvaa	mahdollistaa tutkimuksen ulkomailla	opettaa kriittistä suhtautumista omaan työhön	opettajien välinen yhteistyö lisääntyy
kielenkäyttö on autenttista	motivaatio kasvaa	helpottaa maahanmuuttajia		käyttää oppimisen kannalta parempia opetusmenetelmiä
kieli on välineenä, ja siksi enemmän käyttöä kielelle	vaativaa ja siten kannustavaa (taustaoletus > hyvä oppilas)	vahvistaa kontakteja maamme molempiin kulttuureihin		
siirtovaikutus muihin kieliin	kognitiiviset taidot kehittyvät	vahvistaa vähemmän puhuttujen kielten asemaa		
kehittää kykyä argumentoida	tehostaa opiskelua, hyviä oppimistuloksia	kielitaidosta tulee osa ammattitaitoa		
kehittää vuorovaikutustaitoja ja puherohkeutta	kasvaminen kansainvälisyyteen, kulttuuristen piirteiden mukaantulo	rikastuttaa eurooppalaisia kielellistä moninaisuutta, auttaa eurooppalaistumaan		
sanavarasto kasvaa	muotiasia (taustaoletus > muotiasia on hyvä asia)			
	oppilaalle tulee vastuu			
	relevantti oppiminen			

(jatkuu)

TAULUKKO 14 (jatkuu)

Väite: vieraskielinen opetus ei ole kannatettavaa, koska siitä on seuraavia huonoja seurauksia:				
Oppilaan kielitaitoon/kielenoppimiseen liittyviä huonoja seurauksia	Oppilaan muuhun opiskeluun liittyviä huonoja seurauksia	Yhteiskunta-poliittisia ja kulttuuripoliittisia huonoja seurauksia	Opetukseen liittyviä puutteita edellytyksissä ja huonoja seurauksia	Kouluyhteisön kannalta huonoja seurauksia
äidinkielen taidot eivät kehity hyvin	vaativaa oppilaalle (taustaoletus > huono oppilas)	vanhemmat pitävät t sitä oikotienä kansainvälisyteen	pulaa pätevistä opettajista	opetussuunnitelmalliset heikkoudet
käsitteiden oppiminen kärsii	muotiasia (taustaoletus > muotiasia on huono asia, mennään virran mukana)	vaatisi lisäkustannuksia, mutta ei ole resursseja esim. täydennyskoulutukseen	pulaa oppimateriaaleista	opetuksen liika kirjavuus
äidinkieli köyhtyy, menettää ilmaisuvoimaansa,	uhka yleissivistykselle	vaikeasti sovellettava hallinnollisesti	opettajien epärealistinen innostus (ei ääneen lausuttu taustaoletus)	koulujen edellytykset puuttuvat
tunteiden ilmaisu ja konnotaatiot jäävät heikoiksi	perusarvot unohtuvat opetuksessa	puutteita kehittämiskempeyksissä	liian suuri työtaakka	puuttuu jatkuvuus ja siksi turhauttaa
uhka vieraalle kielelle		muotiasia, liian suuri ihastus, villiä toimintaa (taustaoletus > sen täytyy olla "hyvä" asia)	heterogeeniset ryhmät	

(jatkuu)

TAULUKKO 14 (jatkuu)

		muiden kulttuurien mallit eivät sovellu meille	uhka äidinkielenopettajien monopolille	
		koulutuksellinen epätas-arvo, epädemokratia, alueellinen ja lahjakkuuteen liittyvä (tytöt/pojat)		

Seuraavassa käsittelen taulukossa esitettyjä väitteitä tarkemmin. Ensin käsittelen yliopistojen asiantuntijoiden esittämiä argumentteja. Sitten tuon esiin pedagogisten opettajajärjestöjen esittämiä kannanottoja vieraskielisestä opetuksesta. Sen jälkeen käyn läpi Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen ja Folktingetin kannanottoja vieraskieliseen opetukseen. Otan esiin myös joitakin poimintoja lehdistä, joissa yksittäiset henkilöt esittävät argumenttejaan tai vastaargumenttejaan vieraskielisestä opetuksesta. Lopuksi selostan opetushallituksen kahden virkamiehen perusteluja vieraskielisestä opetuksesta.

8.6.1 Jyväskylän yliopiston asiantuntijoiden esittämiä argumentteja

Sauli Takala on osallistunut aktiivisesti vieraskielistä opetusta koskevaan suomalaiseen julkiseen debattiin. Hän on ollut mukana useissa koulupoliittisissa komiteoissa vaikuttamassa maamme kielipolitiikan kehittämiseen. Sen lisäksi hän on pohtinut aihetta lukuisissa artikkeleissa ja esityksissä. Hän on analysoinut ilmiötä opetuksen kannalta monipuolisesti tuoden esiin argumentit ja vasta-argumentit. Olen koonnut seuraavassa hänen esittämiään kannanottoja perusteluineen.

Sisältöpainotteisen kielenopetuksen lähtökohtana Takala näkee viimeaikaisen tutkimustiedon kielen omaksumisesta ja kaksikielisyydestä ja teorian kielen omaksumisesta ja oppimisesta (ks. 5.2).

”Vieraskielinen opetus on nähtävä yhtenä keinona toteuttaa Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunnan asettamaa tavoitetta, jonka mukaan Suomen tulee kieltenopetuksessa olla kehityksen kärkimaiden joukossa. Kielitaidon tason tulee parantua ja laajentua osana lisääntyvän kansainvälistymisen asettamia vaatimuksia” (Takala 1993, 17). Tästä lähtökohdasta Takala katsoo voitavan johtaa vieraskielisen opetuksen lähtökohdat ja perustelut. Hänen mielestään tärkeimpiä syitä vieraskielisen aineenopetuksen kehittämiseen on se, että siten oppilaat saavat lisää kontaktia vieraaseen kieleen. ”Kaikki aika, jonka oppilaat käyttävät vieraskieliseen viestintään kielten oppituntien ulkopuolella edistää kielitaitoa” .

Keskeisenä puoltavana argumenttina Takala pitää näin vieraskielisen opetuksen yhteydessä syntyviä mahdollisuuksia useampiin ja syvällisempiin kontakteihin vieraisiin kieliin ja sitä kautta parempaan kielitaitoon (Tempus, 1993).

Takala (1994, 76) tiivistää em:n ajatuksen toisaalla näin:” Kun haluamme saavuttaa todellisen kommunikatiivisen kielitaidon, oppituntien määrä perinteisessä kielenopetuksessa – vain muutama tunti viikossa - on yksinkertaisesti liian vähäinen. Meidän tulee lisätä oppilaiden mahdollisuuksia olla aktiivisesti tekemisissä merkityksellisessä kanssakäymisessä toisella/vieraalla kielellä”.

Perustavoitteiden saavuttaminen vieraskielisessä opetuksessa on tärkeää: on saavutettava sekä aineenopetukselle asetetut tavoitteet että myös oppia lisää opetuksen välineenä olevaa vierasta kieltä. Sen lisäksi Takala painottaa vieraskielisen opetuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena motivaation lisääntymistä, jota tavoitetta hän käyttää vieraskielistä opetusta puoltavana argumenttina. Motivaatio lisääntyy, kun oppilaat tiedostavat vieraan kielen välinearvon sisältöjen oppimisen yhteydessä ja vieraskielisen opetuksen tuoman erilaisuuden vaihteluna kielen oppimiseen.

Opettajan kannalta vieraskielinen opetus on Takalan (1994, 83) näkemyksen mukaan myös hyvin palkitsevaa, joskin Takala pitää sitä myös riskialttiina.

Vieraskielinen opetus antaa opettajalle oivan tilaisuuden tarkistaa pedagogista näkemystään tehdäkseen oppimisen entistä tehokkaammaksi ja motivoivammaksi

Vieraskielisen opetuksen ansiosta myöskin yhteiskunnallinen tasa-vertaisuus paranee. Edellytykset liikkuvuudelle paranevat, kun vieraskielinen opetus tarjoaa ulkomaalaisten asiantuntijoiden lapsille mahdollisuuden opiskella Suomessa.

Vieraskielisen opetuksen uhkana, joskaan ei argumenttina sitä vastaan, Takala näkee sen, että pyrittäisiin luomaan tiukkoja opetusmenetelmien määrittelyjä ja ohjeistuksia.

Takala ei myöskään katso opettajan osittain puutteellisen kielitaidon olevan kovin haitallista vieraskielisen opetuksen yhteydessä, koska korvaavia kielen malleja on käytettävissä ja niitä pitääkin käyttää erilaisissa muodoissa kuten videoina ja kirjallisina materiaaleina. Takala (1992, 145 - 146) tuo esiin mielestäni hyvin varteenotettavan näkökannan: opettajan täysin virheetön ja moitteeton kielitaito ei ole tärkeintä vieraskielisessä opetuksessa. Nykyisten opetusmenetelmien mukaisesti opettajan omaa puhetta tunneilla tulisi vähentää ja kielelliset puutteet voidaan osittain kompensoida. On tärkeää ja mielekästä käyttää opetuksessa runsaasti esimerkiksi vieraskielistä oheismateriaalia, tekstejä ja videoita. Näin opettaja voi myös kompensoida mahdollisia puutteita omassa kielitaidossaan esimerkiksi sanaston oikean ääntämisen suhteen. Näistä joko opettajan organisoimista lisämateriaaleista tai oppilaiden itsensä vastuullisina oppijoina hankkimasta aineistosta omaksutaan uutta tietoa, jota sitten käytetään hyödyksi sekä vieraskielisessä että äidinkielisessä viestinnässä. Tavallistahan esimerkiksi on, että omassa Suomessa hankitaan uutta tietoa vieraskielisestä tekstistä ja täten saatua tietoa käytetään hyväksi äidinkielisessä viestinnässä.

Yhteenvetona Takalan vieraskielistä opetusta puoltavista argumenteista voi nähdä, että hänen keskeinen argumenttinsa on, että tällä tavoin tarjotaan

oppilaille institutionaalisessa opetuksessa ratkaisevasti enemmän oppimistilaisuuksia, mikä on kielitaidon kehittymisen lähtökohta.

Syntyperäisen kielenpuhujan paremmuus vieraskielisessä opetuksessa ei Takalan käsityksen mukaan ole selvää. Äidinkieltään puhuva käyttää usein vaikeampaa kieltä ja oman kulttuurinsa idiomaattisia ilmauksia (vrt. 5.2, Krashen: ulkomaalaispuhe/opettajapuhe, *foreigner talk/teacher talk*) sen lisäksi, että hän puhuu nopeammin. Takalan (1992, 145) mukaan on todennäköistä, että vierasmaalaisen on usein helpompi ymmärtää toisen vierasmaalaisen puhetta kuin syntyperäisen puhetta. Yksinkertaistettu kieli auttaa kielen oppimista ja parantaa ymmärtämistä, toteaa Takalan perusteluissaan ei-syntyperäisen puolesta vieraskielisessä opetuksessa.

Takala painottaa äskettäisessä yhteenvedossaan (2000) vieraskielisen opetuksen huolellisen organisoinnin merkitystä. Mikäli hyvästä suunnittelusta ja toteutuksesta huolehditaan, saavutetaan hyviä kielenoppimistuloksia, hyvä akateeminen suoritustaso ja mahdollisesti myös muita kognitiivisia etuja. Takala näkee vieraskielisen opetuksen (ks. myös luku 8.6.2, Kohonen 1994) myös laajemmin koulun koko henkilökunnan tukea ja huolellista ennakkosuunnittelua vaativana toimintana.

Oppijan oman äidinkielen asemaa ei saa millään muotoa heikentää, sen asema ei saa edes näyttää heikentyvän, kirjoittaa Takala (1994, 76). Vieraskielisen opetuksen kannattajien tulee pystyä vakuuttavasti osoittamaan, että näin ei käy. Näyttöä äidinkielen heikkenemisestä vieraskielisen opetuksen takia ei kyllä ole olemassa Takalan mukaan.

Vasta-argumenttina Takala varoittaa amerikkalaistyyllisestä repivästä debatista; meillä pitäisi hänen käsityksensä mukaan vieraskieliselle opetukselle antaa sen ansaitsema lupaava mahdollisuus tukea sitä suomalaisella puolueettomalla tutkimuksella, kehittämistyöllä ja luotettavalla arvioinnilla. Soveltavan kielitieteen edustajien, kouluttajien ja tutkijoiden pitäisi tehdä parhaansa vieraskielisen opetuksen kehittämiseksi ja soveltamiseksi.

David Marsh Jyväskylän yliopistosta on osallistunut erittäin aktiivisesti vieraskielistä opetusta koskevaan julkiseen keskusteluun maassamme. Sen lisäksi, että hän on ollut yhtenä useiden opetushallituksen teettämien raporttien tekijänä, hän on perehtynyt vieraalla kielellä opettavien opettajien koulutukseen, luennoinut aiheesta ja paneutunut monipuolisesti vieraalla kielellä opettamisen ongelmakenttään.

Opetushallituksen teettämässä raporteissa, joissa Marsh on ollut mukana ja joita edellisissä alaluvuissa on käsitelty suhteellisesti, on todennäköisesti tullut esiin tutkijan oma subjektiivinenkin kanta vieraskieliseen opetukseen. Otan esiin Marshin joitakin muissa yhteyksissä esiin tuomia argumentteja vieraskielisestä opetuksesta.

Marsh käyttää nykyisin vieraskielisestä opetuksesta termiä CLIL. 1990-luvun alussa hän käytti käsitettä TCFL (ks. luku 2.2.1) Vuonna 1993 Tempuksessa (1993) Marsh esittää joitakin argumentteja TCFL:n puolesta. Hänen mielestään se on arvokas ja oppilaiden ja opiskelijoiden eurooppalaistumisessa välttämätön lähestymistapa. Joitakin opettajia se auttaa virkistymään ja löytämään uutta intoa opetettavaan aineeseensa, opetusmenetelmiin ja oppilaiden suoritukseen.

Marsh (1997) tähdentää näkemystä vieraskielisestä opetuksesta yhtenä, vierasta kieltä välineenä käyttävänä, kommunikatiivisen opetuksen tehostettuna muotona. Mainitut piirteet ovat hänen näkemyksensä mukaan tärkeitä

argumentteja vieraskielisen opetuksen puolesta. Hän perustelee vieraskielistä opetusta myös sillä, että on tarpeen konkretisoida eurooppalainen kielellinen moninaisuus, laajentaa tietoisuutta kommunikatiivisuudesta nimenomaan kielestä riippumatta ja edistää inhimillisen kokemisen yhteisöllisyyttä kulttuuritaustasta riippumatta. Edelleen Marsh perustelee myönteistä kantaansa oppilaiden itseluottamuksen vahvistumisella kielellisten saavutusten kokemusten kautta, älyllisten ajattelutaitojen karttumisella ja eri kielialueiden ja jopa vähemmän käytettyjen ja vähemmän opetettujen kielten tukemisella lisääntyneiden kontaktien ansiosta.

Marsh, Marsland ja Nikula (1999) esittävät perusteltuja näkemyksiään vieraskielisen opetuksen puolesta. Näistä osa on ytimeltään samoja kuin Marshin aikaisemmin esittämät, mutta ne ovat syventyneet verrattuna ainakin Marshin aikaisemmin esittämiin puoltaviin argumentteihin. Kirjoittajat pitävät CLILiä osana yleistä suuntausta vaikuttaa koko opetussuunnitelman läpi kulkevaan opetusmetodologiaan. Avaintermejä ovat integraatio ja yli oppiainerajojen menevä opetus. "Lisänäyttöä on muutoksessa, jossa CLIL-opettajat eivät enää työskentele eristyksessä muista opettajista, erityisesti äidinkielen ja muiden vieraiden kielten opettajista" (35; oma suom.). Juuri CLIL-opetus voi tarjota eräänlaisen läpimurron perinteiseen opetussuunnitelma-ajatteluun yhdistämällä kieliä opetussuunnitelman ytimeen, mikä puoltaa vahvasti vieraskielistä opetusta. Opettajien täydennyskoulutusta pidetään kuitenkin välttämättömänä edellytyksenä onnistuneelle vieraskieliselle opetukselle.

Mikä tahansa vieraskielinen opetus ei välttämättä ole hyvää ja laatu on otettava kriteeriksi arvioitaessa erilaisia vieraskielisen opetuksen muotoja. Kriittinen keskustelu on em:n asiantuntijoiden mielestä eduksi vieraskieliselle opetukselle. CLILin toteuttajien itse suorittamat reflektoinnit omista opetuskokemuksista ovat tälle erityisen rakentavia. Mikäli CLIL koetaan kouluissa uhkana tai muotiasiana, se saattaa hyvinkin kadota koulusta muutaman vuoden kuluttua sen aloittamisesta, koska se menettää kiinnostavuutensa.

CLILin toteuttajien ongelmana on, miten vakuuttaa muut intressiryhmät siitä, että CLIL on paljon muutakin kuin vain opetuskielen vaihto. CLILin tulevaisuus näyttää Marshin, Marslandin ja Nikulan (1999) näkökannalta paitsi integrointikysymykseltä myös monikielisyyskysymykseltä. Heidän mielestään vieraskielisen opetuksen kautta on mahdollisuudet tuoda kouluun vielä yksi lisäkieli, mikä on luonnollisesti hyvä CLILiä tukeva argumentti tapauksissa, joissa jo nyt vieraaseen kieleen ja äidinkieleen kiinnitetään suurta huomiota. Kaikkien eturyhmien pitäisi asiantuntijoiden mielestä oivaltaa olevansa osakkaita tarjottaessa kielellisesti laajempaa koulutusta avaramman yhteiskunnan eduksi.

Marsh ja Havola (2001) esittävät raportissaan viisi pääsyitä, miksi CLIL on suositeltava opettamisen tapa. Nämä pääsytyt liittyvät vahvasti vieraskielisessä opetuksessa käytettäviin opetusmenetelmiin, joissa kulttuurinen, kielellinen, yhteisöllinen, sisällöllinen ja oppimisen dimensio tulevat monipuolisesti käsitellyiksi.

Kari Sajavaaran (1997) puoltavat argumentit lähtevät siitä, mitä meidän aikamme tutkimuksen ansiosta tiedetään enemmän ensimmäisen ja toisen kielen oppimistapahtumasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä: kielen ja sisällön eri tekijöiden integroinnista oppijan, vuorovaikutustilanteen ja yhteiskunnallisen

kontekstin välillä siten, että oppija näkee oppimisen itselleen tarkoituksenmukaisena ja relevanttina.

Sajavaara (1997) näkee vieraskielisessä opetuksessa mahdollisuuden tuoda sisältöä hänen mielestään sisällöttömään formaaliseen kielenopetukseen. Monet tutkimukset osoittavat paremmaksi kielenomaksumistavaksi sellaiset menetelmät, joissa kieltä käytetään muuten kuin muodolliseen kielenoppimiseen; formaalisessa kielenopetuksessa kieli jää helposti kielioppipainotteiseksi ja tyhjäksi.

Sajavaara suhtautuu kriittisesti käsitteen kommunikatiivinen kompetenssi merkitykseen. Hänen mukaansa se on ymmärretty yleensä staattiseksi tilaksi, kun se pitäisi mieltää dynaamiseksi prosessiksi. Sajavaara puhuu näin ollen paljon luonnollisen kielitaidon hankkimisen puolesta; vieraskielinen opetus olisi yksi luonnollinen tapa hankkia kielitaitoa.

Sajavaara perustelee vieraskielistä opetusta verkottumistarpeella. Verkottuminen kaikilla tasoilla, niin opettajien, oppilaiden kuin esim. oppimateriaalin hankinnan suhteen, on vieraskielisen opetuksen yksi keskeinen tekijä. Tässä näkyy koko kouluuyhteisön kannalta hyvä seuraus monella tasolla.

Anne Räsänen (1993, 11) Jyväskylän yliopistosta on yksi vieraskielisen opetuksen kenttään perehtynyt asiantuntija. Hän katsoo vieraskielisen opetuksen olevan kielitaidon kehittymisen tuki: ”parhaimmillaan, yhteisesti suunniteltuna ja toteutettuna, se tarjoaa luontevan foorumin vieraan kielen käytön harjoittelemiselle ja aktiivisen kielitaidon kehittämiseksi”.

Räsänen kuvaa aikaisemmin tässä luvussa useissa yhteyksissä esiin tulleita ja jo esittämiäni syy- ja seuraussuhteita suomalaisen kielitaidon tarpeista vastaavasti: ”Erittäin nopeasti lisääntyneiden kansainvälisten kontaktien tähden suomalainen yhteiskunta vaatii nykyisin hyvin korkeatasoisia ja aktiivisia vieraan kielen kommunikaatiotaitoja, jotka puolestaan luonnollisesti asettavat yhä lisääntyviä vaatimuksia kielten opetukselle. Koska hyvien tuottamistaitojen kehittyminen toisessa tai vieraassa kielessä vaatii huomattavan paljon aikaa, ponnisteluja ja kokemusta, ja koska formaalisen kielenopetuksen käytettävissä oleva tuntimäärä on alhainen, on tullut välttämättömäksi etsiä uusia ratkaisuja, jotka tarjoaisivat kielen opetukselle uusia mahdollisuuksia. Yksi sellainen ratkaisu, jota jo käytetään jossain määrin, on vieraskielinen opetus” (1994, 9).

Yhteenvetona Räsänen näkee tiettyjen perusedellytysten täyttymisen merkityksen onnistuneessa vieraskielisessä opetuksessa: avoin suhtautuminen, rajojen etsiminen, pohtiminen, kokeileminen ja yhteistyö opettajakollegoiden ja oppilaiden kesken.

Räsänen lisensiaattitutkimus (1996) paljastaa samoja vieraskielistä opetusta tukevia puoltavia, mutta ehdollisia argumentteja. Tutkimuksensa johtopäätöksessä, mikä tosin koskee aikuistason vieraan kielen oppimista, hän päätelee, että oppijakeskeisyys on avainelementti oppija-opettaja-akselilla tapahtuvan vuorovaikutteisuuden ja neuvottelujen puitteissa.

8.6.2 Muiden yliopistojen, korkeakoulujen ja koulujen asiantuntijoiden esittämiä argumentteja vieraskielisestä opetuksesta

Viljo Kohonen (1994, 69) Tampereen opettajankoulutuslaitoksesta on useissa artikkeleissa ja luennoissa tuonut esiin kantansa vieraskielisestä ja sisältöpainotteisesta kielenopetuksesta. Kohosen lähtökohtana on, että vieraskielisessä opetuksessa on kysymys koulun kehittämisestä ”Sisältöjen

opettaminen vieraalla kielellä ja samalla itseohjautuvaan oppimiseen pyrkiminen merkitsee koulukulttuurin selvää muutosta kohti opettajien välistä kollegiaalista yhteistyötä”. Vastuuntuntoisten ja itsenäisten oppijoiden kasvattaminen ulottuu paljon syvemmälle kuin traditionaalinen kielenopetus. Mikään yksittäinen aine ei voi saavuttaa mainittua tavoitetta, vaan kasvatettava on otettava holistisena yksilönä kollegiaalisesti toimivassa kouluyhteisössä.

Kohonen puhuu kokonaisvaltaisen kielenopetuksen puolesta, jossa opetus nähdään prosessina, joka luo kielenoppimistilaisuuksia (vrt. Takala 8.6.1) ja tukee oppilaan oppimistehtäviä. Hän näkee perinteisen kielenopetuksen muuttuneen ymmärtämispohjaiseksi kielenopetukseksi, siitä sisältöpainotteiseksi kielenoppimiseksi ja sitä kautta edelleen luontevasti vieraalla kielellä annettavaksi eri aineiden opettamiseksi. Lisäargumenttina hän näkee kohdekielen kulttuuristen piirteiden painottumisen luontevasti asiasisältöjen mukana. ”Ilmeiseltä kehityssuuntaukselta näyttää siis se, että kielenopetuksen mielekkyys rakentuu yhtäältä oppijan vastuullisen, itsenäistymistä tukevan oppimisen ja toisaalta sisällöllisesti mielekkäiden materiaalien ja tehtävien varaan” (Kohonen 1994, 1).

Marja Leena Lempinen (1997, 25) esittää kriittisiä arvioita vieraalla kielellä opettamisesta, joka hänen mukaansa on ollut ihastuksen kohteena artikkelin kirjoittamisajankohtaa edeltäneinä aikoina. Se on tuntunut ”kuninkaan tieltä kielitaitoon”. Lempinen näkee argumenttina vieraskielistä opetusta vastaan sellaisen yksikielisen opetuksen, jossa oppilaalla on mahdollisesti ymmärtämistä vaikeuksia ja vain oman opettajan mahdollinen huono kielimalli. Edelleen hän vastustaa kaikkien aineiden opetusta vieraalla kielellä, koska hänen käsityksensä mukaan silloin usein rääkätään vierasta kieltä ja riistetään oppilaalta oma äidinkieli. Vieraskielinen aineenopetus muodostuu hänen mielestään köyhästä kielestä, jossa moni abstrakti asia jää oppimatta; samoin monet vivahteet jäävät pois.

Lempinen on opetushallituksen kanssa samoilla linjoilla käyttäessään vasta-argumenttina opettajien huonoa kielitaitoa: käytännön kielitaidon lisäksi tarvitaan luokkakielen taitoa ja eri aineiden oma spesifi sanasto ja ilmaisukäytännöt.

Lempinen kaipaa entistä laajempaa keskustelua vieraalla kielellä opettamisesta. Suuri innostus vaarantaa monet tärkeät asiat, joita voitaisiin säilyttää esim. kielirikasteisissa luokissa eri opettajaryhmien välisellä hyvällä yhteistyöllä.

Aini Hartialan (1999) katsauksessa CLIL-opettajien täydennyskoulutuksesta viitataan aikaisemmin käsittelemieni komiteamietintöjen ja raporttien välittämiin vieraskielistä opetusta koskeviin taustaoletuksiin ja sitä puoltaviin argumentteihin: kansainvälistyminen, kielenopetuksen kehittäminen ja suomalaisen kielitaidon parantaminen. Mainittujen argumenttien lisäksi Hartiala painottaa CLIL-opetuksen nauttiman yleisen arvostuksen merkitystä yhteiskunnassa.

Hartialan puheenvuorossa (1997) ilmenee käsitys, että vieraskielinen opetus on yksi kielenomaksumistapa, joka oikein käytettynä on tehokas ja siitä syystä myös suosittu. Hartiala käyttää puoltavana argumenttina viittausta tutkimuksiin, joiden mukaan parhaat tulokset oppimisessa saadaan yhdistämällä kaksikielinen opetus ja formaalinen kielenopetus.

Äidinkielen opetukseen on Hartialan mukaan kiinnitettävä erityistä huomiota; normaalin äidinkielen opetuksen lisäksi mahdollisella muulla

suomenkielisellä opetuksella, tukiopetuksella ja kodin tuella vieraskielisen opetuksen mahdolliset haitat saadaan torjuttua.

8.7 Pedagogisten opetusalan järjestöjen argumentteja vieraskielisestä opetuksesta

Vieraskielinen opetus on herättänyt kannanottoja mm. Opetusalan ammattijärjestössä, Suomen uusien kielten opettajien liitossa ja Äidinkielen opettajien liitossa. Tarkastelen seuraavassa näiden liittojen kannanottoja vieraskielisestä opetuksesta.

8.7.1 Suomen uusien kielten opettajien liiton SUKOLin argumentteja vieraskielisestä opetuksesta

Suomen uusien kielten opettajien liitto SUKOL on tärkein pedagoginen järjestö kielten opetuksen alalla maassamme. Se perustettiin vuonna 1957 edistämään kieltenopettajien yhteistä toimintaa, valvomaan heidän etujaan ja parantamaan heidän yhteiskunnallista asemaansa ja työolosuhteitaan

SUKOLin jäsenlehden Tempuksen vuoden 1993 numero kuusi (1993) oli omistettu vieraskieliselle aineenopetukselle; tuona ajankohtana, jolloin vieraskielinen opetus oli aiheena polttava ja uusi. Päätoimittaja Armas Paavolan pääkirjoituksessa maamme senhetkisestä vieraskielisen aineenopetuksen tilanteesta esitetyn yleiskatsauksen jälkeen hän viittaa opetushallituksen asettaman vieraskielisen ja vieraiden kulttuurien opetuksen työryhmän muistioon (1991:16), jossa esitetään vieraskielisen opetuksen tukemista kaikissa oppilaitoksissa.

Paavola näkee ihmisten jakautuvan eri leireihin vieraskielisen aineenopetuksen suhteen: on niitä, jotka pelkäävät suomalaisen koulun muuttuvan liian englantilaiseksi ja niitä, jotka ovat peloissaan oppilaiden äidinkielen tason heikkenemisestä, kun taas itse toiminnassa mukana olevat vakuuttavat vieraskielisellä opetuksella saavutettavan hyviä seurauksia, joista heidän mukaansa kielitietoisuus on yksi. Kielitietoisuudella he tarkoittavat sitä, että oppilaat huomaavat, miten arvokas pääoma oma rikas ja vivahteikas äidinkielen taito on ja miten tärkeää on pystyä luomaan vieraskielisiä kontakteja.

Paavola tunnustaa kaksikielisen opetuksen kokeilijoiden oman innostuksen puoltavaksi argumentiksi toiminnalle. Se puolestaan lisää muita hyviä seurauksia, kuten oppilaiden motivaatiota ja opettajien ja oppilaiden yhteistyötä.

Vasta-argumentteina vieraskieliselle opetukselle kokeilijat pitävät Paavolan mukaan oppimateriaalien puutetta ja opettajien lisääntyntä työmäärää.

Paavolan visio kieltenopetuksen tulevaisuudesta on perinteisen kielenopetuksen muuttuminen kohti vieraskielistä aineenopetusta, jopa niin pitkälle, että englannista tulee "kolmas kotimainen kieli". Hän korostaa kuitenkin äidinkielen tärkeyttä.

SUKOLin jäsenlehden numerossa kuusi (1993) on useiden vieraalla kielellä opettaneiden opettajien kokemuksiin perustuvia argumentteja vieraskielisestä aineenopetuksesta. Näistä voidaan löytää yhteisiä vieraskielistä opetusta tukevia argumentteja. Yksi niistä on oppilaiden kielitaidon, mm. sanavaraston, paraneminen lisääntyneiden kielenkäyttötilanteiden seurauksena. Kielitietoisuus oman äidinkielen vivahteiden runsaudesta ja äidinkielestä ajattelun välineenä lisääntyy vieraskielisen opetuksen yhteydessä,

mitä korostetaan vasta-argumenttina niille, jotka pelkäävät äidinkielen taitojen puolesta.

Kaikki osapuolet hyötyvät vieraskielisestä opetuksesta joidenkin opettajien mielestä mm. koulun kulttuurin muuttumisena: oppilaista tulee omaehtoisesti toimivia ja motivoituneita, opettajista yhteistyökykyisiä (vrt. 8.6.1 Takala ja 8.6.2 Kohonen) ja innostuneita uuden haasteen edessä; vaihto-oppilaat voivat osallistua maksimaalisesti koulun toimintaan ja vieraskielisessä aineenopetuksessa olevien oppilaiden kielitaito luonnollisesti paranee.

Vieraskielistä opetusta vastaan puhuvat argumentit opetuksen ennakovalmistelusta johtuvasta suuresta työtaakasta ja opetusmateriaalipulasta. Joissakin tapauksissa kielteisenä perusteluna mainitaan liian suuret ja heterogeeniset opetusryhmät, joissa kielitaidoltaan heikommät estävät opetuksen etenemisen edistyneempien tahtiin.

SUKOLin kevätkokous 26.4.1997 antoi julkilauman, jossa sanotaan: "Vieraskielinen opetus ei saa vaarantaa oppilaan äidinkielen osaamista eikä oman kulttuurin tuntemusta. Vieraskielistä opetusta järjestettäessä on otettava huomioon oppilaan kehitystaso, kouluaste, opetusjaksojen pituus ja opetettava aine. Vieraskieliseen opetukseen osallistumisen on oltava oppilaalle vapaaehtoista tai valinnaista."

SUKOLin nykyisen puheenjohtajan Terttu Valojärven kanssa käymissäni sähköposti- ja henkilökohtaisissa keskusteluissa on tullut esiin liiton virallinen kanta vieraalla kielellä opettamiseen. Liiton toimintasuunnitelmassa edunvalvonnan kohdalla mainitaan, että SUKOL seuraa aineenopetuksen toteuttamista vieraalla kielellä.

SUKOL yhtyy myös OAJ:n tavoin opetushallituksen asettamiin vieraalla kielellä opettavan opettajan pätevyysvaatimussuosituksiin. "Mielestämme on ensiarvoisen tärkeää, että kaikki vieraalla kielellä tapahtuva opetus on alusta lähtien pedagogisesti pätevien ja opetuskielen hallitsevien opettajien käsissä. Pätevällä opettajalla tulee olla erinomainen kielitaito, aineenhallinta ja opetustaito" (Valojärvi, sähköposti 24.9.2001)

8.7.2 Äidinkielen opettajain liiton ÄOL:n argumentteja vieraskielisestä opetuksesta

Äidinkielen opettajain liitolla ei ole virallista kantaa vieraalla kielellä opettamiseen, mutta lähinnä sitä on vuosikokouksessa 1996 annettu julkilausuma (Vuosikokous 28.1.1996). Julkilausumassa korostetaan omakielisen koulusivistyksen edellytystä yksilön ajattelun kehittymiselle ja kulttuurin säilymiselle. Päättäjien on järjestön mielestä huolehdittava riittävästä äidinkielisestä opetuksesta ja myös siitä, että suomea käytetään tieteen kielenä. Järjestö myöntää kuitenkin vieraiden kielten hyvän osaamisen tärkeyden kansainvälistyvässä maailmassa.

Vuosien 1995-1996 vaihteessa käytyyn vieraskielistä opetusta koskevaan mielipiteiden vaihtoon Helsingin Sanomien yleisönosastossa osallistui aktiivisesti mm. Tuula Uusi-Hallila, joka oli tuolloin Äidinkielen opettajain liiton varapuheenjohtaja. Hän puolustaa omissa kirjoituksissaan voimakkaasti hyvän äidinkielen taidon merkitystä ja perustelee kantaansa useilla eri argumenteilla: "Tarvitaan hyvää äidinkielen taitoa, että voi tuntea olevansa yhteiskunnan täysivaltainen jäsen ja että osaa tehokkaasti toimia omakielisessä ympäristössä.

Hyvä äidinkielen taito on edellytys vieraiden kielten oppimiselle. . . ” (Helsingin Sanomat 1995).

Vieraskielistä opetusta tarjotaan ja se valitaan, koska se on lasten mielestä ”kivaa” ja vanhempien mielestä muodikasta sekä kouluille keino profiloitua, tiivistää Uusi-Hallila. Vasta-argumentteina Uusi-Hallila esittää äidinkielen taidon välttämättömyyden lisäksi myös, että suomalaiset lapset ja nuoret voivat oppia vieraita kieliä koulussa muutenkin nopeasti ja hyvin ja kielitaitoa voi myöhemmin parantaa monella tavalla.

Ketkä tahansa vieraskielisestä opetuksesta innostuneet eivät sovellu kieliä opettamaan; aikaisemmin kieliä ovat opettaneet Uusi-Hallilan mukaan ammatinsa osaavat ja opetettavan kielen hallitsevat opettajat. Myöskin tietyn terminologian mahdollinen opettamatta ja oppimatta jääminen oppilaan äidinkielellä huolestuttaa. Viitataan mm. biologian ja uskonnon peruskäsitteiden opettamiseen. Vieraskielistä materiaalia katsotaan kuitenkin voitavan käyttää tiedon lähteenä.

Tuula Uusi-Hallila, Leena Soivio ja Anja Sarantola korostavat, että on vasta runsas sata vuotta siitä, kun suomi suurella ponnistuksella saatiin koulujen opetuskieleksi: ”Tarvittaisiin uutta Snellmania kertomaan, mihin pienen kansan olemassaolo perustuukaan”.

Uusi-Hallila moittii opetusviranomaisia siitä, että ne eivät valvo eivätkä tutki kieliluokkien toimintaa halutessaan antaa kouluille lisää valtaa (Helsingin Sanomat 24.12.1995). ”Villit kielikokeilut eivät ehkä uhkaa suomalaista kulttuuria, mutta ne uhkaavat monen yksilön elämää”, toteaa Uusi-Hallila mielipidekirjoituksessaan. Hän ei näe äidinkielen osaamista itsestäänselvytenä, mikä harha on hänen mukaansa usein olemassa. Vieraskielinen opetus todistaa hänen mielestään suomalaisten halua kansainvälistyä, mutta se tapahtuu usein hänen mielestään äidinkielen taitojen kustannuksella.

Kodeille lankeava vastuu äidinkielen taitojen kuten keskustelutaidon tai käsitteellisen ajattelun opettamisesta on monille kodeille liian vaativa tehtävä. Uusi-Hallilan mielestä sujuvakin vieraan kielen taito voi olla elotonta ja köyhää. Kouluissa on kirjoittajan mielestä paljon nuoria, joille englanti on vieraskielisen opetuksen seurauksena vain välinekieli, ei siis syvällisen ajattelun tai keskustelun kieli, ja samoille nuorille oma äidinkielikään ei ole kehittynyt ajattelun eikä tunteen kieleksi.

Saara Hytösen näkemyksen mukaan (Helsingin Sanomat 2.1.1996) äidinkielen taidosta ei Suomessa edes puhuta, koska kansainvälisyys on IN. Koulumaailmassa suomi on halveksittu kieli ja sama käsitys on leviämässä koteihin. Hytönen toivoo, että ohjat otettaisiin käsiin ja hillittäisiin kieliluokkien leviämistä.

Liisa Sairanen jatkaa samaa keskustelua (Helsingin Sanomat 15.1.1996) tuomalla esiin vieraskielistä opetusta tukevia pedagogisia argumentteja: vieraan kielen harjoittelu lähtee yksinkertaisesta kielestä ja etenee järjestelmällisesti lapsen kypsytyden karttuessa. Sairanen muistuttaa myös tutkimusten vahvistavan tietoa yhdessä kielessä hankittujen taitojen siirtymisestä toiseen kieleen. Vieraalla kielellä oppiminen ei hänen mielestään näin ollen voi olla uhka äidinkielelle varsinkaan, kun äidinkielen taitojen kehittämiseksi kyseisissä luokissa käytetään erilaisia strategioita.

Syyksi siihen, että vieraskielinen opetus koetaan uhkana, Sairanen näkeekin äidinkielen opettajien monopoliaseman horjumisen kulttuurin

välittäjänä. Hän kaipaa onnistunutta vieraskielistä opetusta demokratian nimissä luomaan uutta kansallista identiteettiä.

8.7.3 Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n argumentteja vieraskielisestä opetuksesta

Opetusalan ammattijärjestö OAJ on ottanut opetusministeriölle osoittamassaan muistiossa (7.1.1998) kantaa vieraskieliseen ylioppilastutkintoon. Se yhtyy opetusministeriön työryhmän kantaan, jossa esitetään vieraskielisen ylioppilastutkinnon kokeilusta luopumista ja pidättymistä vieraskielisen tutkinnon ottamisesta osaksi kansallista tutkintoa. Se esittää ylioppilastutkinnon järjestämistä vain kansallisilla kielillä.

Opetushallitukselle osoittamassaan kannanotossa (11.3.1999) OAJ käsittelee oppilaalle vieraalla kielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa edellytettävästä opettajan kelpoisuudesta ja kielenhallinnasta. OAJ:n näkemyksen mukaan vieraskielinen opetus on lisääntynyt hallitsemattomasti ja siitä on tullut muotiasia vuodesta 1991 lähtien. Järjestö hyväksyy opetushallituksen asettaman suosituksen, että opettajalla tulee olla yleisen kielitutkinnon kielitaitotaso seitsemän tai vastaavasti 55 opintoviikon laajuiset yliopisto-opinnot opetuskielessä. Se on OAJ:n mielestä riittävä vähimmäistaso, mikäli vieraskielistä opetusta annetaan yksi kurssi/ vuosiviikkotunti tai enemmän.

OAJ katsoo, että vieraskielistä opetusta antavan tulee osata oppilasturvallisuuden takia oppilaitoksen kieltä tai, jos näin ei ole, jonkun muun oppilaiden kieltä puhuvan tulee olla läsnä.

Opetusalan Ammattijärjestö edellyttää myös oppilaan äidinkielen taitojen ja jatko-opiskelukelpoisuuden turvaamista ja varmistamista. Samalla se edellyttää opetushallituksen tekevän jatkuvaa seurantaa ja tarvittaessa antavan normitusta ja tarkistavan ohjausta. Työmarkkinaosapuolten pitää sopia vieraskielisen opetuksen käytännön toteuttamisesta.

OAJ:n elimissä käyty keskustelu käyttää tässä luvussa monissa kohdin aikaisemminkin esiin tulleita argumentteja ja vasta-argumentteja. Puoltavina argumentteina nähdään opetuksen tehostaminen pyrkimällä aineen ja kielen hallintaan, koulujen profiloituminen ja vanhempien ja opiskelijoiden painostus.

Vasta-argumentteina OAJ näkee edellytysten puuttumisen monissa vieraskielistä opetusta antavissa kouluissa.

OAJ:n kannanotoissa vieraskielisestä opetuksesta voi nähdä kolme pää-tavoitetta: 1. opetuksen laadun turvaaminen, 2. opettajien oikeuksien varmistaminen saada opettaa äidinkielellään ja 3. oppilaiden oikeuden turvaaminen äidinkieliseen opetukseen.

8.8 Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen ja Folktingetin esittämiä sekä lehdissä esitettyjä argumentteja vieraskielisestä opetuksesta

8.8.1 Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen esittämiä argumentteja vieraskielisestä opetuksesta

Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksessa tutkitaan ja huolletaan ennen kaikkea suomea, ruotsia ja maassamme käytettyjä vähemmistökieliä. Tutkimuskeskus on laatinut kielipoliittisen ohjelman (<http://www.kotus.fi>), jossa kielipoliitiikka

tarkoittaa mm. laajasti yhteiskunnan ja kielen suhdetta. Suomen monikielisyys nähdään kielipoliittisessa ohjelmassa rikkautena maassamme käytettyjen kielten kannalta; esimerkiksi suomen ja ruotsin eläminen rinnakkain on säilyttänyt runsasta kulttuuriperintöämme.

Kotuksen kielipoliittinen ohjelma tukee voimakkaasti äidinkielen merkitystä ajattelun ja vuorovaikutuksen perustana. Pystymme perustelemaan ajatuksiimme parhaiten omalla äidinkielellämme, koska äidinkielestämme meillä on herkkä kielivaisto, ja hallitsemme parhaiten sen sävyjä ja vivahteita. Se on kielipoliittisen ohjelman mukaan lähtökohta myös muita kieliä opittaessa.

Suomessa äidinkieleen suhtaudutaan Kotuksen mukaan toisin kuin monissa muissa maissa: äidinkieli nähdään meillä vain välineenä eikä esim. persoonallisuuden, yksilön identiteetin ja koko kansakunnan identiteetin muovaamisen ratkaisevana osana. Hyvät kielenkäyttötaidot ovat tärkeitä yhteiskunnan toiminnalle ja demokratialle, ja siksi äidinkielen taitojen kunnollisesta oppimisesta pitää huolehtia. Kansalliskielten asemaa kylläkin turvaa se, että niitä käytetään hallinnon ja oikeuden kielenä, mutta äidinkielen pitää olla myös koulutuksen ja sivistyksen kieli.

Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kielipoliittinen ohjelma korostaa erityisesti koulun ja kielen yhteyttä: ". . . lapsella pitäisi kasvuvuosiensa aikana olla mahdollisimman rikas kieliympäristö. Sen hänelle tarjoaa juuri äidinkieli. Koska äidinkieli on portti vieraisiin kieliin, sen hallitseminen on ensisijainen" (<http://www.kotus.fi>).

Vieraskielinen opetus, esimerkiksi huonolla englannilla annettu opetus, nähdään uhkana sekä yleissivistykselle että äidinkielen taidoille; kieli menettää vivahteikkauttaan ja ilmaisuvoimansa. Jos kuitenkin opetetaan aineita vieraalla kielellä, tutkimuskeskuksen mukaan opettajan pitäisi puhua äidinkieltään ja termit pitäisi opettaa myös oppilaan äidinkielellä. Ongelmana nähdään, ettei opita äidinkielellä. Kielipoliittisen ohjelman mukaan koulujen tulisi kilpailla äidinkielen opetuksen tasolla mieluummin kuin vieraskielisellä opetuksella.

Kielipoliittinen ohjelma tuo esiin myös tutkimuksen ja tieteen kielen painottaessaan, että äidinkielen käyttöä ei tule vähentää kansainvälistymisen nimissä. Kielipoliittisen ohjelman mukaan on harhaa uskoa, että vieras kieli tuo asiantuntijuutta. Asiantuntijakieli lisää päinvastoin epädemokratiaa: kenellä kieli, sillä valta.

8.8.2 Folktingetin esittämiä argumentteja vieraskielisestä opetuksesta

Folktinget, suomenruotsalaiset kansankäräjät, on antanut lausuntoja useista koulua ja kieliä koskevista komiteamietinnöistä, lakiesityksistä ja ehdotuksista maassamme.

Folktingetin lausunnoissa kannetaan erityistä huolta maamme kaksikielisuudesta. Toistuvasti tuodaan esiin perustuslain kohta: "Finlands nationalspråk är finska och svenska" (mm. Utlåtande om försöksgrundernas lämplighet för förskoleundervisningens läroplan, 5/400/2000)). Vuosina 2000 – 2001 annetuissa esikoulua ja 1. ja 2. luokan opetususuunnitelman perusteita koskevissa lausunnoissa painottuu erityisesti kaksi asiaa: 1. jokaisen oppilaan pitää saada varhaisessa vaiheessa tutustua molempiin kansalliskielimme, ja 2. äidinkielellä on ratkaiseva merkitys identiteetin kehittymiselle (mm. Utlåtande om försöksgrundernas lämplighet som grunder för läroplanen i årskurserna 1

och 2, 2001, 1). ”Hyvät äidinkielen taidot ovat perusta kaikelle muulle oppimiselle koulussa. Koulut ovat vastuussa siitä, että oppilaat saavat kehittää kommunikatiivisia valmiuksiaan ja syventää kielellistä ja kulttuurista identiteettiään”.

Folktinget ei ota lausunnoissaan erityisesti kantaa vieraskieliseen opetukseen. Se vain toteaa lain kohdan, joka sallii opetuskielen olevan joku muu kieli kuin suomi tai ruotsi, edellyttäen, että se ei vaaranna oppilaiden mahdollisuutta seurata opetusta. Erikseen mainitaan onnistuneena mallina Vaasan kielikylpy ja mm. Turun ja Porin läänien kielisuihku-opetus päiväkodeissa. Lausunnoissa suositellaan päiväkodin kielisuihkun jatkamista peruskoulussa.

Kielikylpyopetusta suoranaisesti tukevin argumentteina lausunnossa kiitetään kielikylpyopetuksessa käytettyjä muita parempia opetusmenetelmiä, joiden avulla oppilaiden on ollut hyvä omaksua tietoa ja vahvistaa kontakteja maamme kansalliskieliin ja kulttuureihin varhaisessa vaiheessa.

Kaiken kaikkiaan Folktingetin lähtökohta on ruotsin kielen ja ruotsinkielisten aseman säilyttäminen kaikissa muutosvaiheissakin tasavertaisena suomen kielen kanssa, perustuslain edellyttämällä tavalla.

8.8.3 Poimintoja lehdistä vieraskielisestä opetuksesta

Riitta Pirin (Korkeakoulutieto, 1994) perustelut vieraskielisen opetuksen puolesta ovat sen koululaitosta rikastuttava vaikutus ja kansainvälistymisen edistäminen. Varauksina hän tuo esiin sille asetetut rajoitukset: vieraskielinen opetus ei sovi kaikille oppilaille vaativuutensa takia ja opettajien aineenhallinta ja opetuskielen taidot pitäisi olla erinomaiset.

Tuija Nikon näkemyksen mukaan (Korkeakoulutieto, 1994) vieraskielinen opetus antaa erinomaiset edellytykset sellaisten opetuksen muotojen kehittämiseen, jotka edistävät sekä vuorovaikutustaitojen että vieraiden kielten oppimista. Vieraskielistä opetusta perustellaan välttämättömänä edellytyksenä kansainvälistymiselle korkeakouluasteella, mihin käsitykseen Nikkokin yhtyy. Saman edellytyksen voi olettaa koskevan myös perusopetusta. Nikon näkemyksen mukaan kielen oppiminen paranee kuitenkin vain sillä edellytyksellä, että siitä tehdään vieraskielisen opetuksen yhteydessä tietoisien oppimisen kohde. Toinen edellytys paremmalle oppimiselle on kielten ja substanssiaineiden asiantuntijoiden läheinen yhteistyö, koska ilman yhteistyötä ovat vallalla yleiset käsitykset kielestä pelkkänä pintatason ilmiönä ja sisällön puuttuminen ilman kieltä.

Anna-Kaisa Strömmer (nyk. Mustaparta) vastaa (HS 96) kirjoitukseen, jossa Anu Brunila-Kovanen ilmaisee huolensa (HS 5.10.1996) vieraalla kielellä opettamisesta suomalaisissa kouluissa. Strömmer pitää asiasta käytävää keskustelua hyvänä asiana, mutta pitää liioiteltuna huolestumista kansallisesta ja kielellisestä identiteetistä. Strömmerin mukaan vieraskielistä opetusta on perusteltu sitä toteuttavissa oppilaitoksissa kansainvälisen kommunikoinnin raja-aitojen kaatamisella. Hän viittaa myös Jyväskylän yliopistossa (ks. 8.4.2) tehtyihin raportteihin, joiden mukaan vieraskielisen opiskeluympäristön nähtiin kehittävän kielitaitoa ja vuorovaikutustaitoja. Muina vieraskielisen opetuksen etuina mainitaan mm. madaltunut kynnyks kommunikoita vieraalla kielellä, positiivisempi asenne kansainvälistymiseen ja itseluottamuksen kasvu.

Strömmer korostaa, että aineenhallinta on joka tapauksessa ensi sijalla, jos opetuskieltä vaihdetaan pyrittäessä parantamaan kielitaitoa. Hän haluaisi selvitetävän, milloin vieraskielinen opetus on paikallaan ja miten se tulisi toteuttaa. Vieraskielisen opetuksen hyviä lähtökohtia ovat hänen mielestään oppilaan ja opettajan vapaaehtoinen sitoutuminen, opetuksen huolellinen etukäteissuunnittelu, koulutusohjelmien laatiminen ja opettajan kielitaidon kehittäminen.

Presidentti Ahtisaarelle, hänen opetushallituksessa vierailun yhteydessä vuonna 1996 osoitetussa puheessa, Kansallinen kieli-varanto – trendit ja päämäärät, Strömmer kutsuu vieraalla kielellä opettamisesta innostumista villitykseksi, johon on lähdetty valmistautumattomina: vieraskielisessä aineenopetuksessa pitäisi olla syntyperäistä puhujaa pykälää vaatimattomamman kielitaidon omaava opettaja ja lisäksi opettajalla tulisi olla koulutusta vieraalla kielellä opettamiseen.

Strömmer pitää vasta-argumentteina vieraskieliselle opetukselle lapsen äidinkielen taitojen ja käsitteenmuodostuksen heikkenemistä, mikäli vieraskielinen aineenopetus ei ole hoidettu oikein. "Vaikka vieraisiin kieliin panostetaankin nyt paljon, se ei saa tapahtua oppilaan tasapainoisen kehityksen eikä äidinkielen kustannuksella. Äidinkielellä on oikeus ensirakkauden asemaan kielten joukossa. Äidinkieli avaa maailman meidän silmiemme nähdä."

Olli-Pekka Heinonen oli Suomen opetusministerinä vuosina 1994 – 1999. Helsingin Sanomien haastattelussa (Aamulehti 9.8.1998) hän tuo esiin varauksellisen suhtautumisensa vieraskieliseen opetukseen. Hänen mielestään se on muoti-ilmiö, joka on levinnyt liian nopeasti. Perusteluina vieraskielistä opetusta vastaan hän näkee ennen kaikkea kaksi seikkaa: ensinnäkin lasten äidinkielen oppimisen mahdollisen heikkenemisen ja toiseksi opettajien vieraan kielen puutteellisen osaamisen.

Peruslähtökohtana ja oletuksena vieraskielisessä opetuksessa pitää Heinosen mielestä olla, että se on yhtä laadukasta kuin vastaava äidinkielen opetus.

Samassa Aamulehden artikkelissa Mustaparta yhtyy Heinosen esittämiin argumentteihin: äidinkielen perustaidoista pitää huolehtia. Perustaitojen lisäksi tulee huolehtia kielen vivahteiden ja omien kulttuuristen käsitteiden oppimisesta. Opettajien puutteellinen opetuskielen taito on vasta-argumentti vieraskielistä opetusta toteutettaessa Mustaparrankin mukaan. Kuitenkin joissakin kouluissa suomalaisen kouluympäristön tuntemus näyttää olevan tärkeämpi kriteeri kuin opettajan kielitaito.

Opetusministeriön kantaa vieraskieliseen ylioppilastutkintoon valotetaan Aamulehdessä 22.5.1999. Sekä Heinonen että hänen seuraajansa Maija Rask ovat samoilla linjoilla: vieraskielisen ylioppilastutkinnon tarve on osoittautunut oletettua pienemmäksi ja siksi kokeilua ei jatketa. Perusteluina vieraskielisen ylioppilastutkinnon käyttöönotolle oli ministeriön mukaan maahanmuuttajien ja paluumuuttajien suomen kielen taidon puutteellisuus aikana, jolloin suomi toisena kielenä -koetta ei vielä ollut käytössä, kuten nyt. Vieraskielistä opetusta järjestetään silti opetusministeriön lausunnon mukaan kuten ennenkin.

8.9 Suomalaisia viimeaikaisia tutkimuksia vieraskielisestä opetuksesta

Järvisen väitöskirjassa (1999) todetaan, että oppilaiden implisiittinen kielitaito vieraskielisessä sisältöpainotteisessa opetuksessa kehittyy suotuisasti. Syinä suotuisaan kehitykseen pidetään varhaista kielenomaksumisikää, runsasta kieliaineesta useiden vuosien ajalta, lukuisia kielenomaksumistilaisuuksia ja useita erilaisia kielen konteksteja, jolloin oppilaiden sanavarasto kasvaa ja monipuolistuu.

Julkusen artikkeli (1999) Oppilaiden käsityksiä vieraskielisestä opetuksesta vahvistaa käsitystä, että vieraskielisessä opetuksessa oppii sekä kieltä että sisältöjä tehokkaammin kuin tavallisessa opetuksessa. Sama pilottitutkimus paljastaa myös, että monille oppilaille opetuksen ymmärtäminen on vaikeaa ja tunnit tylsiä. Opetusmateriaalista on pulaa.

Vuorisen lisensiaatintyö (1999) valottaa kielenoppimisen kognitiivisia malleja ja kaksikielisessä opetuksessa olevien suomalaisten ja amerikkalaisten oppilaiden piirteitä.

Tutkimuksessa löytyi yhteisiä piirteitä kaksikielisessä opetuksessa oleville eri kulttuurien oppilaille. Esimerkiksi hyvin menestyvät oppilaat kaksikielisessä opetuksessa ovat tämän tutkimuksen mukaan kulttuurista riippumatta ulospäin suuntautuvia, puheliaita, rauhallisia, sosiaalisia, huolettomia ja alullepanijoita tai johtajia. Affektiiviselta kannalta menestyjät olivat hyvin motivoituneita ja asenteiltaan positiivisia ja pitivät koulusta, opettajista ja opiskelusta. Myös heikommin menestyville oppilaille löytyi yhteistä piirteitä. Koehenkilöjoukko koki menestyksestä riippumatta kaksikielisen opetuksen mielekkäänä.

Menestyvien oppilaiden opiskelustrategiat poikkesivat tilastollisesti merkittävästi heikompien oppilaiden käyttämistä strategioista kuuntelussa, lukemisessa ja puhumisessa. Lähtökohta Vuorisen tutkimuksen teossa oli, että hyvät oppilaat käyttävät parempia oppimisstrategioita. Tämä oletus näytti saavan vahvistusta; tosin lisätutkimusta aiheesta tarvitaan.

Pohdinnassaan kielenoppimisen kognitiivista malleista Vuorinen toteaa, että tutkimuksen teon kuluessa vahvistui hänen oletuksensa kognitiivisten teorioiden yhdistelmän paremmuudesta mihinkään yksittäiseen teoriaan nähden.

Vaasan yliopistossa valmistui vuonna 2000 Elomaan tutkimus, jossa on selvitetty kielikylypöpetuksen vaikutusta oppilaiden äidinkielen kirjallisiin taitoihin. Vaikka käsillä oleva tutkimus koskeekin vieraalla kielellä opettamista, katson aiheelliseksi mainita tämän väitöskirjan tuloksen, minkä mukaan kielikylypöoppilaiden ja tavallisten peruskoululaisten äidinkielen kirjallisissa taidoissa ei ole merkittäviä eroja yläasteelle tultaessa. Voisi olettaa, että tutkittaessa vastaavasti vieraskielisessä opetuksessa ja vastaavasti tavallisessa opetuksessa olevien lasten äidinkielen taitoja, niissä ei havaittaisi merkittäviä eroja; onhan kyseessä kuitenkin vähäisempi vieraan kielen osuus kielikylypöyn verrattuna.

Jaana Laitisen tutkimus (2001) käsittelee englanninkielistä kielikylypöä Suomessa. Vaikka kielikylypöpetus onkin rajattu tutkimukseni ulkopuolelle, katson aiheelliseksi sisällyttää tähän myös Laitisen tutkimuksen tulokset, koska sen avulla etsitään juuri suomalaiseen koulukontekstiin ja kulttuuriin sopivaa

kielikylpymallia ja mallin voi olettaa tukevan myös vieraskielisen opetuksen kehittämistä. Monissa tutkimuksissahan on osoitettu (mm. Cummins and Swain, 1986), että jonkin alueen kielikylpyä ei voi noin vain siirtää erilaiseen sosiolingvistiseen ympäristöön.

Laitisen tutkimustulokset osoittavat, että kielikylpyoppilaat ovat saavuttaneet ja joiltakin osin ylittäneet peruskoulun 9. luokan tason englanninkielessä jo 5. kielikylpyluokan kevääseen tultaessa. Tämä koskee erityisesti produktiivisia taitoja, nimittäin kirjoittamista ja suullisia taitoja, sekä kielioppia. Tytöt saavuttivat poikia paremmat tulokset kaikissa testeissä.

Laitisen tutkimus osoittaa kaiken kaikkiaan, että Hollihaan koulun mallin mukainen, juuri suomalaiseen koulukulttuuriin hyvin suunniteltu täydellinen, varhainen kielikylpyopetus on oikeutettua Suomessa. Tällaisessa kielikylpyopetuksessa vieraan kielen ja äidinkielen opetuksen tulee olla huolella suunniteltua ja pätevien opettajien toteuttamaa. Lisäksi kielikylpyopetuksen tulee olla vapaaehtoista. Vanhempien ja kunnan tulee myös tukea opetusta. Näin suunniteltuna kielikylpyopetus tuottaa hyviä oppimistuloksia vieraassa kielessä ja äidinkielessä ja soveltuu kaikenlaisille oppilaille.

Suunnitteilla tai työn alla on maassamme parhaillaan useita tutkimuksia vieraskielisestä opetuksesta.

8.10 Nykyinen virallinen mielipide vieraskielisestä opetuksesta

Ylijohtaja Aslak Lindströmin ja opetusneuvos Anna-Kaisa Mustaparran kanssa KIMMOKE- loppuseminaarissa (11.9.2001) käymissäni keskusteluissa tuli esiin samansuuntaisia argumentteja ja vasta-argumentteja vieraskielisestä opetuksesta, joita olen tuonut esiin tässä luvussa jo aikaisemmin. Uusiakin näkökulmia nousi keskusteluissa esiin.

Lindström näkee kansainvälistymisen useimmin käytettynä vieraskielistä opetusta puoltavana argumenttina. Lindströmin mukaan taustalla on suomalaisten vanhempien käsitys siitä, mitä on kansainvälistyminen: omille lapsille halutaan vieraskielisen opetuksen avulla syvällinen kielitaito ja samalla parempi koulutus kuin muille.

Vieraskielisen opetuksen Suomeen tuloon ovat Lindströmin kokemuksen mukaan eniten vaikuttaneet juuri vanhemmat; vieraskielinen opetus on ollut eräänlainen kansanliike, vanhempien pyrkimys luoda elitististä koulua. Esimerkiksi IT-osaajat eivät hänen näkemyksensä mukaan arvosta suomalaista kulttuuria tai suomalaista koululaitosta. Virkamiehet, komiteat ja yliopistojen asiantuntijat ovat omalta osaltaan myötävaikuttaneet vieraskielisen opetuksen toteutumiseen.

Lindström pitää vieraskielistä opetusta paitsi tunnekysymyksenä myös poliittisena kysymyksenä, jota ei ole maassamme uskallettu pöyhä. Vieraskielinen opetus on hänen mukaansa epäluottamuslause suomalaiselle koululaitokselle; hänestä se ei ole vain menetelmä, vaan rakenteellinen asia ja iso kansallinen kysymys, johon opetusministeriöllä on ollut koko ajan sallivampi linja kuin opetushallituksella. Opetushallituksen ote on ollut hillitsevä ja ohjaileva.

Yhteiskuntapoliittisia ja tasa-arvoon liittyviä hyviä seurauksia on myös käytetty vieraskielistä opetusta puoltavina perusteluina, mutta Lindströmin mielestä tällaisia hyviä seurauksia ei ole olemassa. Päinvastoin hän kokee vieraskielisen opetuksen eriarvoistavana useassakin mielessä: menestyvät

oppilaat ja kielellisesti lahjakkaat tytöt hyötyvät vieraskielisestä opetuksesta, mutta muut jäävät jälkeen. Alueellisesti vieraskielinen opetus on myös eriarvostavaa: syrjäseuduilla ei koskaan voida tarjota vieraskielistä opetusta muutoin kuin pienimuotoisena, päinvastoin kuin suurissa kunnissa.

Lindströmin esittämät muut vasta-argumentit vieraskieliselle opetukselle ovat osaksi samoja kuin aikaisemmin esiin tuomissani dokumenteissa, osaksi uusia: vieraskielisestä opetuksesta puuttuu jatkuvuus akselilla ala-aste – yläaste – lukio ja samalla puuttuvat mahdollisuudet sen kautta hankittuun syvälliseen kielitaitoon. Jatkuvuuden puuttuminen luo myös turhautuneisuutta opiskelijoiden keskuudessa.

Äidinkielen perustaidot eli ajattelun ja juurtumisen välineet kärsivät vieraskielisessä opetuksessa, tai ainakin siinä otetaan se riski. Jotkin kodit voivat täydentää sen, mitä äidinkielen taidoissa jää vajaaksi vieraalla kielellä annettavassa kouluopetuksessa, mutta kaikki kodit eivät tähän pysty. Lindströmin mielestä ensin pitää olla kunnolliset äidinkielen taidot, sitten vasta tulevat muut taidot.

Suomessa tehdyt vieraskielistä opetusta koskevat tutkimukset eivät sovellu vieraskielistä opetusta puoltaviksi perusteluiksi Lindströmin näkemyksen mukaan siksi, että ne on hänen mielestään tehty valikoidulla ja pienellä populaatiolla. Ulkomaalaisilla tutkimuksilla ei myöskään voida perustella vieraskielistä opetusta maamme erilaisissa kulttuurisissa olosuhteissa.

Lindström näkee vieraskielisen opetuksen laatukysymyksenä. Vaatimukset opettajien kielitaidosta on koottu takaamaan vieraskielisen opetuksen laatu: määräyksellä opettajien kielen taitotasosta pyritään kontrolloimaan suomalaisen opettajan kielitaitoa eikä suinkaan estämään vieraskielistä opetusta. Nykyinen määräys on tosin sanamuodoltaan harhaanjohtava sikäli, että sen katsottiin vastoin alkuperäistä tarkoitusta koskevan myös syntyperäisiä puhujia, vaikka he olisivat saaneet koulutuksensa juuri kyseisellä opetuskielellä.

Realiteetit puhuvat vieraskielisen opetuksen laajenemista vastaan: taloudellisesti on tuettava julkisen koulun kehittämistä eikä elitististä koululaitosta. Opettajien massatäydennyskoulutus vieraskieliseen opetukseen erikoistumiseksi ei voi resurssipulan takia maassamme toteutua, mikä on yksi vasta-argumentti tälle lähestymistavalle.

Meillä Suomessa on oma kansallinen ylpeytemme: omat kulttuurimme ja omat kielemme, suomi ja ruotsi, joista on pidettävä huolta. Ylioppilastutkinnon kirjoittaminen omalla kansalliskielellä on ainoa oikea ratkaisu Lindströmin näkemyksen mukaan; vieraita kieliä ei tule päästää valloilleen Suomessa. Valtioneuvoston linjauksia tarvittaisiin vieraskielisestä opetuksesta. Samoin tarvittaisiin uskottavaa tutkimusta, jonka perusteella voitaisiin nähdä, onko vieraskielinen opetus hyvä asia tuloksiltaan ja vaikutukseltaan.

Visiona vieraskielisen opetuksen tulevaisuudesta Lindström näkee sen maltillisen toteuttamisen sopeutettuna riittävään äidinkielenopetuksen tuntimäärään. Pienimuotoisena sitä on mahdollista toteuttaa kaikkialla Suomessa, mutta arvioinnin ja tutkimuksen tulokset tuovat toivottavasti lisävalaistusta tähän osittain arkaan asiaan, johon liittyy paljon luulottelua ja oletuksia.

Anna-Kaisa Mustaparran kanssa käymissäni keskusteluissa tuli esiin hyvin edellisen kaltaisia perusteluja, mikä on luonnollista Lindströmin ja Mustaparran edustaessa maamme tämänhetkistä virallista näkemystä vieraskielisestä opetuksesta. Pohdittaessa vieraalla kielellä annettavasta opetuksesta käytettyä

terminologiaa (ks. 2.2.1) käsite vieraskielinen opetus on valittavana olevista Mustaparran mielestä paras.

Mustaparta näkee erityisesti koulutetut vanhemmat avainryhmäksi sijoitettaessa lapsi vieraskieliseen opetukseen. Vieraskielisen opetuksen tulemiseen ja leviämiseen maassamme ovat vaikuttaneet vanhempien lisäksi myös eduskunta, Vaasan yliopistosta Laurén taustaryhmineen kielikylvyn osalta, kieliohjelmakomitea ja jotkut opetusministeriön virkamiehet. Joskus kunnat, yksittäiset koulut, jopa yksittäiset opettajat voivat olla koulussa suunniteltavan vieraskielisen opetuksen aloitteentekijöitä.

Kansainvälisissä kontakteissa usein tarvittava argumentointitaito edellyttää hyvää kielitaitoa ja se puolestaan pystytään Mustaparran näkemyksen mukaan saavuttamaan vieraskielisellä opetuksella, joka on aloitettava melko varhain hyvän ääntämisen takaamiseksi. Kontaktit ulkomaille ovat yksi edellytys hyvälle kielitaidolle samoin kuin muihin kulttuureihin tutustuminen. Nämä vaatimukset toteutuvat vieraskielisen opetuksen yhteydessä. Mikäli yhteistyö opettajien kesken toimii vieraskielisen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, se voidaan nähdä puoltavana argumenttina.

Mustaparta pitää vieraskielistä opetusta Suomessa arkana asiana, jossa voidaan nähdä uhkakuvia. Jonkin verran uhkakuvia liittyy ruotsinkieliseen kielikylpyyn, mutta niitä on myös englanninkielisessä opetuksessa: anglosaksisen kulttuurin vahvan aseman koulun arkipäivässä pelätään aiheuttavan oman kielen ja kulttuurin väheksymistä. Muuten hänen mielestään vieraskielinen opetus ei ole meillä iso asia, sillä perinteinen kielenopetus on maassamme korkea-tasoista ja hyvin organisoitua. Joskus vieraskielinen opetus on jopa yliarvostettua ja ohittaa muita tärkeämpiä asioita.

Vieraskieliselle opetukselle nousi esiin keskusteluissamme hyvinkin eriytyneitä vasta-argumentteja. Useimmin toistunut vasta-argumentti on äidinkielen-taitojen heikkeneminen ja ajattelutaitojen kehittämisen jääminen epäselväksi vieraskielisen opetuksen yhteydessä. Sillä, millä kielellä kommunikoi, on merkitystä. Vieraalla kielellä opettamisen yhteydessä on vaikea tuoda esiin kausaalista tietoa, tunteisiin liittyviä asioita tai konnotaatioita ja semanttisia merkityksiä omasta kulttuurisidonnaisesta ympäristöstä. Ajattelu ja ilmaisu muuttuu Mustaparran käsityksen mukaan karkeajakoisemmaksi kuin äidinkielisessä opetuksessa.

Opettajaresurssit voivat toimia argumentteina vieraskielisen opetuksen puolesta tai sitä vastaan, niiden tilasta riippuen. Ihanneopettaja etenkin pienillä lapsilla on Mustaparran mielestä syntyperäinen opettaja, joka kuitenkin ymmärtää suomea ja tuntee suomalaista koulukulttuuria hyvin. Varsinkin ylemmillä luokilla hyvä ratkaisu voi olla myös suomalainen opettaja, jolla on melkein syntyperäisen puhujan kielitaito. Opettajan tulee joka tapauksessa tuntea suomalainen kulttuuri, pystyä eläytymään suomalaiseen (koulu)ympäristöön ja tuntea suomalaiset opetussuunnitelmat.

Mustaparta on Lindströmin kanssa samoilla linjoilla kaivatessaan valtioneuvoston päätöksiä vieraskielisestä opetuksesta. Valtioneuvoston tehtävä on selvittää, tarvitaanko vieraskieliselle opetukselle omaa tuntijakoa. Opetushallitus on ottanut ohjailevan ja rajoittavan roolin vieraskielisen opetuksen suhteen. Sillä on vain vähän ohjannan välineitä: opetussuunnitelmat ovat ainoa keino säädellä vieraskielistä opetusta. Opetushallituksella on myös määräysvalta opettajan kielitaidosta. Mustaparta viittaa Lindströmin tavoin voimassa olevan määräyksen harhaanjohtavaan sanamuotoon. Ohjailun ja säännösten tavoite on

lasten etu eli vieraskielisen opetuksen laatu. Mustaparta toivoo myös lisää suomalaisia tutkimuksia vieraskielisen opetuksen vaikutuksista.

Maassamme on menossa opetussuunnitelman perusteiden uudistamisprosessi. Perusteissa on otettu huomioon vieraskielinen opetus esiopetuksesta lähtien. Tuntijaostakin on tehty ehdotus. Tarkoitus on saada kysymys vieraskielisestä opetuksesta järjestykseen.

8.11 Yhteistä vieraskielisen opetuksen kannattajien ja vastustajien argumentoinnissa

Vieraskielisen opetuksen kannattajat ja vastustajat käyttävät molemmat argumenttinaan oppilaan kielitaidolle koituvia seurauksia. Kannattajat lähtevät siitä, että oppilaan vieraan kielen taidoille koituu hyviä seurauksia. Vastustajat puolestaan näkevät vieraskielisen opetuksen aiheuttavan oppilaan äidinkielen taidoille huonoja seurauksia.

Kannattajat tukevat vieraskielistä aineenopetusta ensisijaisesti oppilaan kielitaitoon ja kielen käyttöön liittyvillä hyvillä seurauksilla. Oppilas saavuttaa hyvän, syvällisen, vahvan ja toimivan kielitaidon. Hän saa puherohkeutta. Kielen käyttö on viestinnällistä ja kieli on autenttista. Opetuksessa tehostuu kommunikatiivisuus ja opetukseen tulee mukaan sisältö. Vuorovaikutustaidot kehittyvät vieraskielisessä kommunikoinnissa, sanavarasto kasvaa, argumentointikyky kehittyy ja tapahtuu siirtovaikutusta muihin kieliin.

Vieraskielisen opetuksen vastustajat määrittelevät tarkemmin oppilaan äidinkielen taidoille koituvia huonoja seurauksia. Käsitteiden oppiminen kärsii ja äidinkieli köyhtyy. Se menettää ilmaisuvoimaansa ja vivahteikkouttaan. Oppilaan äidinkielen ilmaisu tulee muutenkin karkeajakoisemmaksi. Tunteiden ilmaisu ja konnotaatiot jäävät heikoiksi.

Kannattajien ja vastustajien argumentaatiolle on yhteistä myös huomion kiinnittäminen muulle opiskelulle aiheutuviin hyviin tai huonoihin seurauksiin, joita koituu vieraskielisestä opetuksesta.

Osa oppilaan muulle opiskelulle aiheutuvista seurauksista on toistensa kääntöpuolia. Kannattajien tulkinnan mukaan opiskelun vaatavuus on hyvä asia, koska se motivoi hyviä oppilaita. Vastustajien näkemyksen mukaan opiskelun vaatavuus on huono asia, koska heikko oppilas ei voi heidän näkemyksensä mukaan menestyä vieraskielisessä opetuksessa. Argumentoijien näkemykset vieraskielisestä opetuksesta muotiasiana ovat myös toistensa kääntöpuolia: kannattajien tulkinnan mukaan se on hyvä asia, mutta vastustajat näkevät muotiasian huonona asiana, jossa oppilaat menevät virran mukana harkitsematta menettelyjään omien edellytystensä pohjalta.

Vieraskielisen opetuksen kannattajilla ja vastustajilla molemmilla on kulttuurinen näkökanta vieraskieliseen opetukseen. Kannattajat näkevät vieraskielisen opetuksen vahvistavan kulttuuri-identiteettiä vastustajien arvioidessa vieraskielisen opetuksen heikentävän sitä.

Sekä kannattajat että vastustaja tuovat esiin vieraskieliseen opetukseen liittyviä yhteiskuntapoliittisia ja kulttuuripoliittisia seurauksia, kumpikin ryhmä oman katsantokantansa mukaisesti. Edelleen nähdään, että koulu yhteisöllä aiheutuu seurauksia vieraskielisestä opetuksesta.

Vieraskielisen opetuksen kannattajat ja vastustajat näkevät molemmat uhkakuvien olemassaoloa vieraskielisessä opetuksessa, mikäli kaikki opetuksen onnistumisen edellytykset eivät ole olemassa. Yhteinen uhkakuva on

mm. opettajan puutteellisen kielitaidon aiheuttamat huonot seuraukset oppijan oppimistuloksille.

Yhteistä vieraskielisen opetuksen puolustajilla ja vastustajilla on, että molemmat asettavat opetukselle reunaehdoja, joiden toteutuminen takaisi onnistuneen tuloksen. Useimmin toistettu ehto kummallakin on, että vieraalla kielellä opettavan opettajan opetuskielen taidon on oltava erinomainen. Yksi useissa yhteyksissä toistettu reunaehto on, että oppilaan äidinkielen taitoja ei saa missään vaiheessa vaarantaa.

8.12 Päätulokset diskurssianalyysin viitekehyksessä

Seuraavassa tulkitaan vieraskielisestä opetuksesta Suomessa käytyä julkista debattia lyhyesti Faircloughin viestintätilanteen kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksessä (ks. 4.4). Vieraskielisen opetuksen suomalaista diskurssia tarkastellaan kolmidimensioanaalisesti: teksti, tekstien tuottaminen ja tulkinta eli diskurssikäytäntö sekä sosiokulttuurinen käytäntö (kuvio 15).

**TEKSTI: DOKUMENTIT KUTEN
KOMITEAMIENTINNÖT, ASETUKSET, OHJEET,
RAPORTIT, KANNANOTOT JA TUTKIMUKSET**

**TEKSTIN TUOTTAJAT JA KULUTTAJAT:
HALLINTOELIMET, OPETTAJAT/KOULUT,
ASiantuntijat, Järjestöt**

**DISKURSSIKÄYTÄNTÖ: ERILAISET DISKURSSIJÄRJESTYKSET:
HALLINNOLLISET YKSIKÖT, INSTITUUTIOT KUTEN OPM, OPH,
JÄRJESTÖT, ASiantuntijat JA OPETTAJAT**

**DISKURSSIKÄYTÄNTÖ ALUKSI VIRALLISTA, ASIALLISTA,
HALLINNOLLISTA TEKSTIÄ, MYÖHEMMIN POHDISKELEVAA TYYLIÄ,
VANHEMMAT SAISIVAT OSALLISTUA NYKYÄÄN, OPPILAITAKIN
KUUNNELLAAN TARVITTAESSA**

**LEGITIIMOITUJA LÄHTEITÄ KUTEN OPM:N JA OPH:N JULKAISUT,
LAIT JA ASETUKSET SEKÄ ASiantuntijoiden LAUSUNNOT**

**SOSIOKULTTUURINEN KÄYTÄNTÖ: KUTEN KANSAINVÄLISTYMINEN,
KULTTUURINEN TIETOISUUS, VAPAUTUNUT JA MUUTTUNUT, EI-KESKITETTY
HALLINTOKULTTUURI YLEENSÄ, GLOBAALI TALOUDELLINEN RIIPPUVUUS,
POLIITTISET MAAILMANLAAJUISET MUUTOKSET JA TIETOTEKNIikka**

**DIALEKTINEN VUOROVAIKUTUS: TIUKOISTA OHJEISTA SUOSITUKSIIN,
REUNAehtoihin, KEKSINÄISET RAJAT HÄMÄRTYNEET**

**MUKANA KIELITAITOTARPEET KIELENOPETUS JA VIESTINNÄLLISYYS
YHTEISKUNNALLISET EHDOT, TALOUDELLISET JA POLIITTISET EHDOT
MONTA TASOA: SENHETKINEN AKUUTTI TILANNE, ES. OLEMASSAOLEVA
ONGELMA KUTEN ÄIDINKIELEN TASON HEIKKENEMINEN
YKSI ONGELMA OSA KOKONAISUUTTA
KOKONAISUUS PITÄISI SAADA HALLINTAAN VALTAKUNNALLISESTI**

**KUVIO 15. Vieraskielisestä opetuksesta Suomessa käyty julkinen keskustelu
diskurssianalyysin viitekehyksessä**

Viitekehyksen tekstiä vastaavat tutkimuksessani kaikki käyttämäni vieraskielistä opetusta kannattavat ja vastustavat dokumentit: komiteamietinnöt, raportit, asetukset, ohjeet ja kannanotot sekä tutkimukset.

Diskurssikäytäntö koostuu tekstien tuottamis- ja kuluttamisprosesseista. Tekstien tuottamisprosessi on maassamme lähtenyt siitä, että ensin on tuotettu virallista hallinnollista tekstiä antamaan mahdollisuus opettaa vieraalla kielellä. Vieraskielisen opetuksen käynnistyttyä hallinnollisten tekstien tuottamisella on pyritty ohjailemaan vieraskielistä opetusta. Sen jälkeen vastaavien virallisten hallinnollisten tekstien tavoite on ollut turvata opetuksen laatu ja oppilaan oikeusturva.

Vieraskielisen opetuksen levittyä maassamme tekstien tuottamisprosessiin ja niiden tulkintaan ovat osallistuneet myös opettajat, yliopistojen asiantuntijat, pedagogiset järjestöt, instituutit ja yksittäiset asiasta kiinnostuneet henkilöt.

Tekstien kuluttajia ja tuottajia ovat olleet hallintoviranomaiset, opettajat ja opetuksesta vastaavat koulut ja kunnat. Yliopistojen asiantuntijat sekä pedagogiset opettajajärjestöt; joissakin tapauksissa yksittäiset henkilöt ovat myös olleet tekstien käyttäjiä ja tulkitsijoita.

Sosiokulttuurinen käytäntö on se suomalainen sosiaalinen ja kulttuurinen yhteys, jossa tätä suomalaista vieraskielistä opetusta koskevaa debattia on käyty.

8.12.1 Tekstit

Tässä tutkimuksessa ei ole ollut mahdollista analysoida dokumenttien tekstejä tekemällä niistä lingvistisiä kuvauksia. Tutkija on keskittynyt tutkimuskysymystensä kannalta olennaiseen eli tekstien sisältöön. Tekstuaaliset muodot ja rakenteet on jätetty tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Todettakoon kuitenkin, että tutkimuksen aiheesta johtuen käsiteltyjen dokumenttien tekstit ovat luonnollisesti rakenteeltaan argumentatiivisia.

Tekemättä tarkempaa analyysiä kielestä tutkija on kuitenkin saanut aineistoa käsitellessään yleisvaikutelman, että dokumenttien kieli on muutostilassa. 1990-luvun alun virallinen ja tarkkoja määräyksiä välittänyt hallinnollinen kieli on ollut muuttumassa pohdiskelevammaksi. Sanat "tulee", "pitää" on osittain korvattu sanoilla "toisaalta" ja "toisaalta". Monissa viimeaikaisissa dokumenteissa virkkeen alkuosa ilmaisee jotain myönteistä asiaa vieraskielisestä opetuksesta ja teksti jatkuu "mutta"-sanalla ja samalla muistuttaa mahdollisista alkuosan teon huonoista seurauksista tai uhista. Tällaisessa kontekstissa tekstin tulkitsijalle syntyy käsitys, että jättämällä teon tekemättä, ongelmatilanne on ratkaistu ja näin saadaan hyvä teko.

Malleina muutoksesta ovat esimerkiksi ote opetusministeriön komiteamietinnön (1991) tiivistelmästä: "Vieraskielisen materiaalin käyttöä ja vieraskielistä opetusta tulee kouluissa lisätä, jotta voidaan saavuttaa monipuolinen ja hyvä kielitaito ja edistää oppilaiden kasvamista kansainvälisyyteen." Pohdiskelevammasta ja sallivammasta kielenkäytöstä on mallina ote opetushallituksen julkaisusta vuodelta 1999: "Opetus on sen kaksoisfokuksen (kieli + ainesisältö) takia työlästä opettajalle etenkin alkuvaiheessa ja laajamittaisena myös oppilaalle raskaampaa kuin äidinkielen opetus. Toisaalta juuri opetuksen kaksoisfokus voi olla se opettajaa innostava uusi haaste ja muulla kuin äidinkielellä opiskelu työteliäälle oppilaalle tarjoutuva riittävän vaativa oppimistehtävä."

Toinen malli kuvastaa myös kielen väljentyä ja sitä kautta analyyttisempää otetta itse vieraskieliseen opetukseen: "Vieraan kielen ymmärtäminen varmasti paranee ja sanavarasto karttuu vieraskielisen opetuksen ja oppimateriaalin myötä, mutta oppilaiden oma kielenkäyttö ei välttämättä kehity ilman, että sille varataan aikaa ja mahdollisuuksia myös opetuksessa" (Nikula & Marsh 1997, 64).

Pedagogisten opettajajärjestöjen kannanotot ja viimeaikaisten suomalaisten tutkimusten tulokset ovat teksteinä huolellisesti ja harkitusti muotoiltuja ja sisällöltään faktatietoa välittäviä tekstejä.

8.12. 2 Diskurssikäytäntö

Faircloughin näkemyksen mukaisesti diskurssikäytäntö toimii tekstin ja sosiaalisen kulttuurin välittäjänä; diskurssikäytäntö eli tekstien tuottamisen ja kuluttamisen tavat muuttuvat sosiokulttuuristen muutosten seurauksena, mikä taas muuttaa itse tekstien ominaisuuksia.

Vieraskielistä opetusta käsittelevien tekstien tuottajia, kuluttajia ja tulkitsijoita ovat olleet maassamme jotkin instituutiot ja hallintoviranomaiset, opettajat ja opetuksesta vastaavat koulut ja kunnat, yliopistojen asiantuntijat sekä pedagogiset järjestöt, joissakin tapauksissa yksittäiset henkilöt.

Valtion virastot ja elimet ovat Kaplanin ja Baldaufin mukaan kielisuunnitteluprosessin valtaa käyttäviä osallistujia (ks.3.4.2). Suomalaista vieraskielistä opetusta koskevassa debatissa näitä vallankäyttäjiä ovat olleet opetusministeriö, opetushallitus ja osittain niiden nimeämät komiteat ja työryhmät. Näiden instituutioiden tuottamat ensimmäiset vieraskielistä opetusta koskevat tekstit ovat olleet virallisia hallinnollisia tekstejä, jotka ovat antaneet luvan vieraskielisen opetuksen aloittamiseen (koululait 1983).

Vieraskielisen opetuksen käynnistyttyä instituutioiden ja poliitikkojen siitä saama palaute on tuottanut uusia hallinnollisia tekstejä, ohjeita ja asetuksia siitä, miten vieraskielistä opetusta tulee siinä ajallisessa kontekstissa ja tilanneyhteydessä siihen mennessä saadun palautteen perusteella toteuttaa. Tekstit ovat lähinnä pyrkineet kontrolloimaan ja ohjailemaan opetuksen toteuttamista.

Koska diskurssikäytännöt ovat dialektisia ja jatkuvassa muutostilassa, diskurssiin on tullut lisää osallistujia: asiantuntijat, opettajat, koulu- ja kuntaviranomaiset, pedagogiset järjestöt ja yksittäiset henkilöt. He ovat olleet mainittujen tekstien käyttäjiä ja tulkitsijoita, mutta sen lisäksi osasta heitä on tullut myös uusien vieraskielistä opetusta koskevien tekstien tuottajia. Näin diskurssikäytäntö on laajentunut ja saanut uusia muotoja.

Tuoreimmilla hallinnollisilla teksteillä on pyritty vieraskielisen opetuksen laadun ja oppilaan oikeusturvan takaamiseen. Institutionaaliset diskurssikäytännöt ovat olleet erilaisia kuin asiantuntijoiden tai järjestöjen diskurssikäytännöt. Eri diskurssikäytännöt ovat muokanneet toisiaan ja vaikuttaneet toinen toisiinsa. Niiden rajat ovat hämärtyneet diskurssin edetessä. Tiukoista hallinnollisista ohjeista on siirrytty osaksi suosituksiin ja reunaehtojen korostamiseen. Opetusministeriöllä ja opetushallituksella on kokonaiskuva vieraskielisen opetuksen tilasta Suomessa. Samoin niillä on vastuu vieraskielisen opetuksen kehittämisestä. Hallinnollisen vallan käyttäjät voivat antaa ohjeita ja suosituksia sekä muistuttaa vieraskielisen opetuksen

mahdollisista vaaroista ja uhkakuvista. Instituutioiden auktoriteettiasema vahvistaa instituutioiden esittämiä argumentteja (ks. 4.3).

Instituutioiden tuottamat tekstit ovat legitimoituja, ja siksi niiden painoarvo on ollut suuri. Maamme hallinnollisen kulttuurin muutoksen eli keskitetyn hallinnon purkamisen myötä institutionaaliset tekstit ovat muuttuneet ja niiden tulkinta on tullut vapaammaksi. Instituutiot ovat myös ottaneet vaikutteita muiden tahojen diskurssikäytännöistä ja muuttuneet osittain lähemmäksi muiden tahojen käytäntöjä. Olemassa olevat rajat diskurssikäytännöissä ovat muuttumassa. Tekstit ovat muuttumassa moniaineksisiksi, ja niiden tulkinta saattaa toisinaan herättää ristiriitoja tai epä tietoisuutta.

Esimerkkinä viimeksi mainitusta kirjoittaja voi mainita opetushallituksen suosituksen vieraalla kielellä opettavan opettajan kielitaitovaatimuksesta (1999), joka on sen sanamuodon tähden tulkittu eri tavalla kuin suosituksen antaja ehkä on tarkoittanut.

Oppilaiden ja heidän vanhempiansa osallistuminen vieraskielistä opetusta koskevaan diskurssiin Suomessa on vielä vähäistä. Esteitä osallistumiselle ei ole; päinvastoin, nykyisen koulukulttuurin avoimuuden myötä heitä kannustetaan osallistumaan.

8.12.3 Sosiokulttuurinen käytäntö

Sosiokulttuurinen ulottuvuus Suomessa muuttui voimakkaasti vieraskielisen opetuksen aikana 1990-luvun alusta lähtien koko 1990-luvun ajan. Kansainvälistyminen ja kulttuurinen tietoisuus levisi kaikkialle, hajautettu hallintokulttuuri muutti koulujärjestelmän rakenteita, taloudellinen globaali riippuvuus ja voimakkaat heilahtelut maailmantaloudessa aiheuttivat epävakautta kaikkialle ja suuret poliittiset muutokset maailmanpolitiikassa ja valtava tietotekninen kehitys toivat muun maailman lähemmäksi.

Edellä luetellut sosiaaliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet omalta osaltaan vieraskielisen opetuksen diskurssikäytäntöihin ja teksteihin. Kansainvälisyyden ja kielellisen tietoisuuden korostuminen ovat vaikuttaneet siihen, että hyvän ja monipuolisen kielitaidon tarve on laajasti tunnustettu ja hyväksytty. Taloudelliset tekijät yhdessä edellä mainittujen muutosten kanssa puolestaan ovat jouduttaneet vieraskielisen opetuksen hyödyntämistä taloudellisen tuottavuuden näkökulmasta. Toisaalta opettajien vieraskielisen opetuksen menestykselliseen toteuttamiseen tarvittava täydennyskoulutus on taloudellisen tilanteen tähden jäänyt vähiin.

Keskitetyn hallintojärjestelmän purkaminen koulujärjestelmässä on antanut kouluille ja kunnille mahdollisuuden toteuttaa opetusta pitkälti omien suunnitelmiansa ja tavoitteidensa mukaan. Se on antanut kouluille ja opettajille suuren vapauden, tosin annettujen virallisten ohjeiden puitteissa, toteuttaa vieraskielistä opetusta niin haluttaessa. Toisaalta jatkuva opetussuunnitelmaprosessi ja yleensäkin uudenlainen ajattelu opetussuunnitelman merkityksestä on velvoittanut koulun tasolla työskentelevät kehittämään jatkuvasti koulua ja opetusta sekä etsimään innovatiivisia ratkaisuja koulun arkeen.

Kansainvälisyys ja kulttuurinen tietoisuus ovat myötävaikuttaneet uskoon vieraskielisen opetuksen avulla mahdollisesti saavutettavaan kommunikatiivisuuden, viestinnällisyyden ja argumentaatiokyvyn kehittämiseen.

Tieto- ja viestintäteknikka ovat osaltaan mahdollistaneet kaikenlaisen tutkimustiedon, muun informaation ja vuorovaikutuksen nopean reaaliaikaisen leviämisen maailmanlaajuisesti.

Sosiokulttuurisessa ulottuvuudessa on myös monta tasoa. Kunkinhetkinen tilanne on yksi taso, jossa voi olla akuutti ongelma ratkaistavana. Kokonaistilanteen hallinta voi olla toinen sosiokulttuurinen taso. Vieraskielistä opetusta koskevassa julkisessa debatissa Suomessa akuutti ongelma on jossain vaiheessa ollut mm. ylioppilaskokeen suorittaminen vieraalla kielellä (Vieraskielinen ylioppilastutkinto 1998). Ongelma oli ajankohtainen aikana, jolloin ei ollut mahdollista suorittaa maahanmuuttajille erityisesti suunniteltua ylioppilaskoetta. Kokonaistilanteen hallinta taas on ollut tavoitteena, kun opetushallituksen ohjeistuksissa on annettu tiukkoja suosituksia opettajan kielitaidosta ja muistutus vieraskielisessä opetuksessa noudatettavista äidinkielen opetuksen viikkotuntimääristä.

9 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tämän tutkimuksen tarkoitus on ollut perehtyä vieraskielisestä opetuksesta Suomessa käytyyn julkiseen keskusteluun. Käydystä keskustelusta on etsitty argumentoinnissa käytettyjä perusteluja. Tutkimusaineistona käytettiin Suomessa julkaistuja vieraskielistä opetusta koskevia komiteamietintöjä, asetuksia, ohjeita, raportteja, kannanottoja ja tutkimuksia. Tästä aineistosta kerättiin argumentit, joita keskustelussa on käytetty vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan. Lisäksi tutkittiin, löytyykö tästä argumentoinnista yhteisiä piirteitä.

Tekijä on hakenut vastausta kolmeen tutkimuskysymykseen. Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Mitä argumentteja vieraskielistä opetusta kannattavat käyttävät mielipiteidensä tueksi?” ja ”Mitä argumentteja vieraskielistä opetusta vastustavat käyttävät mielipiteidensä tueksi?” tutkija on vastannut keräämällä tutkimusaineistosta löytyneet vieraskielistä opetusta kannattavat ja vastustavat argumentit. Argumentit on luokiteltu yhteisten tekijöiden perusteella ja analysoitu sanallisesti argumentoinnin kuvaamiseksi ja tulkitsemiseksi.

Vastatakseen kolmanteen tutkimuskysymykseen ”Mitä yhteistä on havaittavissa tässä argumentointitavassa?” kirjoittaja on vertaillut kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saamiaan vastauksia ja koonnut tästä argumentoinnista yhteiset piirteet.

Tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa on kyse kuvauksista ja tulkinnoista. Tutkimusaineistona olleita dokumentteja on pyritty tutkimaan ja tulkitsemaan puolueettomasti, kriittisesti ja johdonmukaisesti. Löydetyt argumentit on pyritty luokittelemaan loogisesti ja tutkimuksen rajat huomioon ottaen mahdollisimman tiiviisti. Suurin osa dokumenteista löydetyistä argumenteista on haluttu säilyttää niiden alkuperäisessä sanamuodossa myöskin laadituissa taulukoissa tulkintavirheiden välttämiseksi silläkin uhalla, että ne vaikuttaisivat tutkimuksen kielen kannalta hioutumattomilta. Alkuperäisen sanamuodon säilyttäminen takaa tutkimuskysymyksiin löydettyjen vastausten mahdollisimman objektiivisen kuvauksen ja tulkinnan. Näin menetellen myös lukijan on helpompi seurata tutkimuksen kirjoittajan tekemiä ratkaisuja.

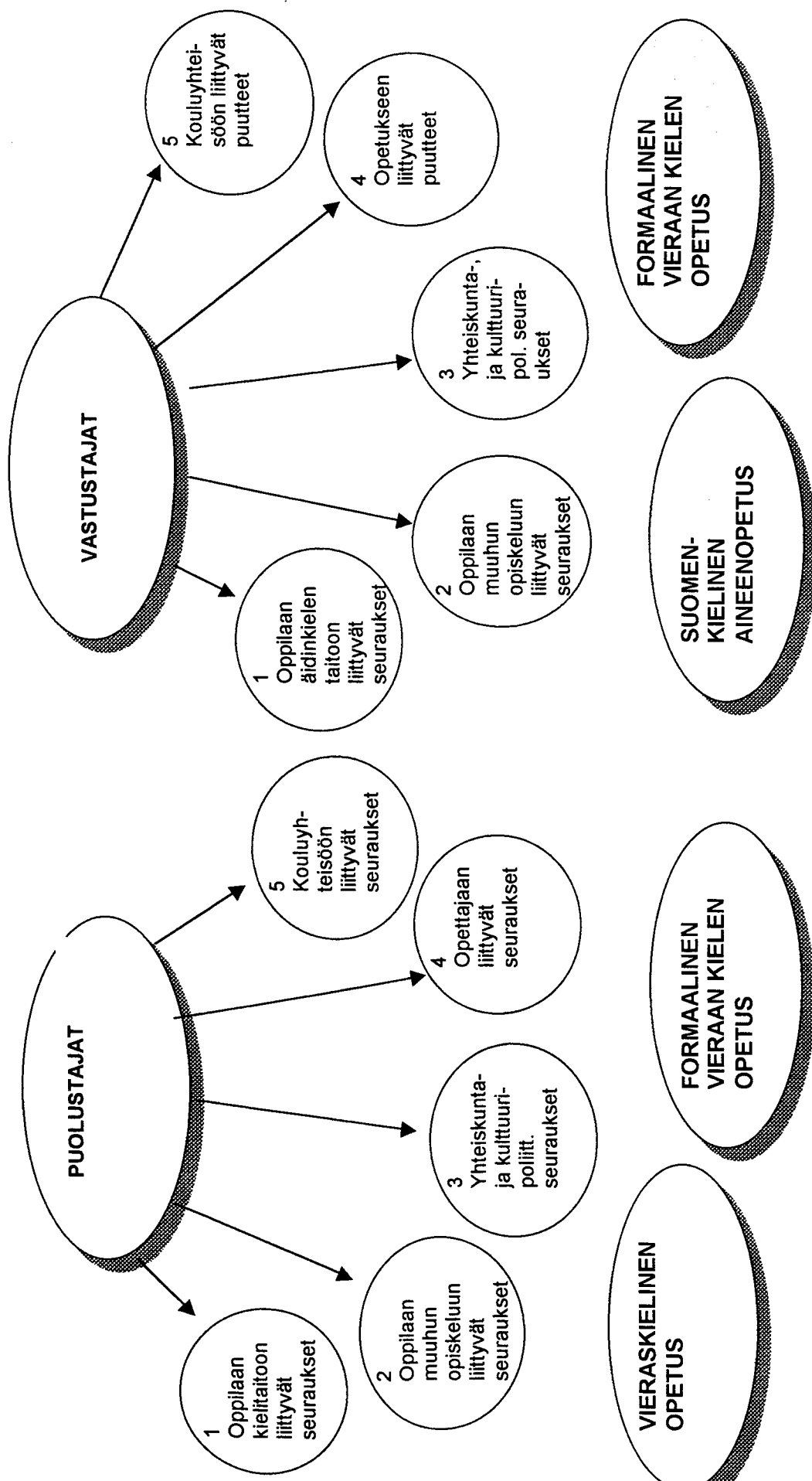
Tutkimustulososassa on mahdollisimman usein siteerattu alkuperäisiä dokumentteja tutkimustulosten kuvausten ja tulkinnan autenttisuuden takaamiseksi ja tulkintojen perusteltavuuden osoittamiseksi. Luokitukset ja tulkinnat ovat laadullisessa tutkimuksessa aina subjektiivisia, mutta kirjoittaja on pyrkinyt mahdollisimman objektiivisiin luokituskategorioihin palaten useaan otteeseen tutkimustuloksia käsitellessään ja kuvatessaan teoreettisiin kiinnekohtiin.

Mikäli sama tutkimus toistettaisiin, joku muu tutkija voisi tulkita tekstejä jossakin määrin eri tavalla kuin tässä tutkimuksessa on tehty. Argumenttien luokituskategorioiden valinta esimerkiksi voisi olla muunlainen. Vaikka jokainen tutkija pyrkii työssään objektiivisuuteen ja huolellisuuteen, subjektiiviset tulkinnat ja kuvaukset saattavat nimenomaan laadullisessa tutkimuksessa vaikuttaa lopputulokseen ja johtopäätöksiin. Tämän tutkimuksen tekijä on

toiminut oman tietämyksensä ja kokemusmaailmansa pohjalta etsiessään vastauksia tutkimuskysymyksiinsä. Tutkimustulokset vaikuttavat johdonmukaisilta ja selkeiltä, mitä voinee pitää yhtenä osoituksena tutkimuksen luotettavuudesta.

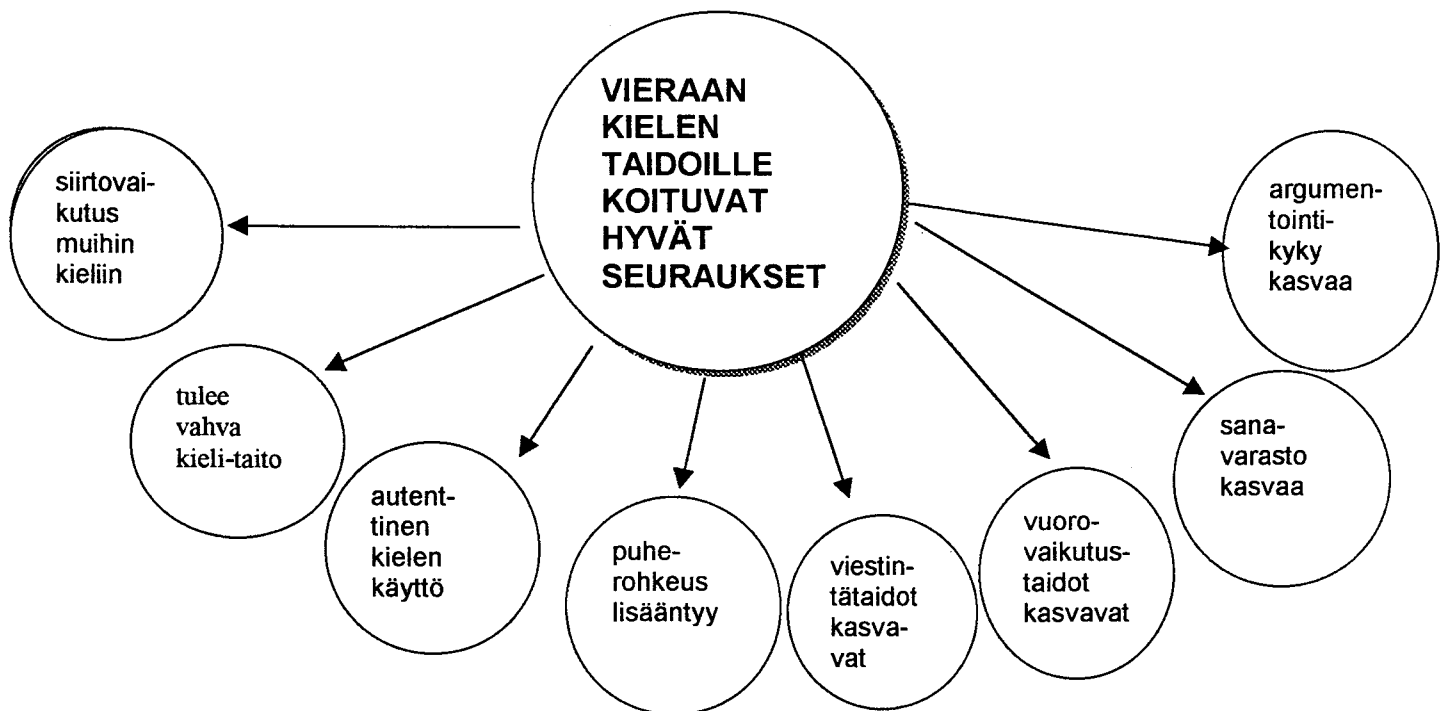
Tutkimuksen päätulokset

Kuvio 16 havainnollistaa kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saatuja vastauksia. Vieraskielistä opetusta puoltavien debatissa käyttämät pääargumentit ovat vieraskielisestä opetuksesta koituvia hyviä seurauksia joko oppilaan vieraan kielen taidoille, oppilaan muulle opiskelulle, yhteiskunta- tai kulttuuripoliittisesti, opettajalle tai kouluyhteisölle. Näitä hyviä seurauksia ovat vahva ja toimiva vieraan kielen taito, muut hyvät opiskelutaidot, kielitietoisuus, motivoituminen, ulkomailla opiskelun helpottuminen, ulkomaalaisten helpompi opiskelu Suomessa, kulttuurisuhteiden hoidon helpottuminen, opettajan motivoituminen ja ammatillinen kehittyminen sekä kouluyhteisön kehittyminen.



KUVIO 16. Vieraskielisestä opetuksesta Suomessa käydyn julkisen keskustelun puolustajien ja vastustajien argumentit

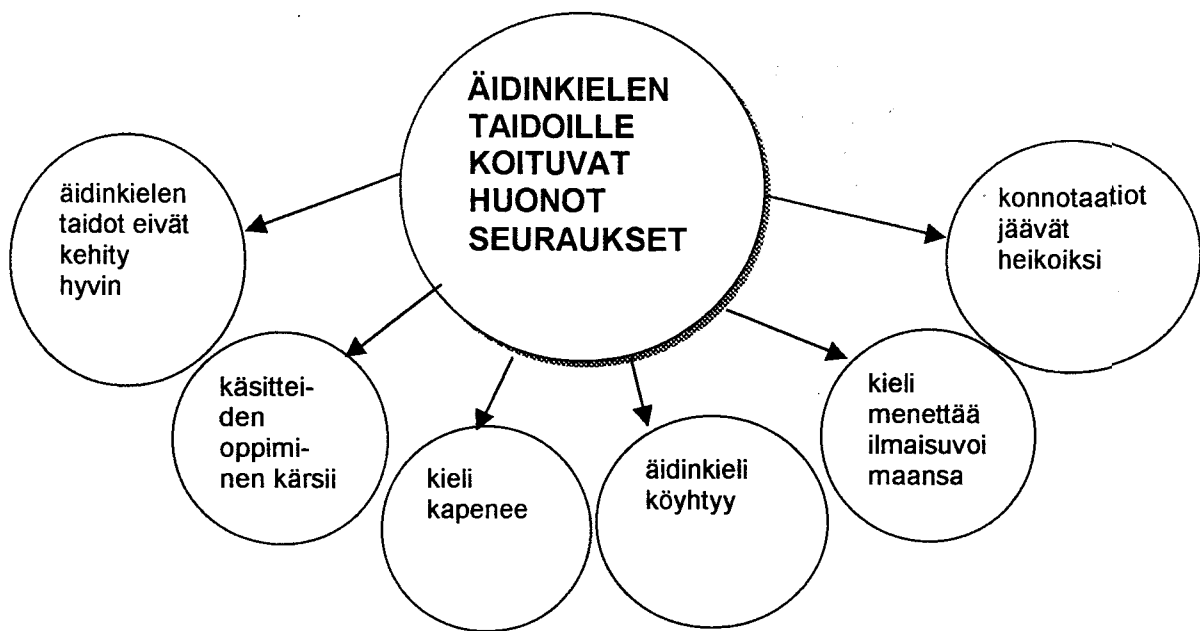
Vieraskielisen opetuksen kannattajien argumentti oppilaan kielitaidolle koituvista hyvistä seurauksista (kuvio 17) sisältää mm. sen, että vieraskielisen opetuksen kautta oppilaat saavuttavat vahvan, syvällisen ja toimivan kielitaidon. Kielenkäyttö tulee sitä kautta autenttisemmaksi ja kieli on aidosti kommunikaation väline ja kehittää oppilaan vieraan kielen viestintätaitoja, vuorovaikutustaitoja, puherohkeutta, sanavarastoa ja argumentointikykyä, ja sillä on lisäksi siirtovaikutusta muihin kieliin.



KUVIO 17. Vieraan kielen taidoille koituvat hyvät seuraukset kannattajien esittäminä

Vieraskielistä opetusta vastustavien pääargumentteja ovat vieraskielisestä opetuksesta oppilaalle koituvat huonot seuraukset ja vieraskielisen opetuksen edellytyksissä esiintyvät puutteet. Oppilaalle huonoja seurauksia koituu vastustajien mukaan äidinkielen taidoille, oppilaan muulle opiskelulle ja yhteiskuntapoliittisesti. Puutteita vieraskielisen opetuksen edellytyksissä opetuksen ja kouluyhteisön osalta käytetään myös vasta-argumentteina. Huonoja seurauksia tai puutteita edellytyksissä nähdään olevan oppimistulosten huononeminen, opettajan huonosta kielitaidosta johtuva uhka oppilaan vieraan kielen taidoille, koulutuksellinen epätasa-arvo, perusarvojen unohtuminen, kehitysnäkemyksen puutteellisuus, pula pätevistä opettajista ja oppimateriaalista, opetussuunnitelmalliset heikkoudet ja opetuksen liikaa kirjavuus.

Vastustajien argumenttia oppilaan äidinkielen taitojen heikkenemisestä (kuvio 18) tarkennetaan mm. seuraavasti: äidinkielen taidot eivät kehity hyvin, käsitteiden oppiminen kärsii, äidinkieli köyhtyy ja kapenee sekä menettää ilmaisuvoimaansa. Myöskin tunteiden ilmaisu ja konnotaatiot jäävät heikoiksi.



KUVIO 18. Äidinkielen taidoille koituvat huonot seuraukset vastustajien esittäminä

Yhteistä vieraskielisen opetuksen puolustajien ja vastustajien argumentoinnissa on lähtökohta: huomion kiinnittäminen oppilaan kielitaidolle koituihin seurauksiin, mikä on luonnollista pyrittäessä juuri hyvän kielitaidon saavuttamiseen. Yhteisestä lähtökohdasta katsotaan eri suuntiin: kielitaidolle aiheutuvat seuraukset nähdään erilaisina. Kannattajat näkevät vieraskielisen opetuksen vieraan kielen taidolle tuottamat hyvät seuraukset, kun taas vastustajat näkevät äidinkielen taidoille koituvat huonot seuraukset ja sen lisäksi uhan oppilaan vieraan kielen taidoille.

Argumentoinnissa tuodaan esiin myös oppilaan muulle opiskelulle koituvia seurauksia. Molemmissa ryhmissä sillä uskotaan niin ikään olevan yhteiskuntapoliittisia ja kulttuuripoliittisia vaikutuksia oppilaalle. Näistä yhteisistä lähtökohdista nähdyt vieraskielisen opetuksen seuraukset ovat jälleen toistensa kääntöpuolia. Esimerkkinä voisi mainita argumentin kulttuuripoliittisesta seurauksesta: kannattajat näkevät vieraskielisen opetuksen vahvistavan oppilaan kulttuuri-identiteettiä, kun taas vastustajat näkevät sen heikentävän sitä.

Edelleen yhteistä näiden kahden ryhmän argumentoinnissa on, että argumenteissa ei juurikaan tukeuduta tutkimustuloksiin tai tieteelliseen näkemykseen. Näyttäisi siltä, kuin argumentti useimmiten olisi lähinnä yleinen luulo, käsitys, uskomus, uhkatekijä tai pelko, ennemminkin kuin asiantietoon ja tutkimukseen perustuva.

Taustaoletuksina kaikki vieraskielistä opetusta puoltavat, mutta myös vastustavat tahot tuovat argumentoinnissaan esiin lisääntyvän kansainvälistymisen ja sen seurauksena suomalaisten kielitaidon tarpeen kasvun. Kielitaidon tason on maassamme noustava ja kielivalikoiman monipuolistuttava kaikkien debattiin osallistuneiden tahojen mukaan. Näitä taustaoletuksia ei kyseenalaisteta keskustelun missään vaiheessa.

Kaikki tähän vieraskielistä opetusta koskevaan argumentointiin osallistuneet tahot tiedostavat siihen liittyvän problematiikan. Sekä kannattajat että vastustajat vaativat, että tiettyjä edellytyksiä on saatava kuntoon, kun ja jos opetetaan ainetta vieraalla kielellä. Näitä reunaehtoja nousee esiin debatin kaikissa vaiheissa. Yhdeksi tärkeimmistä vaatimuksista esitetään vieraalla kielellä opettavien opettajien peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen kuntoon saattamista. Opettajan erinomainen tai hyvä opetuskielen taito nähdään ehdottomana edellytyksenä vieraskielisen opetuksen onnistumiselle. Samoin hyvä aineen hallinta ja opetustaito katsotaan välttämättömäksi edellytykseksi.

Muina vieraskielisen opetuksen edellytyksinä nähdään sen huolellinen suunnittelu, oppilaan äidinkielen taitojen turvaaminen, yhteistyö kodin kanssa, vieraskielisen opetuksen vapaaehtoisuus oppilaalle, oppimateriaalin saannin varmistaminen, opetussuunnitelmallinen kehittäminen ja vieraskielisen opetuksen yhtenäistäminen.

Suomalainen, amerikkalainen ja norjalainen debatti vieraalla kielellä opettamisesta näyttäisivät eroavan selvästi toisistaan. Norjassa aiheesta on pitkälti vaiettu, Yhdysvalloissa keskustelu on laajaa, ajoittain politisoitunutta ja usein tieteellisiin tutkimustuloksiin perustuvaa argumentointia ammattilaisten kesken spesifiä terminologiaa käyttäen, kun taas suomalainen debatti on asiallista, usein tutkimustulosten sijasta yleisiin käsityksiin, uskomuksiin ja pelkoihin perustuvaa, vain muutamien tahojen kesken tapahtuvaa debattia. Huomionarvoista kuitenkin on, että meillä pyritään käymään keskustelua vieraskielisestä opetuksesta. Opetuksen seurauksia vieraan kielen taidoille ja äidinkielen taidoille pyritään tutkimuksen avulla todentamaan.

Tutkimustulosten merkitys ja hyödyntäminen

Suomessa näyttää tällä hetkellä olevan jonkinlainen vastakkainasettelu toisaalta aineen opetuksen ja perinteisen formaalisen vieraan kielen opetuksen ja toisaalta vieraskielisen aineenopetuksen ja perinteisen formaalisen vieraan kielen opetuksen välillä.

Institutionaalinen vieraan kielen opetus Suomessa on ollut kiinnostuksen ja huomion kohteena jo vuosikymmeniä aina 1940-luvulta lähtien (luku 2.1.2 ja luku 3.1). 1960-luvulla toteutui maassamme vieraan kielen opetus koko ikäluokalle. Maamme valtakunnallinen kielisuunnittelu ja kieliohjelma ovat olleet hyvin merkittävä asia koko maailmassa. Kielisuunnittelua on tapahtunut paitsi valtakunnallisella, myös alueellisella ja paikallisella tasolla. Se on ollut arvostettua päättäjien ja poliitikkojen keskuudessa ja myös lasten vanhempien keskuudessa.

Perinteiseen formaaliseen vieraiden kielten opetukseen on maassamme luotettu ja sitä arvostetaan; vieraiden kielten opettajat ovat tunnustetusti korkeasti koulutettuja, oppimateriaalit ovat korkealaatuisia ja opetusmenetelmät ovat aina noudatelleet uusimpia kielenoppimisen ja -opetuksen ja oppimisteorioiden tutkimustulosten osoittamia suuntaviivoja. Opetussuunnitelmienkin lähtökohtana on nykyisin virallisesti kognitiivis-konstruktivistinen oppimisteoria. Myöskin kulttuuritietous on sisällytetty uusimpiin opetussuunnitelmiin. Tätä taustaa vasten on helppo ymmärtää, että perinteinen vieraan kielen opetus nähdään meillä luotettavana oppilaiden vanhempienkin keskuudessa.

Vieraskielinen opetus Suomessa on suhteellisen uusi ilmiö (luku 2.2.2): sillä ei ole vielä vakiintunutta asemaa. Opetussuunnitelmissa sillä ei ole ollut omaa tuntijakoa. Vieraskieliseen opetukseen suuntautuvia erikoistumisohjelmia ei ole ollut tarjolla peruskoulutuksessa. Täydennyskoulutus ei ole ollut kaikkien saatavilla, eikä sekään täydennyskoulutus, jota on järjestetty, ole ollut yhtenäistä. Valmiista vieraskieliseen opetukseen sopivasta oppimateriaalista on pulaa. Vieraskieliseen opetukseen parhaiten sopivista opetusmenetelmistä suomalaisessa kontekstissa ei ole juurikaan tutkimustietoa. Oppimistulosten arvioinnin kriteerit ovat epäselvät. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että kaikki eivät voi suhtautua vieraskieliseen opetukseen myönteisesti. Näyttäisi siltä, että sen on haettava oma paikkansa ja itse ansaittava luottamus.

Suomessa ei kyseenalaisteta vieraan kielen opetusta. Tiedetään, mitä kielten opetus meillä tarkoittaa: laadukasta formaalista opetusta, päteviä opettajia, korkealaatuisia oppimateriaaleja, uusimpia opetusmenetelmiä ja hyviä oppimistuloksia. Toisin on puhuttaessa vieraskielisestä opetuksesta. Jo siitä käytetyissä nimissä on valinnan vaikeus: puhuako vieraskielisestä opetuksesta, vieraalla kielellä opettamisesta, kaksikielisestä opetuksesta, CLIListä vai mistä niistä monista mahdollisuuksista (luku 2.2.1). Sen toteutus näyttäisi olevan yhtä kirjavaa kuin sen nimitykset. Siitä on vaikea muodostaa yhtenäistä käsitystä tai saada otetta. Voiko varmuudella puhua vieraskielisestä opetuksesta suomalaisessa kontekstissa niin, että kaikki ymmärtävät sen sisällön?

Tässä tutkimuksessa on koottu yhteen informaatiota argumentoinnista, jota Suomessa on käyty vieraskielisestä opetuksesta. Opetuksen puolustajien ja vastustajien käyttämät perustelut ovat suurimmaksi osaksi oletuksia, uskomuksia tai luuloja. Ne eivät kuvasta vieraskielisen opetuksen todellista tilaa Suomessa. Puolustajilla näyttäisi olevan vähän enemmän todistusaineistoa perusteluidensa tueksi. Vastustajilla ei juurikaan ole näyttöä tai tutkimustuloksia esimerkiksi äidinkielen taitojen tai käsitteenmuodostuksen heikkenemisestä.

Tutkimustuloksista on luettavissa kokonaiskuva vieraskielisen opetuksen edellytyksistä ja kehittämisen painopistealueista. Tämän tutkimuksen tuloksia voitaisiin käyttää hyödyksi kehitettäessä suomalaisiin koulutus- ja kulttuuriolosuhteisiin parhaiten sopivaa vieraskielisen opetuksen toteutusmallia. Nyt saadusta kokonaiskuvasta voi myös olla hyötyä kielipoliittiseen suunnitteluun osallistuville tahoille (Kaplan & Baldauf 1997 ja luku 3.4.2), kuten hallintoviranomaisille, asiantuntijoille ja vieraskielisen opetuksen toteuttajille heidän kehittäessään vieraskielistä opetusta edelleen.

Tässä tutkimuksessa on dokumentoitu oletettuja hyviä seurauksia, joita vieraskielisellä opetuksella voitaisiin saavuttaa oppilaiden vieraan kielen taidoille. Muutamit viimeaikaiset suomalaiset tutkimukset vahvistavatkin näitä käsityksiä (Järvinen 1999, Laitinen 2001). Vastustajien esittämät perustelut oletusta tai luullusta äidinkielen taitojen ja käsitteenmuodostuksen heikkenemisestä on myös dokumentoitu.

Vieraskielisessä opetuksessa vieras kieli on aineen opetuksen välineenä, jolloin sitä käytetään opetuksessa koko ajan, suullisesti tai kirjallisesti. Tällöin oppilaalle tulevien oppimistilaisuuksien ja kielenkäytön määrä, input- eli viriketarjonta, joka nykyisten tutkimustulosten mukaan on keskeistä kielen oppimisessa, on merkittävä. Toiseksi vierasta kieltä käytetään tällöin merkitykselliseen viestintään autenttisten opetusmateriaalien avulla.

Kolmanneksi, kommunikatiiviseen kompetenssiin pyrittäessä, vieraskielisessä opetuksessa käytettävät opetusmenetelmät tukevat tätä pyrkimystä: ollaan toistuvassa, yhteistoiminnallisessa vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden ja opettajan kanssa, perustellaan omia näkemyksiä sekä varmistellaan ja tarkistellaan ymmärtämistä ja tuotoksia suullisesti ja kirjallisesti. Näin lisätään myös kielenkäyttäjän puherohkeutta ja viestintätaitoja. Vieraskielisten opetusmateriaalien käytön uskotaan lisäävän oppijan sanavarastoa. Kaiken kaikkiaan näillä toimenpiteillä katsotaan saavutettavan vahva ja toimiva kielitaito.

Olisi siis suositeltavaa, että tutkimustyötä jatkettaisiin vieraskielisellä opetuksella saavutettavien oppimistulosten ja seurausten selvittämiseksi. Tätä tutkimusta pitäisi tehdä juuri suomalaisessa kulttuurikontekstissa ja sitä pitäisi rahoittaa julkisin varoin. Siitä saatu palautetieto tulisi ottaa koulutussuunnittelussa yhdeksi ohjannan välineeksi vieraskielisen opetuksen kehittämisessä edelleen.

Vieraskielistä opetusta koskevassa argumentoinnissa nostettiin esiin kouluyhteisölle koituvat seuraukset. Nykyisen opetussuunnitelmallisen ajattelutavan mukaan koko kouluyhteisö nähdään kollegiaalisena yhteisönä, jossa opettajat ja oppilaat jatkuvassa yhteistyössä rakentavat opetussuunnitelmaa integroiden siihen sisältöjä ja oppimisprosessia (luku 3.4.5). Vieraskielinen opetus näyttäisi tarjoavan keinon saavuttaa tätä yhteisöllisyyttä kaikilla tasoilla: vuorovaikutteisten ja yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien kautta oppilaiden keskinäisellä tasolla, oppilaiden ja opettajien keskeisellä tasolla (Kohonen 1986), eri opettajaryhmien kesken ja muiden kouluun läheisesti kuuluvien sidosryhmien eli vanhempien, kouluviranomaisten ja ympäristössä olevien järjestöjen ja yhdistysten tasolla. Runsaasti yhteistä suunnittelua, neuvottelua ja valmistelua vaativana vuorovaikutteisena lähestymistapana vieraskielinen opetus voisi antaa aidon mahdollisuuden kehittää yhteistä koulua ja ylittää sekä oppiainerajoja että kouluasterajoja, kuten nykyinen lainsäädäntökin edellyttää.

Meneillään olevassa opetussuunnitelmien uudistamisprosessissa pitäisi kiinnittää huomiota tämän tutkimuksen esiin nostamiin kouluyhteisöön liittyviin argumentteihin, pyritäänhän nyt luomaan yhtenäistä ja johdonmukaista jatkumoa esiopetuksesta lähtien kattaen koko myöhemmän perusopetuksen. Vieraskielisen opetuksen vastustajien tältä painoalueelta esittämiä argumentteja ovat mm. opetuksen liika kirjavuus ja opetussuunnitelmalliset heikkoudet. Meneillään olevassa opetussuunnitelmien uudistamisprosessissa näitä heikkouksia tulisi pohtia perusteellisesti ja korjata niitä. Pelko vieraskielisen opetuksen liian monista erilaisista toteutustavoista näyttäisi olevan todellinen huoli ja este luottamuksen saamisessa. Valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden tulisi luoda yhtenäisyyttä myös vieraskieliseen opetukseen.

Tutkimuksen tuloksia tulisi käyttää hyödyksi myös opettajien peruskoulutusta edelleen kehitettäessä. Opettajien peruskoulutuksessa pitäisi opiskeltavien aineyhdistelmien olla joustavia siten, että valmistuvat opettajat omaisivat tarpeelliset kielelliset ja pedagogiset edellytykset opettaa aineita vieraalla kielellä ilman kallista ja aikaa vievää täydennyskoulutusta. Peruskoulutuksesta huolimatta tietojen päivittäminen on tehtävä ajoin, mutta heti valmistumisen jälkeen pitäisi niin haluavilla olla valmiudet opettaa eri

aineita vieraalla kielellä. Kaikkien opettajien peruskoulutukseen tulisi lisätä vieraalla kielellä opettamisen didaktiikkaa.

Ne mahdolliset ristiriidat ja ongelmat, joita tällä hetkellä saattaa olla olemassa eri aineiden ja kielten opettajien välillä, pitäisi selvittää keskustelemalla ja neuvottelemalla. Osa ristiriidoista saattaa liittyä ammattijärjestöjen välisiin neuvotteluihin. Työtä vieraskielisen opetuksen parissa riittänee kaikille, tarvitaanhan siinä erityisosaamista ja tukea sekä aineen opetuksen, äidinkielen opetuksen että vieraan kielen opetuksen näkökulmasta. Perinteisen kielenopetuksen painopistettä vieraskielisen aineenopetuksen rinnalla tulisi sopeuttaa tukemaan tehokkaasti oppijan kielitaidon kehittymistä. Aineen opetuksen yhteydessä korostuu kommunikaation ymmärrettävyys sekä sanaston ja tekstin ymmärtäminen. Äidinkielen taidoista huolehtiminen vieraskielisen aineenopetuksen yhteydessä on ajattelun perustaidoista huolehtimista, jota ei saa minkään muun kustannuksella laiminlyödä. Esteet opettajien väliselle yhteistyölle ovat poistumassa kouluasterajojen poistumisen myötä; oppiaineiden välinen integrointi on tulevaisuudessa luonteva osa koulu yhteisön toimintaa.

Argumentointikeskustelussa vieraskielisen opetuksen kannattajien ja vastustajien kesken nousi esiin ongelma oppimateriaalipulasta. Kustantajien tulisi ottaa haaste vastaan ja tuottaa korkeatasoista suomalaiseen koulukulttuuriseen kontekstiin sopivaa autenttista opetusmateriaalia perinteisen kielenopetuksen oppimateriaalin rinnalle. Kustantajien lisäksi oppimateriaalin tuottamiseen voisi osallistua myös hallinnollinen taho antamalla asiantuntemustaan ja tukemalla tuotantoa taloudellisesti.

Resurssipula valtion ja kunnan taloudessa on ollut usean vuoden ajan ja on edelleen todellinen huoli julkisen koulutuksenkin rahoituksessa. Kaikessa joudutaan etsimään entistä taloudellisempia ja tehokkaampia ratkaisuja; niin myös koulutuksessa. Vieraskielinen opetus olisi mahdollisesti yksi taloudellinen malli pyrittäessä parempaan kielitaitoon tehokkaammin, mikäli argumentoinnin esiin nostamat vieraskielisessä opetuksessa ilmenneet puutteet korjattaisiin. Ainakin se saattaisi olla yksi vaihtoehto perinteiselle aineen ja vieraan kielen opetukselle.

Tulevaisuudessa yhä useammat suomalaiset joutuvat käyttämään vierasta kieltä työssään. On näin ollen luonnollista ja toivottavaa, että kieli välineenä, tässä tapauksessa eri aineiden opiskelun ja tiedon hankinnan apuvälineenä jatkuvassa vuorovaikutuksessa, tulisi oppijoille tutuksi jo koulussa. Täten kommunikointitaidot vieraalla kielellä tulevat luonnollisiksi oppijoille alusta lähtien. Nuoret saavat hyvät mahdollisuudet ohjata omaa ammatillista kehittymistään ja muuta elämäänsä globalisoituneessa maailmassa. Oppilaiden oman äidinkielen hyvä hallinta on vieraskielisen opetuksen kaikissa vaiheissa ehdottomasti turvattava.

Vieraalla kielellä opettaminen on ollut mielenkiinnon kohteena maailmanlaajuisesti. Sitä on tutkittu runsaasti mm. Yhdysvalloissa ja Kanadassa. Suomessa vieraskielisestä opetuksesta on aivan viime vuosina tehty joitakin tutkimuksia, joiden hyviä tuloksia on selostettu myös tässä tutkimuksessa. Vieraskielisestä opetuksesta Suomessa käydyssä julkisessa keskustelussa perusteluina käytetty argumentti vieraan kielen taitojen paranemisesta tarvitsee jatkotutkimusta. Kehittyvätkö oppilaan kommunikointitaidot, argumentointikyky ja vuorovaikutustaidot vieraskielisessä opetuksessa paremmin kuin perinteisessä aineen ja vieraan kielen

opetuksessa? Entä kasvaako oppilaan puherohkeus? Ovatko vieraskielisessä opetuksessa olleen oppilaan vieraan kielen oppimistulokset paremmat kuin formaalisessa vieraan kielen opetuksessa olleen oppilaan? Näiden vastausten selvittäminen näyttäisi olevan ydinasioita keskustelussa vieraskielisen opetuksen suomalaisen toteutuksen kehittämissuunnitelmissa.

Tärkeä tutkimuskohde ovat vieraskielisessä opetuksessa olevan oppilaan äidinkielen taidot, joiden huononemista vastustajat käyttävät argumenttinaan. Perustelu on kaiketi ollut lähinnä oletus tai pelko, koska tutkittua tietoa ei varsinaisesti ole olemassa tästä aiheesta, kielikylpyopetusta lukuun ottamatta (Elomaa 2000). Mitkä äidinkielen taidon osa-alueet kärsivät eniten vieraskielisestä opetuksesta, jos mitkään? Tasaantuvatko tai korjaantuvatko mahdolliset puutteet vieraskielisen opetuksen jatkuessa? Miten voitaisiin estää äidinkielen taitojen mahdollinen vaarantuminen vieraskielisessä opetuksessa? Onko olemassa jokin ideaali vieraan kielen ja äidinkielen käytön määrässä tai esimerkiksi opetuksen aloitusiässä, jolloin minimoidaan äidinkielelle koituvat mahdolliset huonot seuraukset?

Oppilaiden omat perustelut heidän valitessaan vieraskielisen opetuksen tai perinteisen aineen- ja kielenopetuksen välillä olisi erittäin tärkeä tutkimuksen aihe, ovathan he oman oppimisensa asiantuntijoita. Mikä todellisuudessa saa heidät lähtemään vieraskieliseen opetukseen? Onko se jokin tässä tutkimuksessa esiin tullut argumentti vai jokin muu? Muotiasia, toive paremmasta kielitaidosta, vaihtelunhalu vai aito ja aiheellinen usko vieraskielisen opetuksen parempuuteen? Vanhempien kannanotot ja suhtautuminen vieraskieliseen opetukseen tulisi myöskin tutkia. Millä perusteella he ohjaavat lastensa valintoja tai hyväksyvät heidän valintansa?

Vuorinen (1999) viittaa vieraskielisessä opetuksessa hyvin menestyvien oppilaiden käyttämiin parempiin oppimisstrategioihin heikommin menestyvien strategioihin verrattuna. Tämän tutkimuksen tekijää askarruttaa kysymys, käyttävätkö vieraskieliseen opetukseen hakeutuvat yleisesti parempia oppimisstrategioita kuin perinteiseen aineen- ja kielenopetukseen hakeutuvat oppilaat. Mikäli he todella käyttäisivät parempia strategioita, voisi vieraskielisen opetuksen avulla oppilaan muulle opiskelulle saatua lisäarvoa vieraan kielen mahdollisten parempien oppimistulosten lisäksi hyödyntää kouluopetuksen kehittämissuunnitelmissa.

Lopuksi

Opetushallituksen huoli vieraskielisen opetuksen kirjavuudesta näyttäisi olevan todellinen. Vuorinen (1999) viittaa samaan ongelmaan tutkimuksessaan ja vertaa sitä Yhdysvaltain kaksikielisen opetuksen vakiintuneeseen asemaan. Hallinnollinen taho Suomessa jatkaneekin pyrkimyksiään vieraskielisen opetuksen yhtenäistämiseksi ja laadun varmistamiseksi. Meneillään olevassa opetussuunnitelmien uudistamisprosessissa vieraalla kielellä opettamisella on jo todennäköisesti oma tuntijakonsa, mikä enteilee vahvasti vieraskielisen opetuksen yhtenäisempää tulevaisuutta. Perinteisen aineen ja vieraan kielen opetuksen vaihtoehdon, vieraskielisen opetuksen kehittäminen edelleen maassamme yhdistää toivottavasti kielikoulutussuunnittelun eri osapuolet rakentavaan keskusteluun ja toimintaan mahdollisimman hyvän suomalaisen koulutuskulttuuriin sopivan vieraskielisen opetuksen toteutusmallin kehittämiseksi. Tämä tutkimus vieraskielisestä opetuksesta Suomessa käydyistä

julkista keskustelua koskevasta argumentoinnista antaa lisäinformaatiota ja ymmärrystä suhtautumisesta vieraskieliseen opetukseen maassamme. Sen hyödyntäminen koulutussuunnittelussa on toivottavaa.

KIRJALLISUUS

- Aamulehti 9. 8. 1998. Heinonen kaipaa malttia vieraskieliseen opetukseen.
- Aamulehti 22.5.1999. Vieraskielinen tutkinto jäämässä vain kokeiluksi.
- Ausubel, D. 1968. Educational Psychology. A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. 1978. Educational Psychology. A cognitive View. Second Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baker, C. 1993. Introduction to Bilingualism and Bilingual Education. Bangor: University College of North Wales.
- Baker, C. 1996. Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brecht, R. D. & Walton, A. R. 1993. Less commonly taught Languages in the United States: Needs, Capacities, and Strategies for Development. Teoksessa K. Sajavaara, S. Takala, R. Lambert & C. Morfit (toim) National Foreign Language Planning: Practises and Prospects. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 99-148.
- Bruner, J. S. 1966. Toward a theory of instruction. Cambridge, Mass.: Belknap Press/Harvard University Press.
- Byram, M. & Zarate, G. & Neuner, G. 1997. Sociocultural competence in language learning and teaching. Studies towards a common European Framework of reference for language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. Julkaisussa Richards, J. and Schmidt, R. (toim.) Language and communication. London: Longman, 2-25.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics 1, 1-47.
- Chamot, A., O'Malley, M. 1994. The Calla Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Chomsky, C. 1969. The Acquisition of Syntax in children form 5 to 10. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Chomsky, N. 1969. Människan och språket. Stockholm: PN/Norstedts.
- Chomsky, N. 1976. Reflections on Language. Glasgow: William Collins Sons & Co.

Chomsky, N. 1986. Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. New York: Praeger.

Commission of the European Communities, 1995. White paper on education and training. 1995. Teaching and learning – Towards the learning society. Brussels: Commission of the European Communities. Moniste.

Cook, V. 1988. Chomsky's Universal Grammar. An Introduction. First edition. Oxford: Blackwell.

Crawford, J. 1997a. English Plus. Issues in U.S. Language Policy. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>

Crawford, J. 1997b. The Official English Question. Issues in U.S. Language Policy. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>

Crawford, J. 1998a. Language Politics in the U.S.A: The Paradox of Bilingual Education. Social Justice 25, no. 3(Fall 1998). <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>

Crawford, J. 1998b. Quality of Debate Suffers from Distortions, Stereotypes. San Jose Mercury News, May 31, 1998. (<http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>)

Crawford, J. 1998c. The Common Fallacies About Bilingual Education. ERIC Digest. November 1998. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>

Crawford, J. 1999a. Canards n. 1. Ducks intended or used for food. 2. False, typically slanderous, reports or characterizations. Issues in U.S. Language Policy. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>

Crawford, J. 1999b. Heritage Languages in America: Tapping a "Hidden" Resource. October 1999. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>

Crawford, J. 2000. Language Policy. (<http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>)

Crawford, J. 2001. Language Legislation in the U.S.A. . Issues in U.S. Language Policy. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>

Cummins, J. 1998a. Beyond Adversarial Discourse: Searching for Common Ground in the Education of Bilingual Students. Presentation to the California State Board of Education. February 9, 1998, Sacramento, California. <http://www.oise.utoronto.ca/~jcummins/papers/adverse.html>

Cummins, J. 1998b. Bilingual Education. Issues in U.S. Language Policy. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>

- Cummins, J. 1999. Research, Ethics, and Public Discourse: The Debate on Bilingual Education. Presentation at the National Conference of the American Association of Higher Education March 22, 1999, Washington, D.C.
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/cummins2.htm>
- Cummins, J. & Swain, M. 1986. *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. Kappa Delta Pi. First Collier Books Edition in 1963. New York: Macmillan Publishing Company.
- Dufva, H. 1999. Kieli, mieli ja konteksti: Psykolingvistiksestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. Teoksessa K. Sajavaara ja A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 11-44.
- Eemeren, van, F. & Grootendorst, R. 1992. *Argumentation, Communication and Fallacies. A Pragma-Dialectical Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fairclough, N. 1995. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman.
- Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu. Suomentajat Virpi Blom ja Kaarina Hazard*. Tampere: Vastapaino.
- Folktinget, 2000. *Utlåtande om försöksgrundernas lämplighet som grunder för förskoleundervisningens läroplan (5/400/2000)*. Helsingfors 18 september 2000.
- Folktinget, 2001. *Utlåtande om promemoria av arbetsgruppen för förnyelse av den grundläggande utbildningen*. Helsingfors den 20 juni 2001.
- Folktinget, 2001. *Utlåtande om försöksgrundernas lämplighet som grunder för läroplanen i årskurserna 1-2*. Helsingfors den 28 augusti 2001.
- Freedman, A., Pringle, I. & Yalden, J. (eds.) 1983. *Learning to Write: First Language/Second Language. Selected papers from the 1979 CCTE Conference*, Ottawa, Canada. Longman: London.
- Gage, N. & Berliner, D. 1988. *Educational psychology*. 4. painos. Boston: Houghton-Mifflin.
- Govin, D. B, 1881. *Educating*. New York: Ithaca.
- Greene, J. 1998. *A Meta-analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*.
<http://la.utexas.edu/researchg/h/ppc/bilingual2.html>

- Hartiala, A. 1997. Täsmennystä vieraalla kielellä opettamiseen. *Opettaja* 12-13, 47-48.
- Hartiala, A. 1999. Suomalaisten vieraalla kielellä opettavien eli CLIL-opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen kehittelyä eurooppalaisessa valossa. *Kasvatus* 4, 389-401.
- Hartiala, A. 2000. Acquisition of teaching expertise in content and language integrated learning. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 239. Turku: Turun yliopisto.
- Hellekjaer, G. 1999. Time for a change: formal foreign language instruction in a CLIL perspective. Teoksessa D. Marsh ja B. Marsland (toim.) *CLIL, Initiatives for the Millenium*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 82-84.
- Helsingin Sanomat 28.10. 1995. Monikielinen opetus osa nuorten maailmaa.
- Helsingin Sanomat 12.11. 1995. Nyt kaivataan kipeästi uutta J.V. Snellmania.
- Helsingin Sanomat 24.12. 1995. Kieliluokkalaisen äidinkieli.
- Helsingin Sanomat 2.1.1996. Suomea halveksitaan kouluissa.
- Helsingin Sanomat 15.1. 1996. Toisen kielen oppiminen ei ole uhka äidinkielelle.
- Hill, B. & Leeman, R. W. 1996. *The art and practice of argumentation and debate*. California: Mayfield Publishing Company.
- Hymes, D. 1972. On Communicative Competence. Teoksessa J. Pride & J. Holmes (toim.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Hymes, D. 1979. On communicative competence (extracts). Teoksessa C. Brumfit & K. Johnson *The communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Elomaa, M. 2000. *Kielikylpylasten äidinkielliset kirjoitelmat*. Nykysuomen ja kääntämisen laitos. Vaasan yliopisto.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraitten kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Johnson, D. 1990. *Reaching out. Interpersonal effectiveness and selfactualization*. 4. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D. & Johnson, F 1991. *Joining together. Group theory and group skills*. 4. painos. London: Allyn and Bacon.

- Julkunen, K. 1999. Oppilaiden käsityksiä vieraskielisestä opetuksesta. *Kasvatus* 5, 461-471.
- Järvinen, H.-M. 1999. Acquisition of English in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, sarja B-osa 232.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Halonen, I. 1999. Argumenttianalyysi. Tekstin tulkinta. Teoksessa M-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki*. Helsinki: Gaudeamus, 60-175.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Ylikoski, P. 1999. Tekstin tulkinta. Teoksessa M-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki*. Helsinki: Gaudeamus, 24-59.
- Kaplan, R., Baldauf, R., Jr 1997. *Language Planning from Practice to theory*. *Multilingual Matters* 108. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Karppinen, M-L. 1993. Problems in the implementation of foreign language policy in Finland. Teoksessa K. Sajavaara, S. Takala, R. D. Lambert, C. A. Morfit (toim.) *National foreign language planning: practices and prospects*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 73-75.
- Kelly, G. 1955. *A theory of personality. The psychology of personal constructs*. New York: Norton & Company.
- Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) 1986. *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Äidinkielen ja englannin ala-asteen opetuskokeilun lähtökohtia*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 7.
- Kohonen, V. 1987. *Towards Experiential Learning of Elementary English 1*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8.
- Kohonen, V. 1990. *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen: vieraan kielen oppiminen yhteistoiminnallisena kielikasvatuksena*. Tampereen yliopisto.
- Kohonen, V. 1994. *Teaching Content through a foreign Language is a Matter of School Development*. Teoksessa A. Räsänen & D. Marsh (toim.) *Content Instruction through a Foreign Language*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61-72.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Koppinen, M-L. 1989. *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Koskinen, I. 1988. *Hyvästit kieliopille*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 67.

- KOTUS 1998. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kielipoliittinen ohjelma. Hyväksytty Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen johtokokouksessa 16.2.1998. KOTUS www.kotus.fi
- Koululait 1983. Valtion painatuskeskuksen lakikokoelma-sarja N:O 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koululait – 91. 1991. Helsinki: WSOY.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1999. *Bilingual Education: Arguments For and (Bogus) Arguments Against*.
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/Krashen3.htm>
- Krashen, S. 1997. A researcher's View of Unz, October 1997.
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/Krashen1.htm>
- Krashen, S. & Terrell, T. 1983. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1988. *Inquiries & Insights. Second Language Teaching, Immersion & Bilingual Education. Literacy*. Hayward: Alemany Press.
- Laitinen, J. 2001. English immersion in Finland – Dreams or Reality? A licentiate thesis. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Lambert, R. 1993. Foreign Language Planning in the United States. Teoksessa Teoksessa K. Sajavaara, S. Takala, R. Lambert & C. Morfit (toim) *National Foreign Language Planning: Practises and Prospects*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 16-30.
- Lappalainen, A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskoulujärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 28.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Laurén, C. 1994. Evaluating European Immersion Programmes From Catalonia to Finland: Vaasan yliopiston julkaisuja Tutkimuksia No 185 *Linguistics* 27.
- Laurén, C. 1999. Språkbud. Forskning och praktik. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226.
- Lehtisalo, L., Raivola, R. 1986. *Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu*. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L., Raivola, R. 1992. *Koulutuspolitiikka*. Helsinki: WSOY.

- Lempinen, M-L. 1997. Vieraalla kielellä opettamaanko? *Opettaja* 10/97, 24-27.
- Macnamara, J. (toim.) 1967. The Bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview. Teoksessa *Problems of Bilingualism. Journal of Social Issues. Special Issue* 23. No 2, 58-77.
- Marsh, D. 1993. Teaching Content in a Foreign Language in Finland: Some Key Questions. *Tempus* 6, 19-20.
- Marsh, D. 1999. Inter-Linking Initiatives. Teoksessa D. Marsh & B. Marsland (toim.) *CLIL Initiatives for the Millenium*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 12-14.
- Marsh, D., Oksman-Rinkinen, P. & Takala, S. (eds.) 1996. *Mainstream Bilingual Education in the Finnish Vocational Sector*. Helsinki: National Board of Education.
- Marsh, D. & Marsland, B. & Nikula, T. (eds.) 1997. *Aspects of implementing plurilingual education: Seminar and field notes*. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre. *Research and Field Reports* 29.
- Marsh, D. & Marsland B. (edited by) 1999. *CLIL Initiatives for the Millenium, Reports on the CEILINK Think-tank*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Marsh, D. & Marsland, B. (eds.) 1999. *Learning with Languages. A Professional Development Programme for Introducing Content and Language Intergrated Learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Marsh, D. & Havola, L. 2001. *Ovet avoinna*. Lievestuore: Jyväskylän yliopisto.
- Maslow, A. 1962. *Towards a psychology of being*. Princeton: Van Nostrand.
- McNamara, T. 1996. *Measuring second language performance*. London: Longman.
- Mustaparta, A-K. & Tella, A. 1999. Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa. Tekijät ja Opetushallitus. *Kehittyvä koulutus 1/1999*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikki, M-L. 1998. Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 23-45.
- Nikko, T. 1994. Vieraskielinen opetus haasteena kielten opetukselle. *Korkeakoulutieto* 4, 35-39.
- Nikula, T., Marsh, D. 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus.

- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Numminen, J. & Piri, R. 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7-12.
- Oestreicher, J. P. 1974. The early teaching of a modern language. Review of the Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe 24:9-16.
- Opetusalan ammattijärjestö 11.3.1999. Opetushallitukselle osoitettu OAJ:n kanta oppilaalle vieraalla kiellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa edellyttävästä opettajan kelpoisuudesta/kielenhallinnasta.
- Opetusalan ammattijärjestö Vieraskielistä ylioppilastutkintoa käsittelevän työryhmän muistio. Lähetetty Opetusministeriölle 7.1.1998.
- Opetushallitus, 1994. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus, 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus, 1996. Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000. KIMMOKE. Moniste12/1996. Helsinki: Edita Oy.
- Opetushallitus, 1999. Ohjeet opetuksen järjestämisestä muulla kuin oppilaan äidinkielellä, Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjille. Ohje 1/012/99. Helsinki.
- Opetushallitus, 1999. Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä perusopetuksessa 1999. Mahdollisia toteutustapoja. Helsinki.
- Opetushallitus, 2001. Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2001 KIMMOKE 2001. Kimmoke loppuraportti. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Opetusministeriö, 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1970. Komiteamietintö 1970: A4. Helsinki.
- Opetusministeriö, 1971. Kieliturvakomitean mietintö 1971. Komiteamietintö 1971: B13. Helsinki.
- Opetusministeriö, 1972. Kielitaidon laajentamiskomitean mietintö 1972. Komiteamietintö 1972: A22. Helsinki.
- Opetusministeriö, 1978. Kieliohjelmakomitean mietintö 1978. Komiteamietintö 1978: 60. Helsinki.
- Opetusministeriö, 1986. Euroopan ulkopuolisten kulttuurien ja kielten toimikunnan mietintö 1986. Komiteamietintö 1986: 1. Helsinki.

- Opetusministeriö, 1989. Kieliohjelman monipuolistamista ja oppilaalle vieraalla kielellä annettavaa opetusta selvittäneen työryhmän muistio 1989. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989: 47. Helsinki.
- Opetusministeriö, 1991. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991-1996. 1991. Kehittämissuunnitelma. Helsinki.
- Opetusministeriö, 1992. Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1992:16. Helsinki.
- Opetusministeriö, 1997. Suomi kansainvälistyy – Kielten opetus vastaa haasteeseen. Kieltenopetuksen ja koulutuksen kansainvälistymisen strategia 1997, Koulutus- ja tiedepoliittikan osaston julkaisusarja 41. Helsinki.
- Opetusministeriö, 1998. Vieraskielinen ylioppilastutkinto 1998: 21. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki.
- Oxford, R. 1990. Language learning strategies: What every teacher should know. NY: Newbury House.
- Paavola, A. 1993. Vieraskielinen aineenopetus. *Tempus* 6, 3.
- Paulston, C. 1988. International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education. Westport: Greenwood Press.
- Piri, R. 1994. Kielitaidon pohja luodaan koulussa. *Korkeakoulutieto* 4, 61-64.
- Piri, R. 2000. Kieliohjelmaliittinen suunnittelu ja päätöksenteko osana yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Rinne, R. 1999. Kielikylpy tuottaa tulosta. *Opettaja* 46/99, 25.
- Rivers, W. 1964. Vieraan kielen opettamisen psykologiaa. Suomentajat Teuvo Piippo ja Sauli Takala. Jyväskylä: Gummerus.
- Rogers, C. 1969. Freedom to learn: a view of what education might become. Columbus, Ohio: Merrill.
- Räsänen, A. 1993. Vieraskielinen opetus kielitaidon kehittymisen tukena. *Tempus* 6, 8-10.
- Räsänen, A. 1996. Tailoring EFL programmes for professional purposes. A licentiate thesis. University of Jyväskylä: Department of English.

- Räsänen, A. & Marsh, D. 1994. Content Instruction through a foreign Language. A Report on the 1992-1993 TCE Programme. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre. Research and Fieldwork No.18.
- Sajavaara, K. 1993. Communication, foreign languages, and foreign language policy. Teoksessa K. Sajavaara, R. Lambert, S. Takala & C. Morfit (toim.) National foreign language planning: practices and prospects. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 33-53.
- Sajavaara, K. 1997. The Necessity of Networking. Jyväskylä 1995. Teoksessa D. Marsh, B. Marsland & T. Nikula (toim.) Aspects of implementing plurilingual education. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 25-35.
- Sajavaara, K., R.D. Lambert, S. Takala & C.A. Morfit 1993. (eds.) National foreign language planning: practices and prospects. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Sajavaara, K. & Takala, S. 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 155-230.
- Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim) 2000. Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Saleva, M. 1997. Now they are talking. Testing oral proficiency in a language laboratory. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Sarjala, J. 1981. Suomalainen koulutuspolitiikka. Helsinki: WSOY.
- Siguán, M. & Mackey, W. 1987. Education and bilingualism. London: Kogan Page.
- Siitonen, A. & Halonen, I. 1997. Ajattelu ja argumentointi. Helsinki: WSOY.
- Simensen, A-M. 1999. From fascination to implementation. Teoksessa D. Marsh ja B. Marsland (toim.) CLIL Initiatives for the Millenium. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 97-99.
- Sjöholm, K. 1999. Education in a second or foreign language. An overview. Teoksessa K. Sjöholm & M. Björklund (toim.) Content and Language Integrated Learning. Teachers' and Teacher Educators' Experiences of English medium Teaching. Publications from the Faculty of Education, Åbo Akademi University No 4, 15-38.
- Skuttnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Strömmer, A-K. 1996. Monikielinen opetus osa nuorten maailmaa. Helsingin Sanomat. 28.10.1996.

- Strömmer, A-K. 1996. Kansallinen kielivaranto – trendit ja päämäärät. Optiimi. Opetushallituksen henkilöstölehti 3.
- Suomen uusien kielten opettajien liitto 26.4.1997. Julkilausuma.
- Takala, S. 1979. Kielisuunnittelun kysymyksiä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 129/1979. Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. 1992. Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. 1993. Oppimistilaisuudet ratkaisevia myös kielitaidolle. Tempus 6, 17-18.
- Takala, S. 1993. Language policy and language teaching policy in Finland. Teoksessa K. Sajavaara, S. Takala, R. Lambert & C. Morfit (toim.) National foreign language planning: practices and prospects. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 55-71.
- Takala, S. 1994. Developing Language Teaching in Finland: Where does Content-based Language Teaching fit? Presentation at the orientation seminar of the first national TCE Programme, April 4, 1992. Teoksessa A. Räsänen & D. Marsh (toim.) Content Instruction through a Foreign Language. A Report on the 1992-1993 TCE Programme. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73-83.
- Takala, S. 1996. Johdanto teoksessa D. Marsh, P. Oksman-Rinkinen & S. Takala (toim.) Mainstream Bilingual Education in the Finnish Vocational Sector. Helsinki: National Board of Education, 9-15.
- Takala, S. & K. Sajavaara (toim.) 1998. Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Takala, S., Marsh, D. & Nikula, T. 1998. Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa Takala, S. ja Sajavaara, K. Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 139-170.
- Takala, S., Sajavaara, K. & Sajavaara, P. 2000. Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 231-271.
- Takala, S. 2000. Some Questions and Issues in Content-Based Language Teaching. Teoksessa K. Sjöholm & A-I. Østern (toim.) Perspectives on Language and Communication in Multilingual Education. (Reports from the Faculty of Education, No 6). Vaasa: Åbo Akademi University. 41-54.

Toulmin, S.E. 1958. The uses of argument. Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S.E. , Rieke, R. & Janik, A. 1984. An introduction to reasoning. New York: Macmillan.

von Wright, J. 1981. Kognitiiviset prosessit ja kasvatustieteellinen tutkimus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 12, 1, 26-35.

Vuorinen, P. 1999. Second language learners in bilingual education: a cross-cultural study of the characteristics of Finnish and American students in the light of cognitive second language learning theories (lisensiaatintutkimus). Turku: Turun yliopiston englanninkielen laitos.

Vähäpassi, A. (toim.) 1987. Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6.

Äidinkielen opettajain liitto 28.1.1996. Julkilausuma, vuosikokous.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Arnesen, H. 2001. Keskustelut St. Olovin IB-lukiossa Stavangerissa keväällä 2001 Norjan CLIL-tilanteesta.

Valojärvi, T. 2001. Sähköpostikeskustelu 24.9.2001. Suulliset keskustelut eri tilaisuuksissa tutkimusaiheesta.

Lindström, A. 2001. Keskustelut KIMMOKE- loppuseminaarissa 11.9.2001 tutkimusaiheesta.

Mustaparta, A-K. 2001. Keskustelut KIMMOKE- loppuseminaarissa 11.9.2001 tutkimusaiheesta.