

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

Author(s): Roiha, Anssi; Sommer, Mélodine

Title: Kulttuurienvälisen tietoisuuden ja kieliasenteiden kehittyminen CLIL-opetuksessa : retrospektiivinen tarkastelu

Year: 2018

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 2018

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Roiha, A., & Sommer, M. (2018). Kulttuurienvälisen tietoisuuden ja kieliasenteiden kehittyminen CLIL-opetuksessa : retrospektiivinen tarkastelu. In L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen, & V. Virsu (Eds.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa - Building new literacies* (pp. 77-96). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLAN vuosikirja, 2018. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.69092>

Kulttuurienvälisen tietoisuuden ja kieliasteiden kehittyminen CLIL-opetuksessa: retrospektiivinen tarkastelu

Anssi Roiha
Jyväskylän yliopisto

Mélodine Sommer
Erasmus University Rotterdam

CLIL (Content and Language Integrated Learning) has been claimed to create a positive attitude towards languages and language learning in general and to raise intercultural awareness. The studies on the topics have however remained scarce. This study examines the issue from former pupils' perspective. The 24 participants, who received English-medium CLIL during their comprehensive school in the 1990s, were interviewed in-depth and the data were analysed qualitatively. Most participants felt that CLIL had had a very positive effect on their attitudes towards English. However, many considered that CLIL had partly been detrimental to their attitudes towards and learning of other languages. The views on intercultural attitudes differed more. Some participants however considered that CLIL had raised their intercultural awareness. This case study demonstrates that CLIL can be an effective teaching approach regarding pupils' target language and intercultural attitudes which provides implications for future CLIL education and language teaching in general.

Keywords: CLIL education, language attitudes, intercultural awareness

Asiasanat: CLIL-opetus, kieliasteet, kulttuurienvälinen tietoisuus

1 Johdanto

CLIL-opetusta (*Content and Language Integrated Learning*), eli opetusta, jossa eri oppiaineita ja sisältöjä opetetaan osittain vieraalla kielellä (Coyle ym. 2010), on esitetty yhdeksi ratkaisuksi monikielisyyden lisäämiseen Euroopassa (Ruiz de Zarobe 2008). CLIL-opetusta onkin järjestetty monissa Euroopan maissa varsin laajasti ja hyvin monenlaisin toteutuksin (Eurydice 2006). Suomessa CLIL-opetusta on saanut järjestää vuodesta 1991 lähtien (Laki peruskoululain muuttamisesta 261/1991) ja se on vakiinnuttanut paikkansa suomalaisessa koulujärjestelmässä. CLIL-opetuksen suosio on kuitenkin vaihdellut vuosien saatossa, sillä 1990-luvun alkuinnostuksen jälkeen CLIL-opetusta toteuttavien koulujen määrä oli laskenut selvästi vuoteen 2005 mennessä (Nikula & Marsh 1996; Lehti ym. 2006). Tuoreesta kuntakohtaisesta selvityksestä käy kuitenkin ilmi, että CLIL-opetusta antavien kuntien määrä on ollut viime vuosina jälleen nousussa (Peltoniemi ym. 2018).

Sekä kansainvälisissä että myös muutamissa suomalaisissa tutkimuksissa CLIL-opetuksen on todettu vaikuttavan positiivisesti kohdekielen oppimiseen, eikä se myöskään näyttäisi haittaavan sisällönoppimista (esim. Admiraal ym. 2006; Lorenzo ym. 2010; Surmont ym. 2016; Järvinen 1999; Jäppinen 2005; Seikkula-Leino 2007). Lisäksi CLIL-opetuksen on esitetty kehittävän oppilaiden kulttuurienvälistä tietoisuutta sekä luovan laajemmin positiivista asennetta monikielisyyttä ja kielten opiskelua kohtaan (Marsh 2000; Coyle 2007; Coyle ym. 2010). Harvat tutkimukset aiheista ovat olleet pääasiassa määrällisiä sekä koskeneet sillä hetkellä CLIL-opetuksessa olevia oppilaita (esim. Seikkula-Leino 2007; Lasagabaster & Sierra 2009; Méndez García 2012), mikä kannustaa tarkastelemaan ilmiötä myös laadullisesti ja pitkittäisesti. Tämän tutkimuksen myötä pyrimme osaltamme täyttämään olemassa olevaa tutkimusaukkoa haastattelemalla entisiä oppilaita ja kartoittamalla heidän kokemuksiaan aiheesta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä kieliasenteiden ja kulttuurienvälisen tietoisuuden luonteesta sekä saada tietoa CLIL-opetuksen pitkäkestoisista vaikutuksista niihin yksilötasolla. Käytämme artikkelissa käsitteitä kulttuurienvälinen tietoisuus (*intercultural awareness*), kulttuurienvälinen kompetenssi (*intercultural competence*) sekä kulttuurienvälinen lukutaito (*intercultural literacy*) lähisynonyymeina. Nyanssieroista huolimatta kaikki nämä käsitteet voidaan ymmärtää liittyvän yksilön kykyyn toimia tilanteissa, jotka he itse määrittelevät kulttuurisesti erilaisiksi (Byram ym. 2002; Heyward 2002).

Artikkelimme tutkimuskysymyksenä on: *Miten entiset oppilaat (n=24) kokevat CLIL-opetuksen vaikuttaneen heidän kulttuurienväliseen tietoisuuteensa sekä asenteisiinsa vieraita kieliä kohtaan?* Tutkimuksen 24 osallistujaa haastateltiin elokuun 2016 ja tammikuun 2017 välillä. Osallistujat olivat saaneet englanninkielistä CLIL-opetusta samalla luokalla suomalaisessa peruskoulussa vuosien 1992–2001 ajan. Artikkelissa raportoitu tutkimus on osa toisen kirjoittajan (Roiha) väitöskirjaprojektia, jossa perehdytään entisten oppilaiden kokemuksiin CLIL-opetuksesta ja sen vaikutuksista heidän elämäänsä.

2 Tutkimuksen taustaa

2.1 Kulttuurienvälinen tietoisuus CLIL-opetuksessa

Kulttuuriulottuvuus on saanut viime vuosikymmeninä vieraiden kielten opetuksessa, ja sitä kautta myös CLIL-opetuksessa, enemmän painoarvoa. Tähän on osaltaan vaikuttanut muun muassa Euroopan neuvoston Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (Council of Europe 2001), jossa huomioidaan vahvasti kulttuuri sekä Byramin (1997) lanseeraama ”intercultural communicative competence” -käsite. Esimerkiksi Marsh ym. (2001) listaavat kulttuurin myös CLIL-opetuksen yhdeksi opetuksen painopisteeksi ja esittävät, että CLIL-opetus kehittää oppilaiden kulttuurienvälistä tietoisuutta. Vastaavasti Coyle (2007) nostaa 4C-mallissaan kulttuurin (*culture*) CLIL-opetuksen keskiöön yhdessä kielen käytön (*communication*), sisällön oppimisen (*content*) sekä oppimis- ja ajatteluprosessien (*cognition*) kanssa. Sudhoff (2010) puolestaan korostaa CLIL-opetuksen luontaista potentiaalia kulttuurienvälisen tietoisuuden kehittämisessä muun muassa vertailemalla eri kieliä, sillä monilla käsitteillä on hieman eri merkityksiä ja konnotaatioita eri kielissä ja kulttuureissa. Sudhoffin (2010) mukaan CLIL-opetuksessa, jossa sisältöjä opitaan vieraalla kielellä, on luontaista havainnollistaa oppilaille, kuinka kulttuuri on yhtäältä konstruoitu ja toisaalta jatkuvasti konstruoi kieltä ja sen käyttöä. Hänen mukaansa CLIL-opetuksella voi näin ollen olla perinteisen kaksoistavoitteen eli kielen ja sisällön oppimisen sijaan jopa kolmoistavoite: kielen, sisällön ja kulttuurin oppiminen.

Kulttuurienvälisen tietoisuuden käsittely CLIL-kontekstissa on kuitenkin keskittynyt teoreettiselle tasolle ja empiiriset tutkimukset aiheesta ovat olleet vähäisiä. Yhdessä harvoista tutkimuksista Méndez García (2012) selvitti Espanjassa CLIL-opetuksen vaikutusta oppilaiden kulttuurienväliseen tietoisuuteen laadullisen haastattelututkimuksen avulla. Hän havaitsi, että sekä ala- että yläkouluikäiset oppilaat ja opettajat kokivat CLIL-opetuksen tehneen oppilaista kulttuurienvälisesti orientoituneempia. Tämä ilmeni muun muassa oppilaiden uteliaisuutena ja myönteisenä suhtautumisena erilaisuutta kohtaan sekä heidän kehittyvänä kykynään reflektoida omia käytänteitään kriittisesti. Tutkimuksessa tuli kuitenkin ilmi, että oppilaiden asenteet muuttuivat negatiivisemmiksi iän myötä ja heidän edetessään koulussa. Méndez García

(2012) spekuloi mahdollisen syyn olevan muun muassa opetuksen muuttunut sisältö, sillä ylemmillä luokka-asteilla ei enää huomioitu yhtä vahvasti kulttuuria.

Muutamissa espanjalaisissa CLIL-tutkimuksissa on tarkasteltu myös oppimateriaalin käyttöä kulttuurienvälisen lukutaidon näkökulmasta. Esimerkiksi Méndez Garcían (2013) CLIL-kontekstia koskevassa tutkimuksessa selvisi, että CLIL-opetus on hyödyllinen opetusmuoto opettaa oppilaille erilaisia näkökulmia eri oppiaineissa, kuten historiassa ja maantiedossa, ja sitä kautta irtaantua etnosentrisestä ajattelusta. González Rodríguezin ja Borham Puyalin (2012) tutkimuksessa puolestaan tarkasteltiin, kuinka eri maissa ilmestyneitä sukupuolirooleja käsitteleviä kirjallisuustekstejä käytettiin CLIL-opetuksessa ja millainen vaikutus sillä oli oppilaiden kulttuurienväliseen tietoisuuteen. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin sekä opettajien havaintoja että kyselylomaketta. Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat itse kokivat erilaisten tekstien vertailun ja analysoinnin kehittävän heidän kulttuurienvälisiä lukutaitoaan ja kasvattavan heidän refleksiivisyyttään. Toisin sanoen oppilaat haastoivat omia ennakkokäsityksiään ja -luulojaan sekä alkoivat pohtia asioita useammalta näkökannalta.

Yleisesti ottaen tutkimukset kulttuurienvälisestä tietoisuudesta CLIL-opetuksessa heijastelevat uudenaikaisempia näkemyksiä kulttuurienvälisen viestinnän kentällä. Perinteisen lähestymistavan mukaisissa koulutuksissa pyritään opettamaan, kuinka kommunikoidaan asianmukaisesti erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa (esim. Beamer 1992; Hofstede 2003). Nykyään painopiste on kuitenkin siirtynyt refleksiivisyyteen ja kriittiseen kulttuuritietoisuuteen, jolloin oppilaita opetetaan tarkastelemaan kaikkia käytänteitä kriittisesti (esim. Byram ym. 2002; Dervin ym. 2012). Kriittinen kulttuurienvälinen viestintä lähestyy kulttuuria konstruktiona, jota ylläpidetään kommunikoinnin kautta. Tämä lähestymistapa kiinnittää huomiota jännitteisiin, jotka liittyvät kulttuuriin representaatioihin ja käytänteisiin (Piller 2017). Tästä näkökulmasta kulttuurienvälisiä kompetenssia on käsitteellistetty kyvyksi kriittisesti tarkastella kulttuurikäytäntöjä makro- ja mikrotasolla sekä tunnistaa niiden merkitys valtasuhteissa (Martin & Nakayama 2015).

2.2 Kieliasteet CLIL-opetuksessa

Perinteisesti asenteiden on ajateltu koostuvan kognitiivisesta, affektiivisesta ja toiminnallisesta ulottuvuudesta. Tämä näkemys on kuitenkin viime aikoina kyseenalaistettu, erityisesti toiminnallisen ulottuvuuden osalta, sillä yksilön toiminta voi usein olla ristiriidassa hänen asenteidensa kanssa (esim. Garrett 2010.) Mielipiteitä jakaa myös asenteiden pysyvyys ja tilannesidonnaisuus. Toiset tutkijat näkevät asenteet varsin stabiileina muistirakenteina, kun taas toiset olettavat päinvastaisesti kaikkien asenteiden olevan tilanteellisia ja jatkuvasti konstruoituja käytettävissä olevan informaation perusteella (esim. Schwarz 2007; Bohner & Dickel 2011.) Esimerkiksi jälkimmäiseen ajattelutapaan nojautuvien Kalajan ja Hyrkstedin (2000) mukaan asenteet voivat vaihdella tilanteesta riippuen ja jopa tilanteen sisällä ja olla ristiriitaisia. Käsillä olevan tutkimuksen kohdalla katsomme riittäväksi nojautua edellä esiteltyjen ääripäiden välimuotona pidettävään näkemykseen, jonka mukaan kaikki asenteet ovat konstruoituja, tiettyjen asenteiden ollessa pysyvämpiä ja toisten puolestaan tilannesidonnaisempia (esim. Eagly & Chaiken 2007).

CLIL-opetuksen on esitetty luovan positiivista asennetta vieraita kieliä ja kielten opiskelua kohtaan (esim. Marsh 2000; Coyle ym. 2010). Muutamat tutkimukset myös puoltavat tätä näkemystä. Esimerkiksi Lasagabasterin ja Sierran (2009) espanjalaista CLIL-opetusta koskevassa määrällisessä tutkimuksessa havaittiin, että CLIL-oppilaat (n=172) suhtautuivat muita oppilaita (n=115) myönteisemmin sekä CLIL-kieltä (englanti) että alueen muita kieliä (espanja & baski) kohtaan. Ero asenteissa oli varsin suuri, joskin se tasoittui hieman ylemmille luokille mentäessä. Suomessa CLIL-opetuksen vaikutusta kieliasteisiin ovat sivunneet muun muassa Merisuo-Storm (2007), Seikkula-Leino (2007) sekä Pihko (2007). Merisuo-Stormin (2007) tutkimuksessa CLIL-oppilaat (n=70) suhtautuivat huomattavasti myönteisemmin kielten opiskeluun kuin yksikielisen luokan oppilaat (n=75). Seikkula-Leinon (2007) tutkimuksessa niin ikään CLIL-oppilaiden (n=116) asenne kielten opiskelua kohtaan oli jokseenkin muita oppilaita (n=101) myönteisempi, mutta mielenkiintoisesti CLIL-oppilaiden kieliminä, eli vieraan kielen minäkäsitys, joka koostuu oppijan käsityksistä, tiedoista ja toiveista itsestään kielenoppijana (Laine & Pihko 1991), oli negatiivisempi

kuin perinteisessä englannin opetuksessa olleilla oppilailla. Seikkula-Leino (2007) spekuloi tämä johtuvan mahdollisesti siitä, että CLIL-opetuksessa oppilaat altistuvat jatkuvasti haasteelliselle kieliainekselle, mikä voi aiheuttaa heille riittämättömyyden tunnetta. Myös Pihkon (2007) tutkimuksessa CLIL-oppilaat (n=209) suhtautuivat yksikielistä opetusta saaneita ikätovereitaan (n=181) myönteisemmin sekä CLIL-kieltä (englanti) että laajemmin kieltenopiskelua kohtaan. Huolimatta yllä esitellyistä tutkimuksista, ei CLIL-opetuksen vaikutusta kieliasenteisiin ole kuitenkaan tutkittu kovin kattavasti. Lisäksi aikaisemmat tutkimukset ovat olleet määrällisiä ja koskeneet sillä hetkellä CLIL-opetuksessa olevia oppilaita tehden näin käsillä olevasta tutkimuksesta varsin poikkeuksellisen.

3 Tutkimus

Tutkimukseen osallistui 24 henkilöä, jotka opiskelivat CLIL-luokalla 1990-luvulla. Toinen tutkijoista (Roiha) on itse ollut oppilaana kyseisellä CLIL-luokalla koko peruskoulun ajan ja oli siten osallistujille entuudestaan tuttu. Kaiken kaikkiaan luokalla opiskeli yhteensä 29 oppilasta (mukaan lukien tutkija) jossakin vaiheessa peruskoulua. Heitä kaikkia lähestyttiin tutkimuksen osalta, ja 24 heistä osallistui lopulta tutkimukseen (noin 85 %). Osallistujat olivat saaneet CLIL-opetusta peruskoulussa luokilla 1–9. Osa oli osallistunut esiopetuksessa jo englanninkieliseen kielisuihkutteluun, jolla tarkoitetaan lyhyitä vieraskielisiä laulu- ja leikkituokioita (ks. esim. Bärlund 2012). Pääosa haastatelluista osallistui CLIL-opetukseen koko peruskoulun ajan (15 oppilaista). Kolme oppilasta tuli CLIL-luokalle vasta myöhemmin. Kuusi oppilasta puolestaan muutti eri paikkakunnalle tai muuten vain vaihtoi koulua kesken peruskoulun (ks. taulukko 1).

[TAULUKKO 1 tähän kohtaan]

Tapauskoulun CLIL-opetus käynnistyi vuonna 1991, ja tutkimuksen osallistujat aloittivat koulunsa vuonna 1992.¹ CLIL-opetuksen aloituksen taustalla oli lisääntyvä

¹ Tapauskoulun CLIL-opetuksen taustatiedot perustuvat luokan entisen opettajan haastatteluun sekä kahteen koulun CLIL-opetuksesta kertovaan painettuun esitteeseen.

kansainvälinen vuorovaikutus sekä kielitaidon tarve. Lisäksi uusi lainsäädäntö, aktiiviset vanhemmat sekä positiiviset kokemukset kielikylpymenetelmästä vaikuttivat CLIL-ohjelman käynnistämiseen. Opetuksen yleisenä tavoitteena oli, että peruskoulun päättyessä oppilaat olisivat kansainväliseen elämään sopeutuneita yksilöitä, jotka ymmärtävät englantia hyvin ja kykenevät rohkeasti ilmaisemaan itseään englanniksi.

CLIL-opetus oli avoinna kaikille, mutta etusija annettiin oppilaille, jotka olivat jo tutustuneet Englantiin esimerkiksi ulkomailla asuessaan. Tapausluokalla tällaisia oppilaita oli viisi. Hakijoita ei esitettävä, mutta edellytyksenä oli, ettei esiopetuksessa havaittu suuria oppimisen ongelmia. CLIL-luokalle pyrkiviä oli enemmän kuin aloituspaikkoja, joten suurin osa oppilaista jouduttiin valitsemaan arpomalla.

Englantia käytettiin joustavasti opetusjaksojen ja oppiaineiden opetuksessa sekä arkipäivän vuorovaikutustilanteissa. CLIL-opetus oli päivittäistä ja sitä annettiin useimmissa oppiaineissa. Alaluokilla opetus painottui erilaisiin leikkeihin, lauluihin, loruihin, arkirutiineihin sekä tiettyihin aihekokonaisuuksiin. Kolmannelta luokalta alkaen eri aineita alettiin opettaa yhä enemmän englanniksi. Tällöin arviolta neljäsosa opetuksesta tapahtui englannin kielellä. Yläkoulussa CLIL-opetusta toteutettiin useissa aineissa, mutta se oli huomattavasti vähäisempää kuin alakoulussa. Tähän vaikutti osaltaan opettajien valmius ja halukkuus englanninkieliseen opetukseen sekä oppilaiden eri valinnaisaineet.

Tutkimuksen aineistona olevat haastattelut tehtiin elokuun 2016 ja tammikuun 2017 välisenä aikana. Osallistujille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja he allekirjoittivat haastattelusopimuksen. Haastattelut olivat luonteeltaan teemallisesti eteneviä elämäkertahaastatteluja (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Tutkimuskirjallisuuden ja aiheesta tehdyn pilottitutkimuksen (Roiha 2017) pohjalta laadittiin väljä teemarunko, johon haastateltavat saivat tutustua etukäteen. Haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista reilusti yli tuntiin keskiarvon ollessa noin 40 minuuttia. Haastattelut toteuttanut tutkija (Roiha) tunsii haastateltavat jo etukäteen. Garton ja Copland (2010) nimittävät tällaisia haastatteluja tuttavahaastatteluiksi (*acquaintance interviews*). Heidän mukaansa ne eivät välttämättä tuota muita haastattelutyyppisiä validimpia tuloksia, mutta jaettu

kokemus tarjoaa usein pääsyn resursseihin, jotka eivät ole aina tavoitettavissa perinteisemmissä haastatteluissa.

Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin teemoittelemalla eli muodostamalla teemoja haastatteluissa toistuvista aiheista. Analyysissä nojaututtiin Braunin ja Clarken (2006) teema-analyysin periaatteisiin. Aluksi litteroidut haastattelut luettiin useaan kertaan ilman merkintöjä. Tämän jälkeen haastattelut lähiluettiin ja samalla koodattiin alustavasti. Tässä vaiheessa eri koodeja oli lukuisia (esim. *natiivipuhuja, matkustaminen, vuorovaikutustilanteet ja kielijännitys*) ja tietyt aineistokohdat soveltuivat useamman koodin alle. Lisäanalyysin avulla, eli järjestelemällä ja yhdistelemällä eri koodeja laajemmiksi teemoiksi, aineiston toistuvat pääteemat (esim. *monikielisyys, toiseus ja muut tekijät*) ja niiden alateemat (kuten *englannin hallitsevuus, rasismi ja työelämä*) alkoivat hahmottua ja tekstilainaukset järjesteltiin kyseisten teemojen mukaisesti. Muodostettu teemakartta analysoitiin vielä suhteessa tutkimuskysymykseen, jonka seurauksena osa teemoista yhdistettiin ja osa jätettiin analyysistä pois (esim. *englannin kielen variantit, stereotyyppiat tai CLIL-opetuksen ulkopuoliset tekijät*). Lopulta päädyttiin kolmeen pääteemaan, jotka saivat nimet *kulttuuriset eroavaisuudet, englannin kielen dominanssi sekä muut vieraat kielet*.

4 Tulokset

Seuraavaksi käsittelemme tutkimuksen tuloksia. Olemme jakaneet osion kahteen alalukuun: *kulttuurienväliseen tietoisuuteen* (luku 4.1) sekä *kieliasenteisiin* (luku 4.2), joista jälkimmäinen on jaettu vielä alalukuihin *englannin kieli* (luku 4.2.1) ja *muut vieraat kielet* (luku 4.2.2). Tulososioon olemme sisällyttäneet haastateltavien sitaatteja niiden alkuperäisessä muodossaan, jotta tulokset havainnollistuvat paremmin ja lukija voi myös itse päättää yhtyykö hän tekemiimme tulkintoihin (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998). Osallistujien anonymiteetin säilymistä takuun heihin viitataan artikkelissa pseudonyymeillä. Tutkimuksen johtopäätöksiä pohditaan tarkemmin luvussa 5 Pohdinta.

4.1 Kulttuurienvälinen tietoisuus

Osallistujien näkemykset CLIL-opetuksen merkityksestä heidän kulttuurienvälisen tietoisuutensa kehittymisessä vaihtelivat jonkin verran. Osa kuitenkin näki CLIL-opetuksen herättäneen kiinnostuksen eri kulttuureihin ja lisänneen erilaisuuden ymmärrystä, mikä oli tulos myös Méndez Garcían (2012) tutkimuksessa. Yhtenä syynä pidettiin muun muassa CLIL-opetuksen sisältöjä, sillä tunneilla tutustuttiin eri maiden kulttuureihin:

- (1) Voihan se olla et se vaikuttais sitten ettei ois niin kiinnostunu tollasista eri kulttuureista.. et et.. kyllä se varmaan ois niinkun ison osan.. iso osa pois elämästä että. (Annika)²
- (2) Onhan se [CLIL-opetus] niinkun ehdottomasti myös niinkun tällasia pehmeitä arvoja... suvaitsevaisuutta.. että on se kuitenkin niinkun mahdollistanu sen et tosiaan.. tosiaan ymmärtää erilaisia.. muitakin kun suomalaisia. (Kimmo)

Muutama haastateltava mainitsi CLIL-opetuksessa käytetyn materiaalin kehittäneen heidän kulttuurienvälistä lukutaitoaan ja herättäneen heidän kiinnostuksensa eri kulttuureihin. Huomioitavaa kuitenkin on, että opetuksessa käytetty vierasperäinen materiaali tuli pääosin Pohjois-Amerikasta välittäen näin varsin yksipuolista kuvaa englanninkielisestä kulttuurista. Osa puolestaan viittasi CLIL-luokan heterogeenisuuteen ja koki, että sitä kautta erilaisuuden teemat olivat opetuksessa implisiittisesti esillä vaikuttaen myönteisesti erilaisuuden hyväksymiseen. Luokalla oli yksi aasialainen oppilas, muutama kaksikielinen oppilas sekä useita, jotka olivat asuneet ulkomailla. Erityisesti aasialaisen oppilaan läsnäolo koettiin merkityksellisenä kulttuurienvälisen tietoisuuden kehittymisessä. Yhtenä selityksenä asiaan voi olla se, että 1990-luvulla, ja erityisesti kyseisellä alueella, eri ihonvärin omaavat ihmiset, ja sitä kautta myös oppilaat, olivat varsin harvinaisia. Moni toi esiin, kuinka aasialaisen oppilaan läsnäolo oli yhtäältä vaikuttanut positiivisesti heidän avarakatseisuuteensa ja toisaalta normalisoinut kommunikoinnin ulkomaalaisten ihmisten kanssa:

² Haastattelut litteroitiin sanataarkasti toisen tutkijan toimesta (Roiha). Merkinnät hakasulkeiden sisällä ovat tutkijan lisäyksiä, joilla on pyritty selventämään sitaatin kontekstia. Merkintä [...] ilmaisee lyhyttä taukoa puheessa.

- (3) Ystävysty [ulkomaalaisen oppilaan³] kanssa nuorena niin eipä sitä nyt oo oikeestaan silleen niinkun mitenkään rasistinen ollu ikinä että.. varmaan aika hyvin silleen kuitenkin tutustutti siihen että on muitakin kulttuureita olemassa. (Olli)

Yleisempi näkemys oli, että CLIL-opetus oli vaikuttanut epäsuorasti oppilaiden suhtautumiseen erilaisuutta ja eri kulttuureja kohtaan. Moni koki, että vahva kielitaito ja itseluottamus omiin kielellisiin kykyihin olivat rohkaisseet heitä hakeutumaan vuorovaikutustilanteisiin ulkomaalaisten kanssa. Nämä kokemukset puolestaan olivat osaltaan luoneet positiivista mielikuvaa ulkomaalaisista ja herättäneet mielenkiinnon erilaisuutta kohtaan:

- (4) Ehkä ihan silleen että kun niinkun helpompi kommunikoida ulkomaalaisten kanssa silleen että niinkun se puhuminen sujuu.. niin tottakai sitten jää niinkun yleensä parempi mielikuva siitä niinkun.. niinkun kommunikoinnista niinkun ulkomaalaisen kanssa ja sit tulee myös ehkä kerrottua enemmän asioita ku osaa kertoo niin sitten tottakai ku jää hyvä mieli.. kuva silleen näistä kohtaamisista niin sit ehkä silleen suhtautuu myös ylipäättäänkin niinkun positiivisemmin sitten ulkomaalaisiin ja.. eri kulttuureihin. (Eemeli)

Myös esimerkiksi Pihko (2007) havaitsi, että CLIL-oppilaat ovat ikätovereitaan halukkaampia kommunikoidaan vieraskielisten puhujien kanssa. Lisäksi Skinnarin (2012) tutkimuksessa CLIL-oppilaat suhtautuivat hyvin myönteisesti englannin käyttöön esimerkiksi ulkomaanmatkoilla. Eemelin (esimerkki 4) tavoin monella tämän tutkimuksen osallistujalla halukkuus olla tekemisissä ulkomaalaisten kanssa vaikutti säilyneen aikuisikään saakka.

Kiinnostus ulkomaita kohtaan näkyi myös siinä, että moni haastatelluista asui tai oli asunut ulkomailla tai heillä oli hyvin kansainvälisesti suuntautunut työ. Tämä osaltaan ilmensi CLIL-opetuksen tuloksellisuutta, sillä opetuksen yleisenä tavoitteena oli, että peruskoulun päättyessä oppilaat olisivat kansainväliseen elämään sopeutuneita yksilöitä, jotka ymmärtävät englantia hyvin ja kykenevät rohkeasti ilmaisemaan itseään englanniksi. Moni koki, että CLIL-opetuksella oli keskeinen rooli heidän elämäntulkujensa ja kansainvälisten työuriensa rakentajana. Ylipäänsä kansainvälisyys vaikutti olevan arvo, joka heijastui monen osallistujan näkemyksistä:

³ Muutettu henkilön kansallisuus ja sukupuoli neutraalimpaan muotoon anonymiteetin säilymisen vuoksi.

- (5) Varsinkin ehkä myös sitten se että.. no me asutaan Suomessa.. me osataan suomen kieltä niin mitä sä voit sillä tehdä sit jos miettii niinkun mihinkään Suomen rajojen ulko.. ulkopuolelle.. no jos sisäpuolelle.. mut et se että niinkun englantia ainakin on pakko osata. (Anna)

Osa haastatelluista puolestaan koki, ettei CLIL-opetuksella ollut suurtakaan merkitystä heidän kulttuurienvälisen tietoisuutensa kehittymisessä. He antoivat enemmän painoarvoa esimerkiksi perhetaustalle tai muille elämäkokemuksille, kuten matkustamiselle tai ulkomailla asumiselle. Kukaan ei kuitenkaan kokenut CLIL-opetuksen vaikuttaneen negatiivisesti heidän suhtautumiseensa erilaisuuteen. Muutamissa haastatteluissa nousi esiin kuitenkin ristiriitaisuuksia kulttuurienvälisen tietoisuuden osalta. Esimerkiksi Juho yhtäältä koki, että CLIL-opetus oli osaltaan vaikuttanut positiivisesti hänen suhtautumiseensa erilaisuutta ja ulkomaalaisia kohtaan, mutta myöhemmin haastattelussa esitti hyvin stereotyyppisiä näkemyksiä eri kansallisuuksista hänen kertoessaan kokemuksistaan ryhmätyöskentelystä ammattikorkeakoulussa:

- (6) Espanjalaisia pidetään vähän semmosena manjana kansana että.. et niinkun sen huomaa projektitoissa tuolla.. etenkin AMK:ssa ku siellä oli niin paljon niitä ulkolaisia.. niin et jos joutu semmoseen ryhmään.. tai jos ryhmä saatiin tehdä itse.. niin okei sitä herkästi hakeutu semmisiin et niinkun suomalaiset teki yhdessä ja.. niinkun projektin ja näin.. mutta jos.. ja ja sinne.. okei ehkä sinne otettiin joku saksalainen tai tämmönen näin.. mut että sit taas jos ne ryhmät niinkun jaoteltiin jotenkin sattumanvarasesti.. ja ryhmään osu saksalaisia.. tai niinkun muita Keski-Euroopan maista.. Itävallasta tai Sveitsistä.. niinkun tämmösiä niinkun ikään kuin tarkkoina ja nohevina tunnettuja Keski-Euroopan kansallisuuksia niin ties että siitä tulee niinkun.. siitä yhteistyöstä tulee ihan toimivaa ja ja se projekti saahaan tehtyä.. mutta.. jos ryhmään osuu espanjalaisia.. niin okei niittenkin kanssa niinkun joitteenkin kanssa ihan hyvin saatiin hommat tehtyä ja näin.. joidenkin kanssa oli sitten taas vähän ongelmia.. mut sitte pahimpia oli kiinalaiset ja joissain tapauksissa venäläiset. (Juho)

Juhon sitaatti heijastelee hyvin etnosentristä näkemystä kulttuurienvälisestä viestinnästä, jonka mukaan eri maiden kansalaisia tarkastellaan homogeenisena ryhmänä ja heitä verrataan oman kulttuurin normeihin (esim. Dervin 2011). Lisäksi Juhon vastausten ristiriitaisuudet saattavat kuvastaa yhtäältä asenteiden tilannesidonnaisuutta ja toisaalta viestiä siitä, että hänen näkemyksensä kulttuurienvälisyydestä ovat jokseenkin ambivalentteja. Dervin (2011) viittaa ilmiöön lanseeraamallaan käsitteellä ”Janusian vision of interculturality”, jolla hän tarkoittaa kulttuurienvälisen tietoisuuden kaksijakoisuutta eli tilannetta, jossa kulttuurienvälinen

viestintä ymmärretään toisinaan yksilön ominaisuuksien kautta ja toisinaan puolestaan tietyille kulttuurille ominaiseksi tavaksi käyttäytyä.

4.2 Kieliaseenteet

4.2.1 Englannin kieli

Haastatteluissa nousi vahvasti esiin osallistujien myönteisyys englannin kieltä kohtaan. Moni haastateltava painotti sitä, miten CLIL-opetuksen myötä englannin kielestä oli tullut heille hyvin luonnollinen kieli eivätkä he olleet koskaan kokeneet siihen liittyen esimerkiksi kielijännitystä tai epävarmuutta. Muutama osallistuja rinnasti englannin kielen äidinkieleen ja kertoi sen olevan myös ajoittain heidän ajattelunsa kieli. Osa puolestaan erotti englannin kielen sekä äidinkielestä että muista vieraista kielistä ja koki sen aseman olevan jossakin niiden välissä. Näin ollen englannin kielen asema muistutti heillä toisen kielen (*second language*) asemaa (esim. Block 2003), vaikkeivat he siihen kyseisessä muodossa viitanneetkaan. Esimerkiksi Kimmo kertoi alkaneensa vasta viime vuosina suhtautua englannin kieleen enemmän vieraana kielenä. Siihen saakka englanti oli ollut hyvin tärkeä osa hänen identiteettiään:

(7) Mulla on ollu semmonen et tää on aika niinkun semmonen mun kieli.. mun oma kieli. (Kimmo)

Erityisesti painoarvoa annettiin sille, että CLIL-opetus alkoi jo heti ensimmäisellä luokalla. Tämä oli osaltaan tehnyt suhtautumisen englannin kieleen myönteiseksi:

(8) Tais olla silleen että oli vähän jaoteltu että välillä oli niinkun suomenkielisiä tunteja ja välillä englanniks sitten oli enemmän.. mutta ehkä mun päässä vähän nekin silleen sekottuu että ei silleen niin oo jääny mieleen et millä kielellä joku tunti on pidetty.. että ehkä se englanti sitten jo aika varhasessa vaiheessa silleen ei tuntunu mitenkään niin häiritsevältä. (Eemeli)

(9) Mun mielestä se oli ihan mielenkiintosta tehdä englannikskin välillä niitä asioita.. että ohan se kuitenkin niinkun monipuolisempaa sitte.. se ehkä toisaalta kertoo sitten vähän siitä opetuksesta ettei niinku muista että on käyty ees englanniks sitä koska se on ollu sitte jo aika luontevaa heti alusta asti. (Olli)

Se, etteivät Olli tai Eemeli aina tietoisesti erotelleet, millä kielellä opetus tapahtui, kuvastaa hyvin sitä, kuinka luontainen osa heidän koulunkäyntiään CLIL-opetus oli.

Molempien asenne englantia kohtaan vaikutti olevan hyvin myönteinen, mikä osaltaan antaa viitteitä varhaisen CLIL-opetuksen merkityksestä positiivisen kieliassenteen luomisessa.

Monissa aikaisemmissa kieliassennetutkimuksissa on havaittu, että asenne vierasta kieltä (yleisimmin englantia) kohtaan on heikentynyt oppilaiden vanhetessa ja edetessä koulussa (esim. Cenoz 2004). Valtaosalla tämän tutkimuksen osallistujista asenne englantia kohtaan näytti kuitenkin pysyneen erittäin positiivisena ja jopa vahvistuneen entisestään läpi heidän koulu-uransa. Erityisesti lukioaika oli monelle merkityksellinen, sillä se oli vaihe, jolloin oppilaat osallistuivat ensimmäistä kertaa formaalin englannin tunneille muiden kuin CLIL-oppilaiden kanssa. Moni haastatelluista painotti, kuinka he tuolloin ymmärsivät olevansa selvästi muita oppilaita parempia englannin kielessä. Osalle se oli jopa yllättävää:

- (10) Sanosin et varmaan lukiossa vasta tajus että.. mä oletin että niinkun kaikki suomalaiset on hyviä englannissa.. ku oli aina ollu siinä samassa luokkaryhmässä.. että kaikki osas ja tälleen.. ja sit meni johonkin lukion ekalle kurssille ja siellä niinkun aletaan tavaamaan jotain.. jotain tai tämmösiä perussääntöjä ja.. mä olin silleen et tota.. onko mä nyt väärässä ryhmässä. Siellä [lukiossa] huomas sitten oman tietotaitonsa ja tasons. (Jonne)
- (11) [Lukiossa] aloin tiedostaan sitä [omaa kielitaitoa] paremmin koska tota pystyin tekeen niinkun enkun kurseja vaikka sillai tenttimällä.. ja.. ja ja.. et mä just tein niitä jotain esseitä ja sit tentin niitä.. ja sit se oli hirveen hauska kun.. se tais olla joku ensimmäinen kurssi jonka mä tentin tälleen niin se opettaja just sano et onpa hei tosi hienoja aineita kirjoitat.. sit mä sanoin et what the fuck että mä oon saanu niinkun tosi kuus miinus jostain niinkun äikän aineesta just ja sitten mä sain ysiysi pistettä enkusta niin.. siis sehän oli mieletön niinkun motivaatio buusti että.. et ehkä mä en kirjoitakaan ihan scheissee. (Kimmo)

Jonnen ja Kimmon lainaukset kuvastavat hyvin sitä, kuinka onnistumisen kokemukset ja vertailu muihin ylläpitivät ja osin vahvistivat heidän positiivista suhtautumistaan englannin kieleen. Lisäksi Kimmon kohdalla vaikeudet äidinkielessä näyttivät entisestään muodostavan positiivisempaa asennetta englantia kohtaan. Jonne puolestaan kertoi, että lukion englannin tunnit olivat tuntuneet hänestä jopa liian helpoilta, eikä häntä tämän vuoksi aina omien sanojensa mukaan *kiinnostanut tunteihin osallistuminen*. Tämä ei kuitenkaan ollut vaikuttanut hänen suhtautumiseensa kieltä kohtaan negatiivisella tavalla, sillä hän oli ollut tilanteeseen tyytyväinen eikä ollut kaivannut

lisähaasteita englannin opintoihin. Jonnen mukaan englanti oli ollut vain *helppo aine ja helppo suoritus*.

Haastateltujen asenne englannin kieltä kohtaan vaikutti olevan yhä erittäin positiivinen. Moni heistä käytti englantia säännöllisesti muun muassa töissä. Osa koki, että CLIL-opetuksen antama englannin kielen hyvä hallinta oli yhtäältä mahdollistanut heille tietyn työuran ja toisaalta tuonut arvostusta työpaikalla. Arttu esimerkiksi kertoi, että hänestä tuntui luonnollisemmalta käyttää englantia kuin suomea työkielenä, mikä osaltaan kuvastaa hänen myönteistä asennettaan kieltä kohtaan:

- (12) Mä sanosin et se [englannin kielen käyttö töissä] tuntuu täysin luonnolliselta eli se on semmonen asia mitä mä en ees mieti että jos pitää.. jos pitää tai kun puhutaan softa-asiaa niin mä ilman muuta teen sen mieluummin englanniks kuin suomeks vaikka ois pelkkiä suomalaisiakin niin.. et kyllä se tuntuu ihan niinkun luonnolliselta asialta jota ei tarvii miettiä ollenkaan erikseen. (Arttu)

Niko puolestaan työskenteli haastatteluhetkellä ulkomailla ja hän käytti englantia työelämän lisäksi säännöllisesti myös vapaa-ajalla:

- (13) Ei nyt englanti missään nimessä yhtä vahva oo [kuin suomi] mut et.. et esimerkiks jos jotain niinkun huumorii joutuu.. niin se tulee luonnollisempana suomeks.. mut et.. mut et melkein mieluummin puhuu englantii tässä elämänvaihees ku suomee. (Niko)

Huolimatta siitä, että Niko koki hallitsevansa suomen kielen englantia paremmin, hänen asenteensa vaikutti olevan jopa positiivisempi englantia ja sen käyttöä kuin suomen kieltä kohtaan. Niko antoi paljon painoarvoa CLIL-opetukselle ja sen antamalle kielitaidolle elämänsä rakentajana. Näin ollen on tulkittavissa, että englannin kielen hyvän hallinnan mahdollistamat elämäntapahtumat (esim. opiskelu ja työskentely ulkomailla) ovat osaltaan pitäneet asenteen englantia kohtaan positiivisena ja jopa vahvistaneet sitä.

4.2.2 Muut vieraat kielet

Yleisesti ottaen monen osallistujan asenne muita vieraita kieliä kohtaan vaikutti olevan varsin negatiivinen. Moni heistä vertasi englantia erityisesti saksaan ja ruotsiin, jotka

olivat useimmille seuraavat vieraat kielet. Niitä kuvailtiin esimerkiksi adjektiivein *rasittava, vaikea, turha* ja *hyödytön*:

- (14) No niitten [muiden kielten] kanssa nyt oli erilailla tietysti ongelmia sitte.. varsinkin saksan kanssa ku se on niin rasittava kieliopillisesti se koko kieli että. (Olli)
- (15) Ruotsissa oma motivaatiotaso oli taas sitten se että ku sekin [saksan ohella] tuntuu niin turhalta kieleltä.. et sitä tavallaan silloin opiskeli sen takia että piti opiskella.. enkussa nyt oli se että koki sen heti alusta lähtien järkevänä kielenä että sitä tarvii kuitenkin jossain välissä. (Roni)

Vain muutama osallistuja koki, että CLIL-opetuksesta olisi ollut hyötyä yleisesti kielten opiskeluun ja että englannin varhainen oppiminen olisi helpottanut muiden kielten omaksumista. Suurin osa sen sijaan toi vahvasti esiin vaikeudet muiden kielten opiskelussa. Erityisesti saksan ja ruotsin opiskelun koettiin olleen muun muassa *taistelua ja ulkoa opettelua*:

- (16) Joo no ehkä siihenkin osittain liittyy se että kun Englantiin ei koskaan tarvinnu tehdä mitään kun sit ku Saksaan ois pitäny tehdä oikeesti töitä.. niin siihenhän ei ollu niinkun minkäänlaista motivaatio.. ja ihan sama niinkun Ruotsiin.. Ruotsin kanssa et se.. se tota.. ehkä sitä ajatteli jotenkin.. jotenkin vähän.. ei vaan niinkun ollu motivaatio.. siihenhän jos sä niinkun alatot tommosen kielen ja se on niinkun.. sä et kuule sitä käytännössä mistään niin sunhan on pakko niinkun opetella se.. siis niinkun oikeesti opiskella sitä.. et niinkun se on siinä.. se oli niinkun aivan täysin eri.. eri mut ei mulla koskaan oo ollu minkäänlaista mielenkiintoa.. mä niinkun ihmettelen miksi mä ees oikeesti luin sen..siis.. ehän mä osais niinkun nytten ees tilata ravintolassakaan ruokaa tyyliin. (Kalle)
- (17) Mut itellä ei oo semmosta et ehkä mulla ei oo niinkun sitä taitoa opiskella kieltä sen.. ja osittain sen takia että ei oo koskaan sitä Englantia joka oli kuitenkin ensimmäinen vieras kieli jonka oppi niin siihen ei oo niinkun saanu niitä työkaluja ikään kun sen kielen oppimiseen koska sen on osannu aina.. että tota.. mutta en mä oo koskaan oppinu oikeen kunnolla Ruotsia enkä Saksaa.. Saksankin mä aloitin monta kertaa alusta.. ja loppuen lopuksi kirjoitin sen c-kielenä.. niin että ehkä tuntuu että itelle se luonnollinen.. tai niinkun.. tuntuu että itselle on tosi vaikeeta oppia oikeesti niinkun opiskelemalla kieltä että. (Juho)

Kallen ja Juhon sitaattit kuvastavat hyvin sitä, miten vaikeudet muissa kielissä yhdistettiin CLIL-opetukseen. Moni koki, että Englanti oli CLIL-opetuksen myötä opittu implisiittisesti, mikä koettiin muiden kielten oppimisen kannalta negatiivisena asiana. Muita kieliä ajateltiin täytyvän *opiskella* ja *opetella*, kun taas CLIL-opetuksen myötä englannin kieli oli opittu ikään kuin itseksensä. Mielenkiintoisesti Juho yhtäältä viittaa Englantiin *ensimmäisenä vieraana kielenä*, mutta toisaalta toteaa *aina osanneensa sitä*. Tämä osaltaan ilmentää sitä, kuinka varhaisessa vaiheessa Englanti oli saavuttanut hyvin vahvan, jopa äidinkielen tasoisen, aseman hänen elämässään.

5 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin CLIL-opetuksen kauaskantoisia vaikutuksia oppilaiden asenteisiin heidän itsensä kokemana. Suurimman osan kohdalla CLIL-opetus näytti vaikuttaneen heidän kulttuurienväliseen tietoisuuteensa epäsuorasti lähinnä kielitaidon ja sen mahdollistamien vuorovaikutustilanteiden kautta. Moni osallistuja kuitenkin tarkasteli kulttuurienvälistä tietoisuutta lähinnä vertailemalla eri kulttuureja stereotyyppisesti omaan kulttuuriinsa, mikä heijastelee perinteisiä näkemyksiä kulttuurienvälisessä viestinnässä (ks. esim. Dervin 2011). Tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siis siltä, että CLIL-opetus tarjoaa potentiaalisen kontekstin kulttuurienvälisen tietoisuuden huomioimiseen muun muassa eri kielten analysoinnin ja monenlaisen materiaalin käytön kautta. Kulttuurienvälinen tietoisuus vaatii kuitenkin myös CLIL-opetuksessa eksplisiittistä huomiota, jotta se kehittyisi oppilaille syvälliseksi. Tärkeää on lisäksi kiinnittää huomiota siihen, ettei kulttuurienvälistä tietoisuutta käsitellä opetuksessa liian stereotyyppisesti, mikä asettaa haasteensa myös opettajien valmiuksille (ks. esim. Sommier & Roiha 2018). Tämän vuoksi on tarpeen kehittää sekä tulevien että nykyisten opettajien kulttuurienvälistä lukutaitoa herkistämällä heidät erilaisille konkreetteille tavoille, joilla kulttuuri voi tulla esiin opetuksessa (ks. esim. Jokikokko 2005).

Tulokset osoittavat vahvasti, että CLIL-opetuksella oli ollut merkittävä rooli positiivisen asenteen luomisessa kohdekieltä kohtaan, mikä on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Pihko 2007; Lasagabaster & Sierra 2009). Englannin kielestä oli muodostunut tärkeä useimmille osallistujille ja se oli yhä läsnä heidän elämässään muun muassa työn kautta. Monen mielestä erityisesti se, että CLIL-opetus alkoi jo ensimmäisellä luokalla, oli merkityksellistä positiivisen kieliassenteen luomisessa. Tuloksia tulkitessa on kuitenkin syytä huomata, että osallistujien CLIL-kieli oli englanti. Näin ollen haastatteluissa esiin tulleet näkemykset saattavat myös osaltaan heijastaa asenteita laajempaa kieli-ideologiaa, sillä englanti on jo pitkään ollut näkyvin vieras kieli Suomessa (esim. Leppänen ym. 2011). Tästä huolimatta tutkimuksen tulokset kannustavat kuntia varhaisen CLIL-/kielten opetuksen laajempaan

toteuttamiseen. Opetushallitus onkin positiivisesti ottanut kielikasvatuksen yhdeksi kärkihankkeekseen ja tukenut rahallisesti hankkeita, joissa varhennetaan ja lisätään kielten opetusta peruskoulussa ja varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus 2017). Vaikka varhennetussa kielenopetuksessa ei varsinaisesti olekaan kyse CLIL-opetuksesta, on siinä usein kuitenkin luonnostaan CLIL-opetuksen kaltaisia piirteitä, kuten toiminnallisuutta ja kielen käyttöä enemmän välineenä kuin kohteena. Huomioitavaa on myös, että tapauskoulun CLIL-toteutus oli varsin pienimuotoista (n. 25 % opetuksesta), mikä viittaa siihen, että jo vähäisellä CLIL-opetuksella voi olla merkittävä vaikutus oppilaiden suhtautumiseen ja asenteeseen kohdekieltä, erityisesti englantia, kohtaan. Tämä osaltaan kannustanee kuntia ja kouluja CLIL-opetuksen järjestämiseen, sillä jo suppeampi CLIL-opetus näyttäisi olevan hyödyllistä, mutta ei vaadi yhtä paljon resursseja kuin laajamittainen CLIL-opetus, jossa yli 25 prosenttia opetuksesta tapahtuu vieraalla kielellä.

Aikaisemmissa kieliassennetutkimuksissa on todettu, että oppilaiden asenne vierasta kieltä kohtaan on muuttunut negatiivisemmaksi iän myötä (esim. Cenoz 2004). Useimpien tämän tutkimuksen osallistujien asenteet englannin kieltä kohtaan olivat kuitenkin pysyneet erittäin myönteisinä. Haastateltujen kertomusten ja elämäntokujen perusteella vaikuttaa siltä, että erilaiset kielenkäyttö- ja kommunikointitilanteet ovat jatkuvasti konstruoineet heidän asennettaan englannin kieltä kohtaan ja pitäneet sen varsin positiivisena. Tätä kuvastaa osin se, että moni osallistuja oli hakeutunut työtehtäviin, joissa oli tarvetta englannin kielen hallinnalle. Huomioitavaa on, että tässäkin tutkimuksessa muutama osallistuja kertoi, kuinka haasteelliset kokemukset englannin kielen käyttötilanteissa olivat vaikuttaneet negatiivisesti heidän asenteisiinsa englantia kohtaan. Tällaisia kokemuksia oli pääosin oppilailta, jotka olivat opiskelleet CLIL-luokalla vain alakoulussa eikä englantia ollut sen jälkeen ollut vahvasti läsnä heidän elämässään. Lähes kaikki kuitenkin totesivat, että kokonaisuudessaan heidän suhtautumisensa englantiin oli todella myönteinen, mikä antaa lisäviitteitä siitä, että CLIL-opetus on potentiaalinen opetusmuoto positiivisen asenteen luomisessa kohdekieltä kohtaan.

Monen tämän tutkimuksen osallistujan kohdalla näyttäisi siltä, että CLIL-opetus ei ollut luonut myönteistä asennetta muita kieliä kohtaan tai edesauttanut niiden oppimista, kuten CLIL-opetuksen on spekuloitu tekevän (esim. Marsh 2000; Coyle ym. 2010) ja kuten muutamissa aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu (esim. Merisuo-Storm 2007; Lasagabaster & Sierra 2009; ks. myös Cenoz 2013; Björklund & Mård-Miettinen 2011 kielikylpyopetuksesta). Huomioitavaa kuitenkin on, että useimmat aikaisemmat tutkimukset ovat olleet määrällisiä ja koskeneet sillä hetkellä CLIL-opetuksessa olevia oppilaita tehden käsillä olevasta tutkimuksesta varsin poikkeuksellisen. Sen sijaan moni koki, että CLIL-opetus oli jopa haitannut muiden kielten opiskelua ja oppimista. Osallistajat toivat esiin muiden vieraiden kielten opetuksen olleen enemmän eksplisiittistä kieliopin opetusta (ns. *focus-on-form*), mikä koettiin negatiivisena asiana. CLIL-opetuksen kaltainen kielten opetus, jossa kieltä käytetään kohteen sijaan välineenä ja painopiste on vahvasti kommunikoinnissa, näyttäisi auttavan positiivisten kieliasenteiden luomisessa. Toki on huomattava, että osallistajat kävivät peruskoulua 1990-luvulla ja kielten opetuksessa on sittemmin painotettu enemmän viestinnällisyyttä ja toiminnallisuutta (esim. Tuokko ym. 2012). Lisäksi on jälleen syytä muistaa, että osaselityksenä osallistujien asenteisiin muita kieliä kohtaan lienee kielten opetusmenetelmien ohella myös kielten yhteiskunnallinen asema. CLIL-opetuksessakin näyttäisi siis olevan tarpeellista kiinnittää korostettua huomiota muihinkin kieliin kuin CLIL-opetuksen kohdekieleen ja hyödyntää esimerkiksi oppilaiden mahdollisia omia kielitaustoja monikielisyysnä käsittelyssä ja normalisoinnissa.

6 Lopuksi

Tässä tapaustutkimuksessa tarkasteltiin CLIL-opetuksen vaikutuksia oppilaiden kulttuurienväliseen tietoisuuteen sekä kieliasenteisiin haastatteleamalla entisiä CLIL-oppilaita. Kaiken kaikkiaan tutkimus antaa viitteitä siitä, että CLIL-opetus vaikuttaisi olevan yksi mahdollinen ratkaisu modernin työelämän haasteisiin, sillä kuten tämänkin tutkimuksen rikas aineisto hyvin havainnollistaa, monikielinen sekä kulttuurienvälinen lukutaito korostuvat monella alalla ja työpaikalla. Tutkimuksen tuloksia tulkitessa on hyvä muistaa, että tutkimuksessa tarkasteltiin CLIL-opetuksen vaikutusta kulttuurienväliseen tietoisuuteen ja kieliasenteisiin ainoastaan osallistujien kokemana.

He muistelivat CLIL-opetustaan retrospektiivisesti, millä voi olla vaikutuksensa kerrontaan (esim. McAdams 2008). Osa haastateltavista toi myös esille muita syitä kieliasteidensa tai kulttuurienvälisen tietoisuutensa muokkaajina, kuten perhetausta, asuminen ulkomailla tai kielten yhteiskunnallinen asema. Onkin syytä huomioida, että osallistujien CLIL-kieli oli englanti, jolla on jo jonkin aikaa ollut kiistaton ykkösasema vieraana kielenä Suomessa (esim. Leppänen ym. 2011). Näin ollen jatkossa olisi mielenkiintoista toteuttaa samanlainen tutkimus kontekstissa, jossa CLIL-kielenä on jokin muu kieli kuin englanti. Lisäksi CLIL-oppilaiden suhtautuminen ja asenne muihin vieraisiin kieliin on mielenkiintoinen teema, johon olisi syytä perehtyä jatkossa vielä yksityiskohtaisemmin.

Kirjallisuus

- Admiraal, W., G. Westhoff & K. de Bot 2006. Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 75–93. <https://doi.org/10.1080/13803610500392160>.
- Beamer, L. 1992. Learning intercultural communication competence. *International Journal of Business Communication*, 29 (3), 285–303. <https://doi.org/10.1177/002194369202900306>.
- Björklund, S. & K. Mård-Miettinen 2011. Integrating multiple languages in immersion: Swedish immersion in Finland. Teoksessa D. J. Tedick, D. Christian & T. W. Fortune (toim.) *Immersion education: practices, policies, possibilities*. Bristol: Multilingual Matters, 13–35.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bohner, G. & N. Dickel 2011. Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391–417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>.
- Braun, V. & V. Clarke 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M., B. Gribkova & H. Starkey 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf.
- Bärlund, P. 2012. Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010>.
- Cenoz, J. 2004. Teaching English as a third language: the effect of attitudes and motivation. Teoksessa C. Hoffmann & J. Ytsma (toim.) *Trilingualism in family, school, and community*. Clevedon: Multilingual Matters, 202–218.
- Cenoz, J. 2013. The influence of bilingualism on third language acquisition: focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46 (1), 71–86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>.
- Council of Europe 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coyle, D. 2007. Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>.
- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh 2010. *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dervin, F. 2011. A plea for change in research on intercultural discourses: a ‘liquid’ approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, 6 (1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/17447143.2010.532218>.
- Dervin, F., M. Paatela-Nieminen, K. Kuoppala & A. L. Riitaoja 2012. Multicultural education in Finland: renewed intercultural competences to the rescue? *International Journal of Multicultural Education*, 14 (3), 1–13. <https://doi.org/10.18251/ijme.v14i3.564>.
- Eagly, A. H. & S. Chaiken 2007. The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25 (5), 582–602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>.
- Eskola, J. & J. Suoranta 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eurydice 2006. *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf.

- Garrett, P. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garton, S. & F. Copland 2010. 'I like this interview; I get cakes and cats!': the effect of prior relationships on interview talk. *Qualitative Research*, 10 (5), 533–551.
<https://doi.org/10.1177/1468794110375231>.
- González Rodríguez, L. M. & M. Borham Puyal 2012. Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 34 (2), 105–124.
- Heyward, M. 2002. From international to intercultural: redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1 (1), 9–32. <https://doi.org/10.1177/147524090211002>.
- Hofstede, G. 2003. *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Hyvärinen, M & V. Löyttyniemi 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Jokikokko, K. 2005. Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16 (1), 69–83.
<https://doi.org/10.1080/14636310500061898>.
- Jäppinen, A.-K. 2005. Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19 (2), 148–169.
<https://doi.org/10.1080/09500780508668671>.
- Järvinen, H.-M. 1999. *Acquisition of English in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school*. Turun yliopiston julkaisuja B 232. Turku: Turun yliopisto.
- Kalaja, P. & I. Hyrkstedt 2000. ”Heikot sortuu elontielle”: asenteista englannin kieleen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAn vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 369–386.
- Laine, E. & M.-K. Pihko 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen: the foreign language self-concept and how to measure it*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Laki peruskoululain muuttamisesta 8.2.1991/261.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910261>.
- Lasagabaster, D. & J. M. Sierra 2009. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1 (2), 4–17.
<http://www.icrj.eu/12/article1.html>.
- Lehti, L., H.-M. Järvinen & E. Suomela-Salmi 2006. Karttoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. AFinLAN vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 293–313.
- Leppänen, S., A. Pitkänen-Huhta, T. Nikula, S. Kytölä, T. Törmäkangas, K. Nissinen, L. Kääntä, T. Räisänen, M. Laitinen, P. Pahta, H. Koskela, S. Lähdesmäki & H. Jousmäki 2011. *National survey on the English language in Finland: uses, meanings and attitudes*. Helsinki: Research unit for the variation, contacts and change in English.
<http://www.helsinki.fi/varieng/journal/volumes/05>.
- Lorenzo, F., S. Casal & P. Moore 2010. The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31 (3), 418–442.
<https://doi.org/10.1093/applin/amp041>.
- Marsh, D. 2000. *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä. <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf>.
- Marsh, D., A. Maljers & A.-K. Hartiala 2001. *Profiling European CLIL classrooms. Languages open doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä & Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
- Martin, J. N. & T. K. Nakayama 2015. Reconsidering intercultural (communication) competence in the workplace: a dialectical approach. *Language and Intercultural Communication*, 15 (1), 13–28. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.985303>.
- McAdams, D. P. 2008. Personal narratives and the life story. Teoksessa O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (toim.) *Handbook of personality. Theory and research*. New York: Guilford Press, 241–261.
- Méndez García, M. C. 2012. The potential of CLIL for intercultural development: a case study of Andalusian bilingual schools. *Language and Intercultural Communication*, 12 (3), 196–213. <https://doi.org/10.1080/14708477.2012.667417>.

- Méndez García, M. C. 2013. The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: a case study of Andalusian primary and secondary schools. *The Language Learning Journal*, 41 (3), 268–283. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836345>.
- Merisuo-Storm, T. 2007. Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.024>.
- Nikula, T. & D. Marsh 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2017. Kieltenopetus alkamaan jo ensimmäiseltä luokalta ja varhaiskasvatuksesta - neljä miljoonaa euroa avustuksia kunnille. [luettu 22.01.2018].
- Peltoniemi, A., K. Skinnari, K. Mård-Miettinen & S. Sjöberg 2018. *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pihko, M.-K. 2007. *Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Piller, I. 2017. *Intercultural communication: a critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Roiha, A. 2017. CLIL-opetuksen merkitys elämäntietojen rakentajana: kahden entisen oppilaan pohdintoja. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAn vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 257–277.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2008. CLIL and foreign language learning: a longitudinal study in the Basque country. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 60–73. <http://www.icrj.eu/11/article5.html>.
- Schwarz, N. 2007. Attitude construction: evaluation in context. *Social Cognition*, 25 (5), 638–656. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.638>.
- Seikkula-Leino, J. 2007. CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21 (4), 328–341. <https://doi.org/10.2167/le635.0>.

- Skinnari, K. 2012. ”Tässä ryhmässä olen aika hyvä”. *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4904-4>.
- Sommier, M. & A. Roiha 2018. Dealing with culture in schools: a small-step approach towards anti-racism in Finland. Teoksessa A. A. Alemanji (toim.) *Antiracism education in and out of schools*. London: Palgrave Macmillan, 103–124.
- Sudhoff, J. 2010. CLIL and intercultural communicative competence: foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 30–37. <http://www.icrj.eu/13/article3.html>.
- Surmont, J., E. Struys, M. Van den Noort & P. Van de Craen 2016. The effects of CLIL on mathematical content learning: a longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6 (2), 319–337. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.2.7>.
- Tuokko, E., S. Takala, P. Koikkalainen & A.-K. Mustaparta 2012. *Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2012: 1. http://www.oph.fi/download/138695_Kielitivoli_.pdf.