

**Autenttinen vieraan kielen käyttö ja oppilaiden strateginen
kompetenssi koulujen kansainvälisissä yhteistyöhankkeissa**

Terhi Ketola & Perttu Männistö

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ketola, Terhi & Männistö, Perttu. 2015. Autenttinen vieraan kielen käyttö ja oppilaiden strateginen kompetenssi koulujen kansainvälisissä yhteistyöhankkeissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tässä tutkimuksessa selvitimme, mitä tarjottavaa koulujen kansainvälisillä yhteistyöhankkeilla on vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen. Kielitaito on yksi tulevaisuuden avaintaidoista, ja uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat autenttisuutta ja viestinnällisyyttä vieraan kielen opettamisessa. Tässä tutkimuksessa keskityimme tarkastelemaan, miten autenttisuus on läsnä kansainvälisen yhteistyöhankkeen synnyttämässä kielenkäyttötilanteissa. Lisäksi tutkimme oppilaiden strategista kompetenssia selvittämällä, miten oppilaat toimivat haastavissa vieraskielisissä viestintätilanteissa.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla 12 oppilasta ja kolmea opettajaa kolmesta keskisuomalaisesta koulusta. Tutkimukseen osallistuneet koulut ovat olleet toteuttamassa kaksivuotisia kansainvälisiä Comenius-yhteistyöhankkeita. Kustakin koulusta haastateltiin neljä oppilasta ja yksi opettaja. Haastatteluaineiston analysointiin käytimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Tutkimuksemme mukaan kansainvälisillä yhteistyöhankkeilla on tarjottavaa vieraan kielen oppimiselle ja opettamiselle. Oppilaat saivat uudenlaisia kokemuksia ja uusia tapoja olla tekemisissä vieraan kielen kanssa. Tutkitut Comenius-yhteistyöhankkeet tarjosivat mahdollisuuksia autenttisiin kielenkäyttötilanteisiin, joissa oppilaat pääsivät harjoittelemaan ja kehittämään strategista kompetenssiaan.

Tutkimuksemme mukaan kansainvälinen yhteydenpito on tarjonnut merkittäviä kokemuksia vieraan kielen käytöstä. Tulevaisuudessa keskeistä on, että vieraan kielen opettajat eivät näkisi kansainvälistä yhteydenpitoa vain erityiseen hankkeseen sisältyvänä, ylimääräisenä sisältönä, vaan se limittyisi osaksi koulun arkipäivää ja vieraan kielen opetusta ja oppimista.

Hakusanat: autenttisuus, strateginen kompetenssi, yhteistyöhanke, vieraan kielen oppiminen ja opettaminen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	AUTENTTISUUS JA VIERAS KIELI.....	3
2.1	Autenttiset tekstit.....	3
2.2	Autenttinen vieraan kielen oppiminen	4
3	STRATEGINEN KOMPETENSSI	7
3.1	Kommunikatiivinen kompetenssi	7
3.2	Strateginen kompetenssi vieraan kielen oppimisessa	8
4	KANSAINVÄLISET YHTEISTYÖHANKKEET KOULUISSA.....	10
4.1	Tutkimuksia kansainvälisistä yhteistyöhankkeista	11
4.2	Comenius-yhteistyöhankkeet tutkimukseen osallistuvissa kouluissa	12
5	AINEISTON KERUU JA ANALYSOINTI.....	13
5.1	Tutkimuskysymykset.....	13
5.2	Aineiston keruu	13
5.3	Analysointi.....	16
6	TULOKSET	20
6.1	Autenttisuus Comenius -yhteistyöhankkeessa	20
6.1.1	Kontaktit autenttisuuden mahdollistajina	20
6.1.2	Vieraan kielen käytön merkityksellisyys	23
6.1.3	Henkilökohtaiset kokemukset.....	24
6.1.4	Autenttisuuden rakentuminen Comenius-yhteistyöhankkeessa.....	26
6.2	Oppilaiden toiminta yhteistyöhankkeessa eteen tulevilla haastavilla viestintätilanteissa	27
6.2.1	Onnistumisstrategiat.....	29

6.2.2	Välttämisperategia.....	32
6.2.3	Oppilaiden strateginen kompetenssi Comenius-yhteistyöhankkeessa...	32
7	POHDINTA	34
7.1	Tulosten pohdinta.....	34
7.2	Huomioita toteutuksesta	41
7.3	Luotettavuus ja eettinen pohdinta	42
	LÄHTEET.....	44
	LIITTEET	51

1 JOHDANTO

Kielitaito on yksi tulevaisuuden avaintaidoista. Hyvä kielitaito antaa valmiuksia osallisuuteen ja aktiiviseen vaikuttamiseen kansainvälisessä maailmassa (CIMO & Opetushallitus 2008, 15; Eurooppatiedotus 2011; POPS 2014, 243). Pro gradu -tutkielmamme lähti liikkeelle halusta selvittää, mitä tarjottavaa koulujen kansainvälisillä yhteistyöhankkeilla on vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen. Tässä tutkimuksessa keskitymme tutkimaan, kuinka autenttisuus on läsnä yhteistyöhankkeen synnyttämässä kielenkäyttötilanteissa. Lisäksi halusimme selvittää, miten oppilaat toimivat viestintätilanteissa, jos he eivät löydä tarvittavia vieraskielisiä sanoja ja ilmauksia tai kokevat tilanteen muuten haasteelliseksi. Nimitämme taitoa selvitä näistä tilanteista strategiseksi kompetenssiksi. Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tutkimus. Koulut, joista hankimme tutkimusaineiston, ovat olleet mukana toteuttamassa kaksivuotisia Comenius-yhteistyöhankkeita.

Tutkimuskohteenamme ovat kansainväliset yhteistyöhankkeet, joihin kuuluu olennaisena osana vuorovaikutus ystävyyskoulujen oppilaiden ja opettajien kanssa. Kohtaamiset ystävyyskoululaisten kanssa kiinnostavat meitä tulevina vieraan kielen opettajina, sillä ennen kuin oppilas saa kokemuksia kulttuurien välisistä kohtaamisista ja todellisesta kielenkäytöstä, näyttäytyy kieli oppilaalle usein abstraktina mallina (Kaikkonen 2000, 51). Kielitaito ei kehity tyhjiössä vaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa (van Lier 1996, 21). Monet vieraan kielen opettajat eivät pidä luokkahuoneen kommunikointia aitona, vaan näkevät sen enemmänkin vain kielen harjoitteluna (Cook 2001, 147).

Opetushallitus on 2014 hyväksynyt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden mukaiset paikalliset opetussuunnitelmat otetaan käyttöön vuosiluokkien 1-6 osalta 1.8.2016. Näissä perusteissa painotetaan vieraan kielen opetuksen kohdalla runsasta viestinnällistä harjoittelua. Oppilaita tulee rohkaista viestimään autenttisissa ympäristöissä ja heille tulee luoda mahdollisuuksia

verkostoitumiseen ja yhteydenpitoon ihmisten kanssa myös eri puolilla maailmaa. (POPS 2014, 243 - 246.)

Koulujen kansainvälisiä yhteistyöhankkeita pidetään virallisissa julkaisuissa tärkeinä, mutta varsinaista tutkimustietoa niistä on niukasti. Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Aro & Karttunen 2006; European Commission 2007; Perttunen & Pikkarainen 2000) on keskitytty tutkimaan opettajien kokemuksia hankkeista. Me haluamme tutkimuksessamme selvittää hankkeisiin osallistuneiden oppilaiden kokemuksia. Mielestämme on tärkeä tuoda esiin oppilaiden oma ääni heitä koskevissa hankkeissa. Kansainvälisiin yhteistyöhankkeisiin sisältyy vuorovaikutusta ja viestintätilanteita, mutta vieraan kielen oppimisen näkökulmasta aihetta on tutkittu hyvin vähän.

Vieraan kielen oppimista ja opettamista käsittelevissä teoksissa, tutkimuksissa ja keskusteluissa käytetään vieraasta kielestä termejä FL (foreign language) ja L2 (second language). Tutkimuksemme kohteena on englannin kieli, josta käytämme tutkimuksessamme termiä vieras kieli. (Harmer 2007, 19.)

2 AUTENTTISUUS JA VIERAS KIELI

Autenttisuus esiintyy usein käsitteenä vieraiden kielten opettamista käsittelevissä keskusteluissa. Bärlund (2010, 1-5) kutsuukin autenttisuutta ja siihen liittyviä sivujuonteita, kuten ”autenttinen vieraan kielen oppimateriaali” ja ”autenttinen vieraan kielen opetus”, tämän hetken muotikäsitteiksi. Käsitteenä autenttisuus määritellään lähes aina tarkoittamaan aitoutta. Aitouden vastakohtana voidaan pitää epäaitoa ja keinotekoista. Opetuksessa epäautenttinen tarkoittaa usein muokattua. (Kaikkonen 2000, 53; Kohonen 2009, 20; Mishan 2004, 10.) Autenttisuuden käsite on kuitenkin hyvin moniulotteinen. Autenttisuus voi liittyä käytettyyn materiaaliin, sosiaaliseen ja kulttuurilliseen kontekstiin tai oppimisprosessissa mukana oleviin ihmisiin (Gilmore 2007, 98). Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 243-246) puhutaan autenttisuudesta vieraan kielen opetuksen kohdalla, mutta opetussuunnitelmassa ei määritellä, mitä autenttisuudella tarkoitetaan. Autenttisuuden käsite ja sen laajuus on usein epäselvää myös vieraan kielen opettajille (Gilmore 2004). Niin tutkijoiden kuin vieraan kielen opettajienkin käsitykset siitä, mitä autenttisuus tarkoittaa vaihtelevat (Rossi 2013).

2.1 Autenttiset tekstit

Autenttisuus kielenopetuksen yhteydessä liitetään usein koskemaan oppimateriaalia ja autenttisia tekstejä (Kohonen 2009, 20; Rossi 2013, 56). Autenttinen teksti on useimpien määritelmien mukaan todellisen henkilön laatima, aitoa kieltä sisältävä teksti, jonka tarkoituksena on välittää todellinen viesti (esim. Morrow 1997; Swaffar 1985). Van Lier (1996, 137) kuitenkin nostaa esiin, että tekstiä ei tulisi määritellä autenttiseksi pelkästään sen perusteella, kuka tekstin on luonut ja mihin tarkoitukseen. Keskeistä autenttisuuden kannalta on tekstin ja lukijan välinen suhde (van Lier 1996, 128; Widdowson 1978, 80).

Kaikkosen (1995) tutkimuksen mukaan oppilaat käsittävät autenttisiksi heidän itse tuottamansa ja ulkomaalaisten ystävyysluokkien oppilaiden tuottamat tekstit.

Lehdistä lainatut, muokkaamattomat tekstit oppilaat näkivät autenttisina, mutta itsetuotetut ja kirjeenvaihdossa saatujen ulkomaalaisten ystävyysluokkien tekemät tekstit oppilaat näkivät vielä autenttisempina. (Kaikkonen 1995, 41–43.) Vaikka lehdistä lainatut tekstit ovat muokkaamattomia, on ne otettu pois niiden alkuperäisestä kontekstista, mikä saattaa vähentää niiden kokemista autenttisina (Morrow 1977, 14-15; Widdowson 1978, 80). Lehdistä lainattuihin teksteihin ei myöskään sisälly samanlaista van Lierin (1996) korostamaa henkilökohtaista suhdetta, joka syntyy kirjoittaessa kirjettä ystävyyskoululaiselle.

Autenttisen materiaalin käyttö opetuksessa tuo opetuksen lähelle ulkopuolisen maailman kielenkäyttöä, jolloin luokkahuoneessa käytetty aineisto on relevantimpaa luokkahuoneen ulkopuolisen maailman asioiden kannalta (Sajavaara 1999, 94-95). Tutkimusten mukaan oppilaat kokevat autenttiset tekstit motivoiviksi (esim. Peacock 1997; Swaffar 1985).

Huolehtimalla siitä, että oppilailla on yhteyksiä muihin kielenkäyttäjiin ja autenttisiin teksteihin, voidaan kehittää oppilaiden yleisiä valmiuksia vieraan kielen oppimiseen (Eurooppalainen viitekehys 2003, 205; POPS 2014, 243-244). Gilmoren (2011) tutkimuksen mukaan autenttista materiaalia hyödyntämällä voidaan edistää oppilaiden kommunikatiivista kompetenssia (ks. luku 3).

2.2 Autenttinen vieraan kielen oppiminen

Autenttisuus vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa ei liity vain oppimateriaalin autenttisuuteen, vaan se tulee ymmärtää laajemmin. Tässä tutkimuksessamme nojaamme näkemykseen autenttisesta oppimisesta oppimisena, jossa keskeistä ovat henkilökohtainen kokemus ja osallistuminen. Sanana 'autenttisuus' pohjautuu kreikan kielen *authentees* -sanaan, joka tarkoittaa 'alkuunpanijaa' ja 'tekijää'. Jo siis sanan etymologian perusteella voidaan väittää, että autenttisuuden käsite liittyy oppilaan aktiiviseen rooliin oppimistilanteissa. Oppilas on mukana kokonaisvaltaisena ihmisenä. Kognitiivisen tiedon lisäksi oppilas ottaa vastaan ja käsittelee myös emotionaalisia ja sosiaalisia havaintoja. (Kaikkonen 2000, 53-60, van Lier 1996.) Van Lierin (1996, 125) mukaan autenttisuutta ei voida saavuttaa

pelkästään tarjoamalla opettajan autenttiseksi käsittämiä tekstejä, vaan keskeistä on, että oppilas itse kokee tekstin autenttiseksi. Oppilas itse autentisoi (engl. *authenticate*) tekstin, jos oppilas kokee tekstin merkitykselliseksi ja luo siihen henkilökohtaisen suhteen. Näin autenttisuus liittyy kiinteästi merkityksellisyyteen ja siihen, mitä oppilas kokee merkitykselliseksi. Autenttisuus ei synny vain kielestä ja sen ominaisuuksista vaan kieltä käyttävien henkilöiden aikomuksista ja tulkinnoista. (van Lier 1996, 124 - 125.)

Van Lierin (1996, 134) mukaan autenttisuus on yhteydessä lisääntyneeseen tietoisuuteen ja autonomiaan. Näin autenttisessa vieraan kielen oppimisessa keskeistä on, että oppilas tietää mitä on tekemässä, tiedostaa kielen käyttöarvon ja omaa aktiivisen roolin ja vastuun. Van Lierin (1996) ohella myös muut tutkijat (esim. Jaatinen, Kohonen & Moilanen 2009 & Kaikkonen 2000) näkevät, että autenttista oppimista tapahtuu, kun oppilas on aktiivinen agentti oppimisprosessissa.

Van Lier (2004, 129) korostaa, että kieli on sosiaalista toimintaa eikä vain kokoelma sanoja ja lauseita. Ennen kuin oppilas saa kokemuksia kulttuurienvälisistä kohtaamisista ja todellisesta kielenkäytöstä, näyttäytyy kieli oppilaalle usein abstraktina mallina. Siksi on tärkeää, että oppilaalle annetaan mahdollisuuksia testata oppimistaan ja tilaisuuksia löytää vieraalle kielelle käyttöarvoa omasta elämästään. (Bärlund 2010, 3; Kaikkonen 2000, 51-52.) Van Lier (1988, 20) näkee, että formaali kielen opetus ei välttämättä ole tehokkain tapa oppia kieltä, vaan hyödyllisempää olisi ei-luokanomaisempi ympäristö, jossa olosuhteet vastaisivat enemmän arkielämää. Rantalan (2006) tutkimuksessa kuitenkin tulee ilmi, että suomalaiset opettajat harvoin tarjoavat määrätietoisesti oppilailleen informaalin oppimisen tilanteita, vaan pitäytyvät usein muodollisten oppituntien pitämisessä. Myös Luukan (2008) tutkimuksen mukaan suomalaiset kielten opettajat pohjaavat opetuksensa pitkälti oppikirjojen varaan. Gilmoren (2004) tutkimuksen mukaan dialogit vieraan kielen oppikirjoissa eroavat merkittävästi todellisen elämän dialogeista. Monet opettajat saattavat kokea kasuaalisten keskustelujen opettamisen haastavaksi (Gilmore 2007, 102).

Autenttinen kokemus syntyy kohtaamisen kautta. Autenttisessa kielen opetuksessa ja oppimisessa tulee näin pyrkiä hankkimaan aitoja kokemuksia vieraan kielen käytöstä. Vieraan kielen oppitunnilla kieltä opiskellaan usein keinotekoisesti ikään kuin varastoon, siltä varalta, että sitä joskus tulevaisuudessa tarvitaan. Autenttisessa kielen oppimisessa on tärkeää, että oppilas saa testata havaintojaan ja oppimistaan mahdollisimman aidoissa tilanteissa. (Kaikkonen 2000, 54-58.) Sekä nykyiset että vuonna 2016 voimaan astuvat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet korostavat, että oppilas tulee totuttaa käyttämään ja testaamaan kielitaitoaan (POPS 2004, 138; POPS 2014, 246). Omat kokemukset viestintätilanteista toimivat oppimisen tarttumapintana (Kohonen 1998, 28-29). Keskeistä on, että eri kulttuurien edustajien välille kehittyy viestintäväline. Näin kyse on kielen oppimisesta sen laajassa merkityksessä. (Kaikkonen 1994, 133.)

3 STRATEGINEN KOMPETENSSI

Autenttisissa olosuhteissa kielenkäyttäjät joutuvat usein yllättävien ja haastavien tilanteiden eteen. Tutkimuksessamme keskitymme tarkastelemaan nuoria kielenkäyttäjää, joista useimmilla kielitaito ei ole vielä ehtinyt kehittyä kovin vahvaksi. Kun kielenoppijoilla ei ole riittäviä kielellisiä resursseja ymmärtää tai tulla ymmärretyksi, on keskusteleminen vieraalla kielellä haastavaa. Tämän vuoksi tarvitaan strategioita, joiden avulla oppilaat voivat selvittää viestin merkitystä tai kiertää omat kielitiedolliset puutteensa. Strategiat, joita oppilas tällaisissa tilanteissa käyttää voidaan määritellä *strategiseksi kompetenssiksi*. Strateginen kompetenssi on yksi kommunikatiivisen kompetenssin osatekijä. (Canale & Swain 1980, 28-31; Ellis 2003, 69; van Ek 1986, 10.)

3.1 Kommunikatiivinen kompetenssi

Kommunikatiivisen kompetenssin käsite on muotoutunut vuosien kuluessa. 1970-luvulla kielentutkimuksen kentällä voimistui sosiaalinen lähestymistapa (Cook 2001, 212; Johnson 2008, 57) ja Hymes (1972) näki Chomskyn (1965) näkemyksen erillisistä kompetenssin ja performanssin käsitteistä rajoittuneena. Hymes halusi ottaa huomioon myös ympäröivän sosiaalisen maailman ja määritteli kompetenssin Chomskya laajemmin sisällyttäen siihen kielitiedon lisäksi myös kyvyn kommunikoida (Hymes 1972; Johnson 2008, 176.) Vielä nykyäänkin kommunikatiivinen kompetenssi tarkoittaa eri ihmisille eri asioita (Gilmore 2011, 787; Larzén 2005, 32). Siksi on tärkeä määritellä, miten tässä tutkimuksessa käsitämme kommunikatiivisen kompetenssin. Nojaamme van Ekin (1986) esittämään malliin, jossa kommunikatiivinen kompetenssi koostuu kuudesta osatekijästä, jotka on esitetty alla (taulukko 1). Van Ekin malli on monilta osin Canalen ja Swainin (1980) malliin pohjautuva, mutta van Ek on tehnyt siihen lisäyksiä ja tarkennuksia. Kyseinen määrittely on käytössä vielä tänä päivänä (mm. Larzén 2005).

Taulukko 1 Kommunikatiivinen kompetenssi van Ekin (1986, 8) mukaan

1. Lingvistinen kompetenssi (sanasto ja kielioppi)
2. Sociolingvistinen kompetenssi (miten kieltä käytetään erilaisissa konteksteissa)
3. Diskursiivinen kompetenssi (säännöt siitä miten keskustelu muotoutuu)
4. Strateginen kompetenssi (strategiat, joita käytetään, jos henkilö ei kykene ymmärtämään viestin sisältöä tai löydä tarvittavia sanoja ja/tai tiedä tarkalleen miten asian ilmaisisi)
5. Sosiaalinen kompetenssi (taito ja halu olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa)
6. Sosiokulttuurinen kompetenssi (ymmärrys siitä sosiokulttuurisesta ympäristöstä ja tilanteesta, jossa kieltä käytetään)

On tärkeää huomioida, että vaikka mallissa osatekijät on eroteltu toisistaan, ovat ne silti vahvasti toisiinsa liittyneitä. Tässä tutkimuksessa keskitymme strategiseen kompetenssiin.

3.2 Strateginen kompetenssi vieraan kielen oppimisessa

Strategisessa kompetenssissa keskeistä on se, miten oppilas toimii, kun hän ei löydä tarvittavia vieraskielisiä sanoja ja ilmauksia (Larzen 2005, 32-33). Strategiseen kompetenssiin liitettävät taidot ja tiedot ovat usein havaittavissa erityisesti silloin, kun kieli on oppilaalle uusi ja oppilaalla on enemmän puutteita ja aukkoja kielen osaamisessa (Alptekin 2002, 58; Canale & Swain 1980, 31; Savignon, 2002, 9). Kuitenkin myös taitavat kielenkäyttäjät törmäävät tilanteisiin, joissa huomaavat kielitaidossaan aukkoja. Strategisen kompetenssin taitoja tarvitaan, mutta niitä ei juuri opeteta luokkaympäristössä. (Mariani 1994.)

Fröclichin, Naimanin, Sternin ja Todescon (1976, 218) tutkimuksen mukaan hyvillä vieraan kielen oppilailla on heikompia oppilaita laajempi varasto strategioita käytössään. Myös Bialystok (1990, 3) näkee tärkeänä sen, että oppilaalla on käytössään strategioita, joilla hän voi haastaviksi koetuissa vuorovaikutustilanteissa pyrkiä lisäämään ymmärretyksi tulemistä. Joutuessaan haastavaan kommunikaatiotilanteeseen oppilas suorittaa valinnan; hän ottaa käyttöönsä joko välttämis- tai onnistumisstrategioita. Välttämisstrategioissa on

tarkoituksena sivuuttaa vuorovaikutus tai jokin sen osa-alue kokonaisuudessaan. Onnistumisstrategiat taas ovat niitä taitoja, joita oppilas hyödyntää selvittääkseen kommunikaatiosta onnistuneesti. Onnistumisstrategioiden käyttö onkin yksi keskeisimmistä onnistuneeseen vuorovaikutukseen vaikuttavista tekijöistä. (Dörnyei 1995, 58; Mariani 1994.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004, 140; 2014, 244) on listattuna vieraan kielen oppimisen sisällöiksi ja tavoitteiksi viestintästrategiat, joilla oppilas voi pitää yllä viestintätilannetta. Monet tutkijat kuitenkin näkevät, että strategisen kompetenssin taitoja opitaan erityisesti luokkahuoneen ulkopuolella informaaleissa oppimistilanteissa, joissa mahdollisuutta puhujan omaan äidinkieleen vaihtamiseen ei ole (esim. Mishan 2004; Stern 1970). Tutkimusten (esim. Alanen, Hinkkanen, Mäntylä & Säde 2006; Harjanne 2006; Joutsela & Kaartinen 2009) mukaan äidinkielen vuorovaikutuksen rooli vieraan kielen opetuksessa Suomessa on kohtalaisen suuri. Kielenoppija saattaa kokea informaalit ja haastavat tilanteet aluksi epämiellyttäväiksi, mutta taitojen kehittyessä ja tilanteiden tullessa paremmin hallittaviksi oppilas voi kokea suuria onnistumisen kokemuksia (Savignon 2002, 12).

4 KANSAINVÄLISET YHTEISTYÖHANKKEET KOULUISSA

Euroopan unioni on vuodesta 1995 alkaen tukenut eurooppalaisten koulujen välisiä yhteistyöhankkeita. Comenius on Euroopan unionin vaihto- ja yhteistyöohjelma kouluille, joka toimi vuosina 2007-2013. Vuodesta 2014 alkaen uusi *Erasmus+ yleissivistävällä koulutukselle* jatkaa edellisen EU-toimintakauden Comenius-ohjelman toimintoja. Toiminnan tavoitteena on tukea yhteistyötä ja liikkuvuutta Euroopan sisällä sekä lisätä eurooppalaisen kasvatusalan syvyyttä. (CIMO 2014; European Commission 2008, 11.)

Suomessa koulutuksen kansainvälisiä hankkeita tukee Opetushallitus. Opetushallituksen tukemissa hankkeissa koulun kansainvälistyminen ei kuitenkaan ole itsetarkoitus, vaan kansainvälisyys on niissä työkalu, joka tukee kasvatus- ja opetustyön keskeisten tavoitteiden toteutumista. Kansainvälisyys tulee nähdä mahdollisuutena lisätä kulttuurillista osaamista ja kielitaidon paranemista. (Karakoski 1995, 8; Opetushallitus 2014.) Comenius-toiminnan tavoitteisiin sisältyy oppilaan kieli- ja viestintätaitojen paraneminen ja oppilaan kasvava kyky toimia haasteiden edessä (CIMO & Opetushallitus 2008, 15.) Suomalaisissa kouluissa yksi yleisimmistä Comenius-toiminnan muodoista on ollut koulujen väliset yhteistyöhankkeet (school partnerships). Yhteistyöhanke on kahden tai useamman koulun välinen hanke, jossa koulut eri maista toteuttavat yhteisen projektin. Yhteistyöhanke on kestoltaan kaksivuotinen. Ystävyyskoulut päättävät hankkeelle aiheen, jonka parissa työskennellään. Euroopan unioni myöntää hankkeille apurahaa. Comenius-yhteistyöhankkeen lopputuloksena on aina jokin konkreettinen tuote, kuten internetsivusto, reseptikirja tai näyttely. (European Commission 2008, 13; CIMO 2014.) Kouluissa on vielä käynnissä ennen vuotta 2013 aloitettuja Comenius-hankkeita. Uudet hankkeet ovat Erasmus+ -ohjelman alla.

4.1 Tutkimuksia kansainvälisistä yhteistyöhankkeista

Euroopan komission (2012) teettämän tutkimuksen mukaan Comenius-yhteistyöhankkeeseen osallistuminen lisää eurooppalaisten oppilaiden kiinnostusta muita Euroopan maita, kulttuureja ja kieliä kohtaan. Oppilaiden yhteistyö muun maalaisten ja muita kieliä puhuvien oppilaiden kanssa on yleensä vähäistä, mutta Comenius-yhteistyöhanke tarjoaa tähän mahdollisuuksia (European Commission 2012). Aiemmassa Euroopan komission (2007) tutkimuksessa yhteistyöhankkeita koordinoineet opettajat kokevat, että osallistuvien oppilaiden englannin kielen taito on hankkeen myötä parantunut. Käsitys kielitaidon parantumisesta perustuu opettajien arvioon, sillä oppilaiden kokemuksia ei tutkimuksessa selvitetty (European Commission 2007).

Suomen kouluissa toteutetuista kansainvälisistä yhteistyöhankkeista on tehty muutamia tutkimuksia, jotka niin ikään selvittävät opettajien kokemuksia hankkeissa toimimisesta. Lahtisen (2010) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat kansainvälisen yhteistyön edistävän koulujen kansainvälisyyskasvatusta. Perttunen ja Pikkarainen (2000) toteavat tutkimuksessaan, että Comenius-yhteistyöhankkeen onnistuminen edellyttää osallistuvilta opettajilta kommunikointitaitoja ja projektin hallintaa sekä tietoa eri kulttuureista. Aro ja Karttunen (2006) tutkivat Comenius-hankkeiden hyötyjä ja haasteita. Haasteiksi todetaan selkeiden tavoitteiden puute sekä se, että oppilaat eivät ole mukana hankkeen suunnittelussa ja arvioinnissa. Tutkimus ei sisällä kielitaitoon liittyviä tutkimuskysymyksiä, mutta selvittäessä Comenius-toiminnan hyötyjä kielitaidon koheneminen ja vieraan kielen käyttöön rohkaistuminen nousee esiin opettajien vastauksissa. Erityisesti kirjeenvaihtokaverit nähdään merkittävänä asiana. (Aro & Karttunen 2006.)

Aiemmissa tutkimuksissa aihetta on lähestytty opettajien näkökulmasta, mikä tukee päätöstämme tässä tutkimuksessa tutkia mukana olleiden oppilaiden kokemuksia.

4.2 Comenius-yhteistyöhankkeet tutkimukseen osallistuvissa kouluissa

Tutkimusaineistomme perustuu kolmesta keskisuomalaisesta koulusta kerättyyn haastatteluaineistoon. Koulu A on alakoulu, joka on vuosina 2010-2012 ollut mukana Comenius-yhteistyöhankkeessa yhdessä turkkilaisen ja englantilaisen koulun kanssa. Keskeinen osa hanketta on ollut kirjeenvaihto ystävyyskoulujen oppilaiden välillä. Kirjeitä on kirjoitettu englannin oppitunneilla. Kirjeenvaihdon lisäksi toiminta koulussa A on muodostunut verkkolehden toimittamisesta, kalenterin tekemisestä, reseptikirjan työstämisestä sekä välituntileikki-ideoiden jakamisesta yhteistyöhankkeessa mukana olleiden ystävyyskoulujen välillä. Yhteistyöhankkeen puitteissa on tehty vierailukäynnit ystävyyskouluihin Englantiin ja Turkkiin. Koulu on myös vastaanottanut vierailijoita Turkista. Koulussa on kielten opettajien aloitteesta perustettu myös Comenius-kerho.

Koulu B on alakoulu, joka on mukana kaksivuotisessa Comenius-yhteistyöhankkeessa vuosina 2013-2015 yhdessä saksalaisen, liettualaisen, tsekkiläisen ja espanjalaisen koulun kanssa. Hankkeen teemana on vesi. Teeman parissa koulut tekevät tehtäviä, joiden tuloksia esitellään vierailukäynneillä. Koulusta B on vieraillut oppilaita Saksassa ja Liettuassa. Tällä hetkellä koulussa valmistaudutaan vastaanottamaan vieraita ystävyyskouluista. Yhteyttä on pidetty sähköposteja ja kirjeitä lähettämällä. Myös koulussa B toimii kahden opettajan ohjaama Comenius-kerho.

Koulu C on yläkoulu, joka on ollut mukana Comenius-yhteistyöhankkeessa vuosina 2012-2014. Hankkeessa on ollut mukana koulut Saksasta, Norjasta, Puolasta, Latviasta, Turkista ja Ranskasta. Yhteistyöhankkeen teemoina ovat olleet energian tuotanto ja inkluusio. Teeman mukaisista aiheista on tehty ryhmätöitä ja projekteja. Aiheista on kirjoitettu myös lauluja, joista on koottu laulukirja. Koulusta C on tehty vierailumatkoja Saksaan, Puolaan ja Norjaan. Koulu on vastaanottanut vieraita Saksasta ja Norjasta. Keskeinen osa oppilaiden välistä yhteydenpitoa ovat olleet Facebook-viestit.

5 AINEISTON KERUU JA ANALYSOINTI

Tässä luvussa keskitymme kuvaamaan tutkimuksemme toteutusta. Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, ja tilastollisen yleistämisen sijaan korostamme tulosten käyttökelpoisuutta (Alasuutari 2011, 39; Denzin & Lincoln 2000, 370-371; Syrjälä, 1994,16–18).

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessamme haemme vastauksia seuraaviin kysymyksiin

1. Millaisia mahdollisuuksia Comenius-yhteistyöhanke tarjoaa vieraan kielen autenttiseen oppimiseen?
2. Miten oppilaat toimivat yhteistyöhankkeessa eteen tulevissa haastavissa viestintätilanteissa?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haemme tietoa siitä, miten autenttisuus oli läsnä yhteistyöhankkeen viestintätilanteissa, ja mitkä tekijät autenttisuuden esiintymiseen vaikuttivat. Toisella tutkimuskysymyksellä keräämme tietoa eri keinoista, joita oppilaat käyttivät ratkaisemaan tilanteita, joissa viestiminen vieraalla kielellä koettiin haastavaksi.

5.2 Aineiston keruu

Keräsimme tutkimusaineistomme kolmesta Keski-Suomessa sijaitsevasta koulusta, joista kaksi on alakouluja ja yksi yläkoulu. Aineisto kerättiin haastattelemalla kolmea opettajaa ja 12 oppilasta. Kustakin koulusta tutkimukseen osallistui yksi opettaja ja neljä oppilasta. Hankimme kouluilta tutkimusluvut. Lupa oppilaiden osallistumisesta tutkimukseen pyydettiin oppilaiden vanhemmilta (ks. liite 1). Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista, ja esittelimme tutkimuksemme

tarkoituksen ja aineiston luottamuksellisen käsittelyn haastattelulupia pyytäessämme. Aineiston keruu tapahtui joulukuussa 2012 ja marraskuussa 2014.

Mietimme tarkkaan haastateltavien valintaa. Tutkimuksemme tarkoitus on tuoda esiin oppilaiden ääntä, joten oppilaiden haastattelemine oli selvä valinta. Päädyimme lisäksi haastattelemaan opettajia, koska uskoimme, että opettajilla on kyky kertoa yhteistyöhankkeista tarkemmin. Uskoimme, että opettajilta voimme saada koulujen yhteistyöhankkeiden toteuttamiseen liittyviä taustatietoja, jotka luovat paremmin ymmärrettävät viitekehykset haastateltujen oppilaiden vastauksille.

Valitsimme aineiston keräämiseen haastattelun, sillä haastatteluissa haastateltava voi kertoa aiheesta laajemmin kuin mitä tutkijat pystyvät ennakoimaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205). Haastattelumuodoksi valitsimme teemahaastattelun, joka sopii käytettäväksi silloin, kun tiedetään, että kaikki haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48; Robson 2002, 271). Teemahaastattelu etenee etukäteen suunniteltujen teemojen mukaan, jotka ovat kaikille haastateltaville samat. Yksityiskohtaisia kysymyksiä ei ole laadittu etukäteen vaan haastattelu etenee haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutuksessa. (Robson 2002, 27.) Kaikkien haastateltavien kanssa kävimme läpi samat teemahaastattelumme aihealueet (ks. liite 2), mutta jokainen haastattelu eteni haastattelijoiden ja haastateltavien vuorovaikutuksessa omalla tavallaan. Näin haastatteluissa vaihtelivat aihealueiden järjestys ja niihin käytetty aika. Taustatietoina haastateltavilta oppilailta kerättiin sukupuoli ja luokka-aste.

Haastatteluaineisto on kerätty kahdessa osassa. Ensimmäinen osa kerättiin yhdestä alakoulusta joulukuussa 2012 osana kandidaatintutkielmaamme. Tällöin yksilöhaastatteluihin osallistui yksi opettaja ja neljä oppilasta. Oppilaista kaksi osallistui haastatteluun osittain samanaikaisesti, joten yksi haastatteluista toteutui osittain parihaastatteluna.

Marraskuussa 2014 laajensimme aineistoamme ottamalla mukaan toisen alakoulun ja yhden yläkoulun. Tässä vaiheessa päätimme toteuttaa oppilaiden haastattelut ryhmähaastatteluina. Ryhmähaastattelut toteutimme koulukohtaisesti. Yksi oppilas ei päässyt paikalle sovittuun ryhmähaastattelu-aikaan, mutta hän

kuitenkin halusi osallistua tutkimukseen. Hänet haastattelimme myöhemmin yksittäin. Opettajien haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina.

Valitsimme oppilaiden haastattelemiseen ryhmähaastattelun, sillä ryhmähaastattelussa on helpompi saada mielipiteitä aroilta lapsilta kuin muilla menetelmillä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63). Lisäksi ryhmähaastattelussa ryhmä voi auttaa, kun kysymys on muistinvaraisista asioista (Fontana & Frey 2000, 651; Hirsjärvi ym. 2009, 211). Lapsia haastatellessa kysymysten muotoon on syytä kiinnittää erityistä huomiota. Lasten on helpompi vastata, jos kysymykset on kiinnitetty aikaan ja paikkaan. (Alasuutari 2005, 154-160.) Ryhmähaastatteluiden haasteena on se, että yksittäisten henkilöiden ajatuskulkujen seuraaminen voi olla haastavaa, sillä muiden mielipiteet ja läsnäolo voivat vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Ryhmähaastatteluissa voi myös syntyä tilanne, jossa yksi tai kaksi henkilöä dominoivat keskustelua. Ryhmähaastattelu ei sovi arkojen aiheiden käsittelyyn. (Fontana & Frey 2000, 652; Robson 2002, 284-285.) Pyrimme haastattelua ohjatesamme saamaan esille kaikkien ryhmän jäsenten äänen. Tätä helpotti se, että ryhmissä ei ollut erityisen dominoivia jäseniä. Lisäksi mietimme haastattelun teemat ja esittämämme kysymykset niin, että ne eivät sisältäneet tai nostaneet esille arkaluontoista tietoa.

Ryhmähaastattelussa haastattelijat esittävät kysymyksiä koko ryhmälle ja ohjaavat keskustelua (Robson 2002, 287; Wilkinson 2011, 169). Kahden haastattelijan mukana olo ryhmähaastattelussa helpottaa sen kulkua (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63). Haastatteluissamme toinen esitti keskustelun teemoja ja seurasi sen kulkua samalla, kun toinen valmisteli uuden teeman aloitusta.

Pyysimme haastateltavilta luvan haastattelujen tallentamiseen ja nauhoitimme haastattelut. Ryhmähaastatteluissa meillä oli mukana kolme nauhuria sen varmistamiseksi, että kaikkien puheenvuorot tallentuvat kuuluvasti. Litteroimme kaikki nauhoitetut haastattelut sanatarkasti. Jätimme pois yksittäisiä äännähdyksiä, sillä tässä tutkimuksessa analysoimme puheen asiasisältöä (Schreier 2014, 174). Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 56 sivua. Litteroitu haastattelunäyte on tutkimuksemme liitteenä (ks. liite 3). Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden taustatiedot ovat listattuna alla (taulukko 2).

TAULUKKO 2 Tutkimukseen osallistujat

	Osallistunut oppilas	Oppilaan luokka-aste	Osallistunut Comenius-matkalle
Koulu A	Markus	6lk	
	Salla	4lk	x
	Ella	5lk	x
	Aada	5lk	
Koulu B	Aleksi	6lk	x
	Jani	6lk	x
	Hannu	6lk	x
	Pekka	6lk	x
Koulu C	Tiia	9lk	x
	Vilma	9lk	x
	Iiris	9lk	x
	Oona	9lk	x
Lisäksi jokaisesta koulusta tutkimukseen osallistui yksi opettaja			

Olellaisena osana tutkimuksemme eettisyyttä on haastateltavien anonymiteetin suojeleminen. Päädyimme käyttämään haastatelluista oppilaista pseudonyymeja, sillä koemme peitenimien tuovan tutkimuksemme tekstille enemmän elävyyttä kuin oppilaiden nimeäminen numeroin.

5.3 Analysointi

Aineistomme analyysissa käytimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa analyysissa kytkökset teoriaan ovat havaittavissa, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, kuten teorialähtöisessä analyysissä. Teoriaohjaava sisällönanalyysin kolme keskeistä vaihetta ovat aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely ja käsitteellistäminen. Aineiston analyysivaiheessa etenimme aluksi

aineistolähtöisesti. Analyysin loppuvaiheessa teorian merkitys korostui. (Berg & Lune 2014, 344; Braun & Clarke 2006, 12-13; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97).

Aineistoon tutustuminen alkoi jo litterointivaiheessa. Kun kaikki haastattelut oli kirjoitettu auki, tulostimme litteroidut haastattelut ja luimme aineistoa läpi useaan kertaan muodostaaksemme siitä kattavan kuvan. Analyysiyksiköksi valitsimme ajatuskokonaisuuden. Luimme tulostettua aineistoa jälleen useaan otteeseen samalla yliviivaten tekstistä eri väreillä analyysiyksiköitä eli ajatuksellisia kokonaisuuksia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiimme. Eri värit kuvasivat eri teemoja. Muut mielenkiintoiset aineistossa esiintyvät ajatukset rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Seuraavaksi pelkistimme yliviivattujen analyysiyksiköiden sisällön yksinkertaisempaan muotoon. Koodasimme samalla alkuperäiset ilmaukset, jotta pystyimme palaamaan kontekstiin, josta pelkistetyt ilmaukset on poimittu. Ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset sisällön mukaan eri luokkiin. Ryhmittely tapahtui tietokoneella taulukoiden. Testasimme alustavan ryhmittelyn osuvuutta tarkastelemalla, ovatko yksittäisen luokan sisäiset havainnot samantasoisia sekä sitä, onko jotain tutkimuskysymystemme kannalta olennaista jäänyt aineistosta huomioimatta. Ryhmittelyn avulla kävimme järjestelmällisesti läpi aineistomme ja jäsensimme sitä helpommin käsiteltävään muotoon. Analysointivaiheessa vertailimme alustavia luokkia toisiinsa, mietimme niihin sopivia yhtenäisiä jäsentämisperiaatteita ja yhdistelimme luokkia. Teoreettiset käsitteet ohjasivat meitä luokkien yhdistämis- ja nimeämisen vaiheessa. Esimerkiksi onnistumisstrategiat ja välttämisenstrategiat (ks. Dörnyei 1995, 58; Mariani 1994) muodostuivat toiseen tutkimuskysymykseen vastaaviksi yläluokiksi. Alla olevassa taulukossa (taulukko 3) on kuvattu esimerkki siitä, miten yläluokat tutkimuksessamme muodostuivat.

TAULUKKO 3 Esimerkki yläluokittelusta

Ilmaus	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
Kyllä me sitten vaikka esimerkiksi osoitettiin jotain.	Osoittaminen	Nonverbaalinen strategia	Onnistumisstrategia
Ihan sitte ku pysty eleilläkin näyttään	Eleet		
Sitten esitti niinku jotain sanaa, vaikka niinku että juoksee..	Esittäminen		
..sen pystyy kyl sit selittää toisella ilmauksella	Selittäminen toisilla sanoilla	Verbaalinen strategia	
...tai yrittää käyttää helpompia sanoja	Yksinkertaistaminen		

Teoriaohjaavassa analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon merkitys, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan ennemminkin uusia ajattelutapoja avaava. (Braun & Clarke 2006, 12-13; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97, 117, Willig 2014, 138)

Analysointivaiheessa aineistolle esitettävät kysymykset tulee valita tarkasti. Avoimet mitä ja miten -kysymykset ovat toimivampia, sillä kyllä ja ei -kysymykset sisältävät aina ennakko-oletuksen. (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2010, 16-20.) Tutkijan täytyy muistaa, että jo aineiston keräysvaihe, kuten aineiston alustavakin jäsentely, sisältävät tutkijan tekemiä tulkintoja ja valintoja (Silverman 2014, 4). Tärkeää on yrittää olla tietoinen omista ajatuksistaan, jotka ohjaavat tutkimuksen teon eri vaiheissa tehtäviä valintoja. Tutkimuksessamme tätä on edesauttanut se, että kahden tutkijan työssä omia ajatuksiaan ja valintojaan tulee selittää toiselle tutkijalle ääneen, jolloin ne hahmottuvat itsellekin selkeämmin.

Useampi tutkija aineiston keruu- ja analyysivaiheessa lisää myös tutkimuksen luotettavuutta (Cornish, Gillespie & Zittoun 2014, 81-82; Hirsjärvi ym. 2009, 233).

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme keskeiset tulokset. Haluamme tuloksia esitellessämme tuoda esille tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ja opettajien ääneen käyttämällä lainauksia litteroiduista haastatteluista. Ensin vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme ja esittelemme, millaisia mahdollisuuksia Comenius-yhteistyöhanke tarjoaa vieraan kielen autenttiseen oppimiseen. Tämän jälkeen vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme ja keskitymme esittelemään strategioita, joita oppilaat käyttivät haastavien kielenkäyttötilanteiden ratkaisemiseen.

6.1 Autenttisuus Comenius -yhteistyöhankkeessa

Tutkimuksemme mukaan kansainvälisessä yhteistyöhankkeessa mahdollisuuksia autenttiseen vieraan kielen oppimiseen tarjoavat kontaktit, vieraan kielen käytön merkityksellisyys ja henkilökohtaiset havainnot. Kontaktit ystävyyskoululaisten kanssa ovat tärkeitä, sillä ystävyyskoululaisten kanssa kommunikoidessa vieraan kielen käyttäminen tuntuu merkitykselliseltä. Henkilökohtaisia havaintoja kertyy tilanteissa, joissa oppilaat saavat testata omaa kielitaitoaan. Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin kontaktien, vieraan kielen käytön merkityksellisyyden ja henkilökohtaisten havaintojen roolia autenttisuuden kokemisessa.

6.1.1 Kontaktit autenttisuuden mahdollistajina

Kaikki haastatellut oppilaat ja opettajat puhuivat kontakteista muiden Comenius-yhteistyöhankkeessa olevien oppilaiden ja opettajien kanssa. Kaikki kolme opettajaa nimesivät Comenius -yhteistyöhankkeen mukana tulevat kontaktit hankkeen keskeisimmäksi anniksi.

Comenius-yhteistyöhankkeessa ystävyyskoululaiset pitivät yhteyttä toisiinsa kirjallisesti. Yhteydenpito tapahtui kirjeiden, sähköpostien ja Facebook-viestien välityksellä. Oppilaiden ja opettajien puheesta nousi esiin, että tärkeää yhteydenpidossa oli se, että viestejä kirjoitettiin *oikeille** ihmisille. Viestejä

*Kursivoidut ilmaukset ovat lainauksia litteroidusta haastatteluaineistostamme

kirjoittaessa olennaista oli, että niiden tarkoituksena oli tutustua ystävyyskoululaisiin. Oppilaita ja opettajia innosti ajatus siitä, että viestejä ei kirjoitettu vain kirjoittamisen tai kielen harjoittamisen vuoksi, vaan jakaakseen tietoa toisessa maassa asuvan lapsen tai nuoren kanssa. Van Lierin (1996) korostama autenttisuuden kokemisen kannalta keskeinen oppilaan muodostama henkilökohtainen suhde tekstiin tulee esiin seuraavissa haastateltavien lainauksissa.

Et ku saa ihan niinku oikeeta postia ulkomailta niin se on aina vähän sellanen jippii sain ulkomaalaiselta postia niin se on silleen aika hauskaa. (Aleksi)

Se että lapset tajuaa että se kirje menee jollekin toiselle lapselle johonkin toiseen maahan, se on hänen kirjoittama ja se ymmärtää mitä hän kirjoittaa sillä vieraalla kielellä. Se että saat kirjeen käteen ja sit sä luet sen ja sit sä ite kirjoitat. (OpeA)

No oli se ihan eri ku ei niinku vaan tehty kirjaan jotain tehtävää vaan sinä piti niinku ite keksiä mitä siihen kirjoittaa ja sillee. (Pekka)

Oppilaiden ja opettajien kuvaukset viesteistä vastaavat määritelmää autenttisesta tekstistä tekstinä, joka on todellisen henkilön laatima, aitoa kieltä sisältävä teksti, jonka tarkoituksena on välittää todellinen viesti (Morrow 1997; Swaffar 1985). Oppilaille todellisen viestin välittäminen tarkoittaa sitä, että oppilas saa itse valita, mitä viestiin kirjoittaa, eikä sitä ole rajoitettu esimerkiksi oppikirjan tai tehtävänannon toimesta. Todellisen viestistä oppilaille tekee myös se, että sillä on jokin tarkoitus, kuten jakaa tietoa toisessa maassa asuvan ystävyyskoululaisen kanssa. Oppilaiden puheissa tekstin autenttisuus ei kuitenkaan rajoitu vain edellä mainittuihin tekijöihin, vaan niissä korostuu oppilaan oma suhde tekstiin, joka myös van Lierin (1996, 128) mukaan on keskeistä autenttisuuden kokemisessa. Tämän tutkimuksen perusteella oppilaiden suhde tekstiin on erityinen silloin, kun teksti on oppilaalle lähetetty tai oppilaan itse laatima kirje, sähköposti tai Facebook-viesti.

Kirjallisten kontaktien lisäksi oppilaat tapasivat toisiaan kasvotusten Comenius-yhteistyöhankkeeseen kuuluvilla vierailumatkoilla. Oppilaat yhdistävätkin Comenius-yhteistyöhankkeen mielessään vahvasti ystävyyskoululaisiin ja vierailuihin. Oppilaille ensimmäisenä Comenius -yhteistyöhankkeesta tulivat mieleen *ulkomaalaiset kaverit, uudet ihmiset ja ne matkat*. Ystävyyskoululaisten kanssa kieltä käytettiin samalla, kun tehtiin yhdessä asioita.

Oppilaat viettivät aikaa esimerkiksi keilahalleissa, jätskibaareissa, ravintoloissa, uimahalleissa, ostoksilla ja hiihtämässä. Osa oppilaista toi esiin, kuinka Comenius-toiminta toi erilaisia kontakteja kuin esimerkiksi lomamatka. Comenius-matkojen ohjelmaa kuvailtiin hyvin tiiviiksi. Vaikka oppilaat olivat kokeneet ohjelman *ihan hauskaksi*, nousi viiden oppilaan puheesta esiin toive viettää majoittavan perheen kanssa vielä enemmän aikaa.

Me asuttiin se viikko perheissä nii me käytiin sen perheen kans niinku keilaamassa.
(Salla)

Ja sitte jos menis lomamatkalle niin ei näkis koulumaailmaa toisesta maasta ja paikallisia samanikäisiä. (Oona)

Siinä oli aika vähä aikaa olla niitten perheitten kaa, et olis ollu kiva jos ois ollu vaik joku viikonloppu ja nähä enemmän miten se perhe viettää vaik vapaa-aikaa. (Jani)

Lainaukset Sallan, Oonan ja Janin haastatteluista kuvaavat, kuinka oppilaat nauttivat yhdessäolosta, ja ajan viettäminen majoittavan perheen kanssa tuntui oppilaista paitsi mukavalta myös mielekkäältä. Oppilaiden kokemukset vastaavat van Lierin (1996, 21) näkemystä siitä, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Yhteistyöhankkeen aikana luodut kontaktit kuvattiin merkityksellisinä, ja oppilaiden puheesta nousi esiin halu ylläpitää luotuja kontakteja. Nykyteknologia on mahdollistanut lähes reaaliaikaisen kommunikoinnin, mikä tekee kontaktien ylläpitämisestä helppoa. Kontaktien pysyvyys oli monille tärkeää ja oppilaat olivat itse pyytäneet puhelinnumeroita, osoitetietoja, sähköpostiosoitteita ja Facebookin yhteystietoja.

Ja mä sain uusia kavereita, siis oikeesti kavereita, et varmaa nähää tulevaisuudessa.
(Tiia)

..et se lähetti mulle iha syndelahjanki. (Iiris)

Et ne niinku sano niit kavereiks ja mietti, et nähääköhähä me enää ikinä et kyllä me varmaa nähää, et se oli sellanen idea, että tää jatkuu tästä tää yhteydenpito. (OpeB)

Monet oppilaat mainitsivat pitävänsä yhteyttä ulkomaalaisiin kavereihinsa vielä pitkänkin ajan jälkeen, vaikka yhteydenpito saattoikin olla enää satunnaista.

Nii just sit että ensi jutellaa paljo mut sitku ei nähä ja on muutaki. Sit välil tulee sillai, et pakko laittaa, sellane tunne, mut se on niin ihana tunne ja sit 2kk jälkee juttelee, ni sillai et mul on nii ikävä sua. (Vilma)

Yllä olevat lainaukset tuovan esiin sen, kuinka oppilaat kokivat kontaktit itselle tärkeiksi ja halusivat itse ylläpitää niitä. Näin voidaan nähdä, että oppilaille oli aktiivinen rooli oppimisessa, mitä myös van Lier (1996) pitää tärkeänä. Vastauksista käy ilmi, että Comenius -yhteistyöhankkeen alussa opettajat ohjeistivat oppilaita viestien kirjoittamiseen ja viestejä kirjoitettiin oppitunneilla. Hankkeen edetessä ja sen päätyttyä opettajan rooli väheni ja oppilaat vastasivat yhteydenpidosta itse.

6.1.2 Vieraan kielen käytön merkityksellisyys

Oppilaiden ja opettajien puheissa kielenkäyttöä Comenius-yhteistyöhankkeessa kuvattiin *oikeaksi ja aidoksi*. Monet tutkijat näkevätkin autenttisuuden aitoutena (esim. Kaikkonen 2000, 53; Kohonen 2009, 20; Mishan 2004, 10) ja keskeistä autenttisuudessa oppimisessa on oppilaiden kokemus merkityksellisyys (van Lier 1996). Seuraavat lainaukset tuovat hyvin esiin sen, miten oppilaiden vastauksissa aitous muodostui *oikeista ihmisistä ja oikeista tilanteista*, ja kielen käytön merkityksellisyys syntyi siitä, että kieltä käytettiin näiden *oikeiden* ihmisten kanssa näissä *oikeissa* tilanteissa. Opettajat puolestaan näkivät kielen käytön merkityksellisyyden vastakohtana *teennäisyydelle*.

Eihän sellaseen tilanteeseen niinku päästä yleensä muuten, ne on aika teennäisiä esimerkiks oppikirjojen tehtävät joissa pitää kirjoittaa lause englanniksi. Kun taas sä tiedät oikeesti, että mun pitää saada tää sellaiseks että se toinen siellä toisessa maassa ymmärtää mitä mä tarkotan. (OpeA)

Siinä [Comenius-matkalla] niinku oppi kuinka se sit oikeesti on. Ei mitään ryhmäkeskusteluja enkun tunnilla vaan millasta se oikeesti on. (Tiia)

Käyttäessään kieltä ystävyyskoululaisten kanssa kommunikoimiseen oppilaat huomasivat kielen käyttöarvon omakohtaisesti.

Niin on se ainakin tarpeellinen se englanti et osaa niinku tuolla ulkomaille puhua. (Pekka)

Enkun ope on sanonut, että moni on sen [Comenius-matkan] jälkeen tsempannut kovasti, et on tajunnu, et hei sitä [englantia] voi käyttää ja se on kiva ja hyödyllinen. (OpeB)

Parasta et pääs käyttää ja huomaa, et se toinen ymmärtää sitä [englantia] ja pysty niinku tutustuun muun maalaisten kanssa sen avulla. (Tiia)

Pekan ja Tiian lainaukset tuovat esiin tiedostamisen, joka van Lierin (1996) mukaan liittyy autenttiseen oppimiseen. Pekan vastauksessa näkyy, kuinka Pekka Comenius-matkan aikana englannin kieltä käyttäessään huomasi ja tiedosti, että englannin kielellä on käyttöarvoa. Tiian vastaus kuvaa hyvin sitä, kuinka oppilaiden tiedostaminen liittyy hyvin konkreettisiin asioihin, kuten siihen, että vierasta kieltä käyttämällä onnistui luomaan kaverisuhteita. Luokkahuoneen ulkopuoliset todelliset kielenkäyttötilanteet ja omakohtaiset havainnot kielen käyttöarvosta ovat vastausten perusteella oppilaille merkittäviä. Monet oppilaat kuvasivat Comenius - yhteistyöhankkeen aikaisia kielenkäyttötilanteita ensimmäisiksi kokemuksikseen luokkahuoneen ulkopuolisesta kielenkäytöstä.

6.1.3 Henkilökohtaiset kokemukset

Yhteistyöhankkeen aikana oppilaille kertyi kokemuksia tilanteista, joissa kieltä käytettiin viestintävälineenä eri maasta kotoisin olevien oppilaiden välillä. Näissä tilanteissa oppilaat havaitsivat asioita, joita eivät ole vieraan kielen luokkahuoneessa huomanneet. Oppilaiden havainnot koskivat kieltä, kielenkäyttötilanteita ja niissä esiintyviä tuntemuksia. Oppilaiden havainnot kertovat siitä, että heille on muodostanut jonkinlainen henkilökohtainen suhde kielenkäyttötilanteisiin, jotka ovat jättäneet vahvojakin muistijälkiä. Henkilökohtainen suhde kielenkäyttötilanteeseen kuuluu myös van Lierin (1996, 128) näkemyksen mukaan autenttisuuden kokemiseen. On mahdotonta yleistää, että kaikki oppilaat kokisivat autenttisuuden samalla tavalla. Tietyt tilanteet esiintyvät eri henkilöille autenttisinä, riippuen oppilaan omasta kokemuksesta. Haastateltujen oppilaiden puheissa voidaankin nähdä nämä henkilökohtaiset kokemukset osana oppimiskokemusta.

Comenius-yhteistyöhankkeen aikana oppilaat huomasivat, että on monta erilaista tapaa puhua englantia. Vaikka opetusmateriaaleissakin pyritään tähän, hankkeen aikana kohtaamisten kautta syntyi henkilökohtainen kokemus, ja oppilaat kokivat havainnon uutena. Lähes kaikki oppilaat kuvasivat henkilökohtaista havaintoaan siitä, että oman kielitaidon ei tarvitse olla täydellinen tullakseen ymmärretyksi.

Niidenki englantia oli pikkasen erilaista ku meidän täällä suomessa. Mutta kyllä me saatiin siitä kuitenkin selvää. (Aada)

Kyl me ihan hyvin ymmärretti, vaikkei se ollukaan sellasta hyvää enkkua. (Pekka)

Haastatteluvastauksista ilmeni, että Comenius -yhteistyöhankkeisiin osallistuneet oppilaat liittivät tilanteisiin myös tunnekokemuksia. Myös Kaikkonen (2000, 53-60) on todennut, että autenttisissa tilanteissa oppilas kohtaa ja joutuu käsittelemään sosiaalisten ja kognitiivisen havaintojen lisäksi emotionaalisia kokemuksia. Uudet kontaktit ja totutusta poikkeavat tilanteet nostivat oppilaissa pintaan jännittämisen tunteita, kuten seuraavat lainaukset Hannun ja Ellan haastatteluista tuovat esiin.

Sitä niiku jännitti enne sitä matkaa, et miten siel perheessä viittii olla, mut matkan jälkee huomaa, ettei se oookkaa yhtää paha. (Hannu)

Ekalla kerralla sanaa ei oikein tuu suusta. Sitten kyllä pieniä sanoja voi tulla. Ja sitte niinku hoksaa jonku sanan niinku HAA ja sitte voi tuntua siltä niinku jes nyt mä osasin tän. (Ella)

Oppilaiden ja opettajien puheissa jännittäminen ja haasteen selvittämisen ansiosta tapahtuva rohkaistuminen kulkivat usein käsi kädessä. Rohkaistuminen sai aikaan oppilaille suuren onnistumisen kokemuksen. Samaa on havainnut Savignon (2002, 12), joka toteaa, että kun oppilaat huomaavat pärjäävänsä jännittävässä tilanteissa, ovat onnistumisen kokemukset usein suuria. Niin oppilaat itse kuin tilannetta ulkopuolisena seuranneet opettajatkin havaitsivat jonkinasteista muutosta oppilaiden kielenkäyttövarmuudessa.

En sitte tiedä oliko se kielen kehitys suurta mut ainaki se rohkeus tuli. (OpeC)

Samalla kun oppilaat käyttivät kieltä muissa maissa asuvien oppilaiden kanssa kommunikoimiseen, saivat he myös omia havaintoja kulttuurieroista.

Ja ne on kertonut täällä mitä kaikkee, mitä niiden maasta ja kulttuurista ja tuonut joskus jotain paikallista keksiä. (Ella)

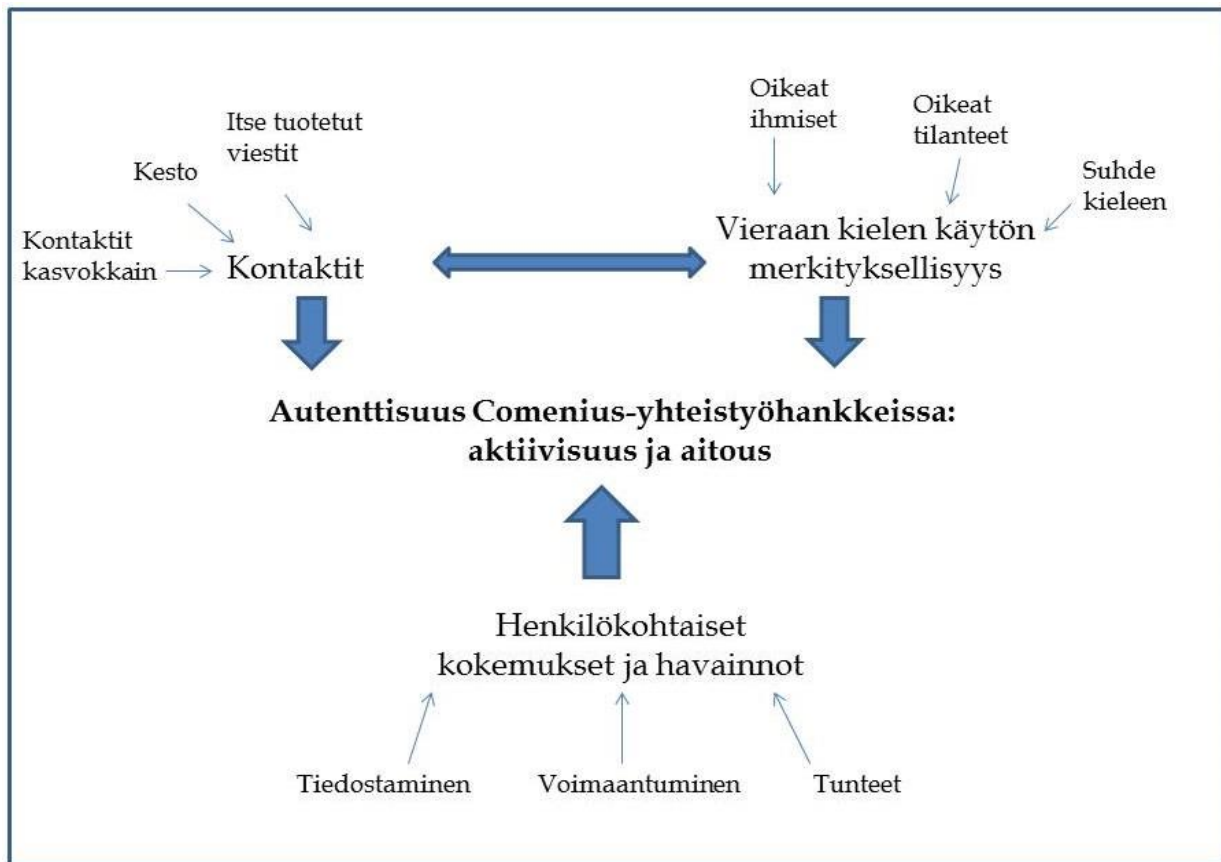
Ne ihmetteli sitä niiden kirjoittamista et ope miks tää sanoo että I love you. En minä sitä rakasta. ja turkkilaiset kirjoitti aina joka paikkaan niin. (OpeA)

Vieraan kielen opetukseen olennaisesti kuuluvaa kulttuurillista aspektia (POPS 2014, 244) opittiin Comenius-yhteistyöhankkeessa omien kokemusten ja kohtaamisten kautta. Kulttuurien väliset kohtaamiset voivat Kaikkosen (2000, 51) mukaan lisätä autenttisuuden kokemusta. Kulttuurien väliset kohtaamiset ovat keskeisiä myös siksi, että viestintä nähdään aikaisempaa enemmän myös kulttuurien välisenä ilmiönä ja kielitaidon lisäksi yhteiskunnassa tarvitaan kykyä ja halua kohdata erilaisuutta ja muiden kulttuurien edustajia (Kohonen 1998, 29).

6.1.4 Autenttisuuden rakentuminen Comenius-yhteistyöhankkeessa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme avulla halusimme selvittää, millaisia mahdollisuuksia Comenius-yhteistyöhanke tarjoaa vieraan kielen autenttiseen oppimiseen. Tulostemme mukaan Comenius-yhteistyöhankkeessa autenttinen oppiminen on oppilaiden ja opettajien vastausten perusteella aktiivisuutta ja aitoutta. Autenttinen oppiminen syntyy tulostemme mukaan kontakteista, vieraan kielen käytön merkityksellisyydestä ja henkilökohtaisista kokemuksista ja havainnoista. Kontakteissa keskeistä oli niiden kesto, oppilaiden toisilleen itse kirjoittamat viestit ja kohtaamiset kasvokkain. Vieraan kielen käytön merkityksellisyyteen vaikuttivat oikeat ihmiset ja oikeat tilanteet sekä oppilaan suhde kieleen. Tutkimuksessamme ilmeni myös, että kontaktit ja vieraan kielen käyttämisen merkityksellisyyden kokemus liittyvät vahvasti toisiinsa. Kontaktit tekivät kielen käytöstä merkityksellistä ja tämä merkityksellisyys entisestään vahvisti kontakteja samalla luoden halun ylläpitää niitä. Henkilökohtaisissa kokemuksissa ja havainnoissa

keskeistä olivat oppilaan tiedostaminen, voimaantuminen sekä oppilaan omat tunteet. Alla olevassa kuviossa (kuvio 1) on vielä esitetty, miten tämän tutkimuksen tulosten perusteella autenttisuus rakentuu Comenius-yhteistyöhankkeessa.



KUVIO 1 Autenttisuus Comenius-yhteistyöhankkeessa

Tutkimuksemme tuloksissa autenttisuus näyttäytyy oppilaiden merkityksellisinä henkilökohtaisina kokemuksina ja oppilaan aktiivisena roolina, mikä vastaa vahvasti van Lierin (1996) näkemystä autenttisesta oppimisesta. Näiden lisäksi tutkimuksemme mukaan autenttisuuden kokemiseen vaikuttavat kontaktit, jotka tässä tutkimuksessa linkittyvät Comenius-yhteistyöhankkeeseen olennaisesti kuuluvana kansainväliseen yhteistyöhön ja yhteydenpitoon.

6.2 Oppilaiden toiminta yhteistyöhankkeessa eteen tulevissa haastavissa viestintätilanteissa

Edellä kuvasimme, kuinka kohtaamiset ystävyyskoululaisten kanssa kirjallisesti ja kasvotusten olivat keskeinen osa Comenius -yhteistyöhanketta. Välillä

kohtaamisissa kuitenkin tuli eteen tilanteita, joissa oppilaat kokivat vieraalla kielellä viestimisen haastavaksi. Oppilaiden ja opettajien haastatteluissa esiintyi erilaisia strategioita, joiden avulla oppilaat selvittivät viestin merkitystä tai kiersivät omat kielitiedolliset puuttensa näissä tilanteissa. Tällaiset strategiat voidaan nähdä oppilaiden strategiseksi kompetenssiksi (Larzén 2005; van Ek 1986).

Comenius -yhteistyöhankkeen aikana oppilaat käyttivät strategioita, joita he eivät ole tottuneet käyttämään vieraan kielen oppitunneilla. Haastatelluista kahdestatoista oppilaasta yhdeksän kertoi vaihtavansa helposti englannin tunnilla kielen englannista suomeen, jos asia tuntuu vaikealta tai jos sanat ovat kateissa. Comenius-yhteistyöhankkeessa muista maista olevien oppilaiden kanssa kommunikoidessa tämä ei ollut mahdollista. Tieto siitä, että toinen ei suomalaisten luokkakavereiden tapaan puhu suomea sai oppilaat etsimään muita keinoja kuin kielen vaihtamisen omaan äidinkieleen, minkä seuraava lainaus Vilman puheesta tuo hyvin esiin.

Koska sä et voi sanoa suomeks sitä sanaa et se pitää opetella just kiertämään tai oppia käyttämään muita sanoja et saa asian ymmärretyks. (Vilma)

Oppilaat ovat yhteistyöhankkeen aikana, erityisesti vierailujen yhteydessä, itse huomanneet tarpeen erilaisille strategioille, joilla voi lisätä ymmärretyksi tulemistä tilanteissa, joissa oma sanavarasto ei riitä.

No kun ei oo vielä niin laaja sanavarasto sillee, niin ei välttämättä osannut kaikkea selittää tai sanoa. (Tiia)

Kysyimme oppilailta avoimin kysymyksin, mitä he tekivät kun oikeita sanoja ei tahtonut löytyä. Emme kysyneet tiettyjen keinojen käytöstä, koska halusimme, että kuvaukset eri toimintatavoista tulevat oppilailta itseltään ilman johdattelua. Oppilaat kuvasivat sekä onnistumisia haastavien viestintätilanteiden selvittämisessä että tilanteiden välttämistä. Näin ollen oppilaiden voidaan nähdä käyttäneen onnistumis- ja välttämistästrategioita (ks. Dörnyei 1995, 58; Mariani 1994). Oppilaiden vastausten perusteella onnistumisstrategiat voitiin vielä jaotella neljään eri osa-alueeseen, joita esittelemme seuraavaksi.

6.2.1 Onnistumisstrategiat

Aineistomme perusteella muodostui neljä erilaista onnistumisstrategioiden osaluuetta, jotka ovat nonverbaalinen strategia, verbaalinen strategia, apuvälineen käyttö ja sosiaalinen strategia.

Nonverbaalinen strategia

Lähes kaikki oppilaat (11/12) kuvasivat käyttäneensä haastavissa viestintätilanteissa sanattomia strategioita, kuten osoittamista, elehtimistä ja esittämistä.

Niinku jos ei ymmärtäny ni sit on onneks se elekieli, ni sillee pysty ainaki vähä selventämään. (Jani)

Kun kommunikointi ei tahtonut onnistua, puuttuva sana tai lause pystyttiin kiertämään suoraan osoittamalla.

Kyllä me sitten vaikka esimerkiksi osoitettiin jotain, esimerkiks puuta, niin kyllä se siitä sitten onnistu. (Aada)

Ku ne ei osannu yhtää englantia ne kassan tyypit ni piti niinku näyttää niitä kuvia. (Pekka)

Haastatteluista nousi esiin se, että nonverbaalien strategioiden käyttöä esiintyi usein ja yhdessä muiden strategioiden kanssa. Nonverbaalit strategiat tukivat muuta kommunikointia ja auttoivat oman sanoman perille saattamista. Myös Gullbergin (1998, 64) mukaan nonverbaalit strategiat voivat toimia sekä puhutun kielen tukena, että korvata joitakin hankalia sanoja tai lauseita. Haastattelemamme oppilaat kokivat, että elekieli, esittäminen ja osoittaminen auttoivat viestin välittämisessä.

Verbaalinen strategia

Sanallisia strategioita kertoi käyttäneensä seitsemän oppilasta kahdestatoista. Näissä strategioissa yleisimmin kyse oli siitä, että oppilas ei tiennyt tiettyä sanaa tai ilmausta, joten se pyrittiin kiertämään.

Sen pystyy kyl sit selittää jollain toisella ilmauksella. (Tiia)

Verbaalinen strategia oli kyseessä myös silloin, kuin oppilas muutti puhettaan viestintätilanteissa niin, että varmisti vastapuolen ymmärtävän viestin. Van Lier (1996, 128-129) tuo esiin, että autenttisissa tilanteissa puhujat pyrkivät tuottamaan puhetta, jotka ovat selkeitä vastaanottajalle, koska tämä edistää viestinnän sujuvuutta ja ymmärrettävyyttä.

Että vaikka se ei oo kirjakielellisesti oikein tai niinku sellasta hienoo tai hyvää englantia, ni paljo helpommi tulee ymmärretyks ku puhuu sellasta alkeis...niinku helpommilla sanoilla. (Vilma)

Verbaalien strategioiden käytössä olennaista oli, että viesti saatettiin perille, vaikka sen sisältöä joutui karsimaan. Haastatteluista nousikin esiin, että varsinkin kohdemaassa viestin perille saaminen oli usein tärkeämpää kuin sen oikeakielisuus.

Apuvälineen käyttö

Oppilaista monet (8/12) mainitsivat erilaisia apuvälineitä, jotka auttoivat, kun oma sanavarasto ei riittänyt.

Jos me ei niinku ymmärretty toisiamme välillä ni yleensä siinä otti niinku tietokoneen ja me mentiin niinku kääntäjään. (Hannu)

Google Translator, sanakirjat ja oppikirjan sanasto olivat välineitä, joista oppilaat saivat apua. Apuvälineiden käyttö oli tuttua entuudestaan, ja kuusi oppilasta kertoi käyttävänsä niitä välillä myös vieraan kielen oppitunneilla. Kaikki kolme opettajaa kertoivat tilanteista, joissa olivat havainnoineet oppilaiden käyttävän apuvälineitä.

Ja sitten ne oli, että mistäs mä saan selvitettyä miten se sanotaan. Sanakirja joo ja voinks mä ope netistä kattoo. (OpeA)

Apuvälineiden käyttöä perusteltiin myös sillä, että toisin kuin vaikkapa kiertoilmausten käytössä, sanakirja antoi mahdollisuuden kääntää vaikeaksi koetun asian suoraan omasta kielestä vastaanottajan kielelle.

Se [Google Translator] on hyvä ku voi kääntää suora sen omalle kielelle. (Oona)

Oppilaiden ja opettajien haastatteluista ilmeni, että koululuokassa tapahtuvan toiminnan aikana käytettiin enemmän perinteisempiä apuvälineitä, kuten sanakirjoja

ja oppikirjan sanastoja. Vierailuilla taas sähköisten apuvälineiden, kuten puhelimen ja tietokoneen, käyttö oli suurempaa.

Sosiaalinen strategia

Oppilaiden puheessa korostui muiden ihmisten, etenkin kavereiden ja opettajien, apu vieraskielisissä viestintätilanteissa. Suuri osa oppilaista (9/12) kuvasi tilanteita, joissa ratkaisu haastavaan viestintätilanteeseen syntyi muiden ihmisten läsnäolosta.

Jotkut pysty ehortaan mikä se sana on. (Markus)

Sitte pikkusen nuoremmat on saattanut saada niinku apua niiltä pikkasen vanhemmilta ja sitte ollaan kirjoitettu niinku yhdessä suomeks ja englanniks. (Aada)

Alla oleva lainaus kuvaa sitä, miten ryhmän tuki ei perustu pelkästään yhteiseen äidinkieleen.

Että siellä oli toinenki, niin se oli jotenki helpompaa vaikka se [toinen henkilö] ei ollutkaan suomalainen. (Jani)

Sosiaalisessa strategiassa kyse ei ollut vain vastausten kysymisestä toisilta, vaan avusta, tuesta sekä yhdessä tekemisestä ja oppimisesta. Oppilaat kyselivät, auttoivat ja haastoivat toisiaan, mikä mahdollisti uuden tiedon luomisen ja vanhan muokkaamisen (Dörnyei & Scott 1997, 199; John-Steiner & Meeban 2000, 35).

Kaikissa onnistumisstrategioiden osa-alueissa keskeistä on se, että oppilailla oli tarve tai halu viestin välittämiseen, josta oppilaat pitivät kiinni, vaikka joutuivatkin muokkaamaan tapaansa ilmaista viestittävää asiaa tai viestin sisältöä. Oppilaiden haastatteluissa oli nähtävissä, että tarve ja halu viestin välittämiseen olivat yhteydessä siihen, että oppilaat kokivat tilanteet aidoiksi ja kielen käytön merkitykselliseksi. Näin voidaan nähdä, että autenttisuus vaikuttaa strategioiden käyttöön. Myös Gilmore (2011) toteaa tutkimuksessaan, että autenttisia tilanteita ja autenttista materiaalia hyödyntämällä voidaan edistää oppilaiden kommunikatiivista kompetenssia, johon myös strateginen kompetenssi kuuluu.

6.2.2 Välttämistästrategia

Joskus jotkut oppilaat kuitenkin valitsivat strategiakseen kommunikaatiotilanteen ohittamisen tai väliin jättämisen. Kahdentoista oppilaan joukosta viisi oppilasta kertoi tilanteista, joissa he olivat haastavassa kielenkäyttötilanteessa päättäneet antaa asian olla. Yleisimmin kyse oli siitä, että oppilas koki, että oma sanavarasto ei riitä asian ilmaisemiseen. Oppilaiden kuvaukset välttämisestä vastaavat Marianin (1994) kuvausta tilanteista, joissa oppilas mieluummin jättää jotain sanomatta tai välttää kommunikaatiotilanteen kokonaan, koska hän kokee, että oma kielenkäyttötaito ei tunnu tilanteeseen riittävältä.

No yleensä sit niinku ei puhunu sitä mitä ei tiennyt. (Aleksi)

Usein näissä tilanteissa oppilas myös punnitsi oman asiansa tärkeyttä. Jos asiaa ei koettu ehdottoman tärkeäksi, annettiin sen herkemmin olla.

Tai sit mä annoin asian olla, et ei se niin tärkeätä. (Tiia)

Toisaalta joskus pystyttiin erittelemään, että välttämisen syynä ei ollut niinkään kielitaito itsessään, vaan ennemminkin olotilat, kuten väsymys tai jännittäminen.

Jos on väsyny ni ei saa puhuttua nii paljon. (Vilma)

Ja ihan ekana päivänä ne meinaa vältellä niit tilanteita, et joutus puhumaan. (OpeB)

Välttämistästrategioissa nousi pinnalle omakohtainen kokemus siitä, että tilanne oli kielellisesti liian haastava tai oma tunnetila ei ollut optimaalinen tilanteen selvittämiseen. Tällöin arvio omasta osaamisesta oli sellainen, että oppilas koki helpommaksi jättää koko tilanteen tai keskustelun väliin.

6.2.3 Oppilaiden strateginen kompetenssi Comenius-yhteistyöhankkeessa

Toisen tutkimuskysymyksemme avulla haimme tietoa siitä, kuinka oppilaat toimivat eteen tulevissa haastavissa kielenkäyttötilanteissa. Tutkimuksemme mukaan Comenius -yhteistyöhanke tarjosi monipuolisesti mahdollisuuksia tilanteisiin, joissa oppilaat harjoittelivat ja kehittivät strategista kompetenssiaan. Vaikka välttämistä esiintyi jonkin verran, oppilaat olivat motivoituneita kommunikoimaan ja he löysivät

luovasti keinoja viestin välittämiseen. Lähes kaikki oppilaat kuvasivat kokemuksiaan siitä, kuinka strategioiden käyttö Comenius-yhteistyöhankkeessa oli erilaista kuin luokkahuoneessa. Alla olevaan taulukkoon (taulukko 4) on vielä koottuna strategiat, joita oppilaat tämän tutkimuksen perusteella käyttivät.

TAULUKKO 4 Oppilaiden strateginen kompetenssi Comenius-yhteistyöhankkeessa

Oppilaiden strateginen kompetenssi			
Onnistumisstrategiat	Nonverbaalinen strategia	Osoittaminen, pantomiimi, eleet	<i>“Ihan sitte ku pysty eleilläkin näyttään” (Salla)</i>
	Verbaalinen strategia	Selittäminen, yksinkertaistaminen	<i>“Tai sit et selittää vähä yksinkertasemmi tai yrittää käyttää helpompia sanoja” (Oona)</i>
	Apuvälineen käyttö	Google Translator, sanakirja	<i>“Jos me ei niinku ymmärretty toisiamme välillä ni yleensä siinä otti niinku tietokoneen ja me menttiin niinku kääntäjää” (Hannu)</i>
	Sosiaalinen strategia	Ryhmässä, muiden apu	<i>“Et koetettiin niinku yhdessä keksiä” (Pekka)</i>
Välttämistä strategia	Kommunikaation ohittaminen tai väliin jättäminen		<i>“No yleensä sit niinku ei puhunu sitä mitä ei tiennyt” (Aleksi)</i>

7 POHDINTA

Tutkimuksemme lähti liikkeelle kiinnostuksesta tutkia kansainvälisiä yhteistyöhankkeita vieraan kielen oppimisen ja opettamisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että Comenius -yhteistyöhankkeilla on tarjottavaa vieraan kielen oppimiselle ja opettamiselle. Mukana olleet oppilaat saivat uudenlaisia kokemuksia ja uusia tapoja olla tekemisissä vieraan kielen kanssa. Tutkitut Comenius-yhteistyöhankkeet tarjosivat mahdollisuuksia autenttisiin kielenkäyttötilanteisiin, joissa oppilaat pääsivät harjoittelemaan ja kehittämään strategista kompetenssiaan.

7.1 Tulosten pohdinta

Seuraavaksi tarkastelemme keskeisiä tuloksiamme tarkemmin ja nostamme esiin asioita, joita on otettava huomioon sekä kielen opetusta että Comenius-yhteistyöhankkeiden kaltaisia toimintoja kehitettäessä.

Merkittävät kontaktit

Tuloksistamme on nähtävissä kielen oppimisen vuorovaikutuksellisuus. Kaikki haastatellut oppilaat ja opettajat kuvasivat tilanteita, joissa on toimittu yhdessä toisten kanssa. Toisaalta on mahdollista, että tutkimuskysymyksemme suuntasivat tutkimusta niin, ettei toisenlaisia kokemuksia tullut esille.

Tutkimuksemme mukaan kontaktit ystävyyskoululaisten kanssa ovat erittäin tärkeä osa autenttisuuden kokemuksen rakentumista. Oppilaat itse kokivat kontaktit tärkeiksi, ja tämä henkilökohtainen suhde vaikutti autenttisuuden kokemiseen (van Lier 1996). Kontaktien kanssa käyty kirjeenvaihto on tutkimuksemme mukaan merkityksellinen osa kansainvälistä yhteistyöhanketta. Samaa ovat todenneet myös aiemmat tutkimukset (esim. Kaikkonen 1995; Perttunen & Pikkarainen 2000). Tässä tutkimuksessa 2010 -luvulla kirjeenvaihto laajeni käsittämään perinteisten paperikirjeiden lisäksi myös sähköpostit ja sosiaalisessa mediassa, etenkin Facebookissa, lähetetyt viestit. Oppilaiden kuvatessa kirjeenvaihtoa he tekivät eron

oppikirjaan: kirjettä kirjoitetaan *oikealle* ihmiselle. Kirjeenvaihto on helposti toteutettavissa myös niissä kouluissa, joissa kansainvälistä ystävyyshanketta ei ole käynnissä. Tällöin se tosin saattaa vaatia opettajalta enemmän panostusta kontaktien jatkuvuuden varmistamiseksi. Comenius-yhteistyöhankkeessa kirjeenvaihdon kannalta erityispiirteitä ovat hankkeen kesto (kaksi vuotta) ja se, että tieto tulevista vierailuista saattaa motivoida oppilaita itsenäiseen kontaktien ylläpitämiseen. Tänä päivänä kontaktien hankkimista helpottavat erilaiset tätä tarkoitusta varten perustetut internet-sivustot, kuten eTwinning. Kielten opettajat saattavat silti kokea kontaktien hakemisen ylimääräiseksi työksi. Uusi opetussuunnitelma (POPS 2014, 243) kuitenkin sisällyttää verkostoitumisen osaksi vieraan kielen opettamista. Tulisikin pohtia keinoja ja väyliä, joilla kontaktien hankkiminen tehdään opettajille mielekkääksi ja helposti toteutettavaksi. Tutkimuksemme mukaan Comenius-yhteistyöhankkeessa autenttisuus ei rajoittunut vain autenttisiin teksteihin. Autenttisuus tuli esiin myös siinä, että oppilailla oli mahdollisuus testata oppimistaan aidoissa tilanteissa, mitä myös autenttisuutta paljon tutkineet Kaikkonen (2000, 52) ja van Lier (1996, 128) ovat korostaneet. Kokemuksemme mukaan monet opettajat kokevat tällaisten mahdollisuuksien luomisen luokkahuoneessa haastavaksi. Rossin (2013) tutkimuksessa ilmenee, että joidenkin opettajien mukaan autenttisuuden esiintyminen luokkahuoneessa on mahdotonta. Myös muissa tutkimuksissa on kuvattu opettajien kokemuksia siitä, että luokkahuoneen kommunikointi ei ole aitoa, vaan enemmänkin kielen harjoittelua (Cook 2001, 147; Kaikkonen 2000, 54–58). Tässä tutkimuksessa osa oppilaista kuvasi kokemuksiaan siitä, että koulussa vieraan kielen parissa toimiminen on harjoittelua ja ulkomailla sitten näkee, millaista vieraan kielen käyttö oikeasti on, kuten yksi oppilas sen sanoi: *“ei mitään ryhmäkeskusteluja enkun tunnilla vaan millasta se oikeesti on”*. Keskeistä on miettiä, miten luokkahuoneeseen voitaisiin luoda tilanteita merkitykselliseen vieraalla kielellä viestimiseen. Oppilaat kokivat yhteistyöhankkeen viestintätilanteet tärkeiksi ja merkityksellisiksi, koska ne olivat *aitoja* ja *oikeita* ja tätä kautta merkityksellisiä itselle. Monet tutkijat (esim. Aro 2009, 160; Johnson 2004, 180–182, Sajavaara 1999, 94–95) ovat esittäneet, että vieraan kielen luokkahuoneen tulisi edustaa ympäröivää maailmaa. Suomalaiset kielten opettajat kuitenkin nojaavat

opetuksessaan vahvasti oppikirjaan (Luukka ym. 2008), ja dialogit oppikirjoissa saattavat erota merkittävästi todellisen elämän dialogeista (Gilmore 2004). Tutkimuksemme pohjalta voidaan ehdottaa, että kontaktit eri maissa asuvien oppilaiden kanssa ovat yksi keino luoda merkityksellisyyttä ja tuoda aspekteja luokkahuoneen ympäröivästä maailmasta vieraan kielen oppitunnille.

Oppilaiden rooli

Tuloksistamme nousi esiin vierailumatkoille osallistuneiden oppilaiden toive viettää enemmän aikaa majoittavan paikallisen perheen kanssa. Comenius-yhteistyöhankkeiden tavoitteet (ks. CIMO & Opetushallitus 2008, 15) liittyvät oppilaiden kehittymiseen, joten olisi oleellista, että oppilaiden kokemukset huomioidaan hankkeiden jatkoa suunniteltaessa. Teema on varsinaisten tutkimuskysymyksiemme ulkopuolelle, mutta mielestämme niin merkittävä, että tahdomme tuoda sen lyhyesti esiin. Haastattelemamme oppilaat kertoivat, ettei heiltä oltu kerätty palautetta heidän kokemuksistaan. Myös aiemmassa tutkimuksessa Comenius-toiminnan haasteeksi on todettu se, että oppilaat eivät ole mukana hankkeen suunnittelussa ja arvioinnissa (Aro & Karttunen 2006). Ottamalla vahvemmin huomioon oppilaiden arki ja oppilaiden kiinnostuksen kohteet voidaan hankkeen parissa tapahtuvat toiminnot tuoda vielä lähemmäksi oppilaiden omaa kokemusmaailmaa.

Mitä on kielitaito ja missä sitä opitaan?

Oppilaiden toivetta viettää enemmän aikaa ulkomaisissa perheissä voi pohtia myös kielen opetuksen näkökulmasta. Oppilaat kokivat, että perheiden kanssa ajan viettäminen oli mukavaa ja perheiden kanssa aikaa viettäessä rohkaistui englannin puhumiseen. Kielenkäyttö voidaankin nähdä sosiaalisena ja kognitiivisena aktiviteettina, sillä kielen käyttö ja kielen oppiminen voivat esiintyä samanaikaisesti ja yhdessä (Swain 2000, 97). Aron (2009) tutkimuksessa nousee kuitenkin esiin, että 7-12 -vuotiaiden oppilaiden käsityksen mukaan paras tapa oppia englantia on oppikirjojen lukeminen. Oppilaat kokevat, että heidän omat tapansa toimia englannin kielen parissa eivät ole englannin oppimisen kannalta oleellisia (Aro 2009).

Tutkimuksessamme oppilaat pitivät englannin käyttämistä ulkomailla merkityksellisenä ja oikeana, mutta emme selvittäneet, kokivatko oppilaat itse oppivansa englantia sitä käyttäessään. Rohkaistuminen englannin käyttämiseen tuli ilmi, mutta kielen oppimisesta oppilaat eivät puhuneet. Olisikin mielenkiintoista tutkia, kokevatko kansainvälisiin yhteistyöhankkeisiin osallistuneet oppilaat yhtä vahvasti sen, että englantia opitaan parhaiten oppitunneilla ja oppikirjoista.

Kiinnostavaa on myös se, että Aron (2009) haastattelemat oppilaat eivät tahtoneet keksiä minkäänlaisia käyttötarkoituksia kirjallisille englannin kielen taidoille. Meidän tutkimuksessamme yhteistyöhankkeisiin osallistuneet oppilaat löysivät kirjallisen käyttötarkoituksen käyttäessään englannin kieltä niiden viestien kirjoittamiseen, joiden avulla tutustuttiin ystävyyskoululaisiin ja otettiin yhteyttä majoittavaan perheeseen.

Comenius-matkoille osallistuneet oppilaat selvisivät matkoilla monista viestintätilanteista, mutta kuvasivat itse, että matkoilla käytetty Englanti ei ollut ”hyvää enkkua”. Mielenkiintoista on, että tässä tutkimuksessa oppilaat itse kokivat viestin välittämisen sen oikeakielisyyttä tärkeämmäksi, mutta silti samat oppilaat näkevät hyvän kielitaidon enemmän oikeakielisyytenä kuin onnistuneena kommunikaationa. Vieraan kielen luokassa voisi jo yhdessä nuortenkin oppilaiden kanssa pohtia sitä, mitä on kielitaito. Vaikuttaa siltä, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät nähneet strategisen kompetenssin olevan osa kielitaitoa, vaikka sillä olikin valtava merkitys kommunikaation sujumisen kannalta, kuten oppilaat autenttisissa viestintätilanteissa huomasivat.

Strategisen kompetenssin kehittyminen ja kehittäminen

Tutkimuksessamme nousee esiin, että apuvälineiden käyttöä lukuun ottamatta strategiat, joita oppilaat käyttivät ystävyyskoululaisten kanssa viestiessä olivat sellaisia, joita oppilaat eivät juuri käytä luokkahuoneessa. Onkin todettu, että strategisen kompetenssin taitojen opettaminen ja harjoittelu luokkahuoneympäristössä on haastavaa (Mariani 1994; Mishan 2004; Stern 1970). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 245) kehoitetaan pohtimaan yhdessä oppilaiden kanssa, miten voi toimia, jos osaa vierasta kieltä vain vähän.

Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan eritellä tarkemmin, kuinka tätä pohdintaa kuuluisi tehdä tai millaisia keinoja oppilaille voisi opastaa. Dörnyein ja Kormoksen (1998, 350) mukaan oppikirjat eivät juuri tarjoa mahdollisuuksia strategisen kompetenssin harjoitteluun. Olisi oleellista pohtia ja tutkia, miten oppilaan strategista kompetenssia voidaan kehittää, koska sen merkitys kommunikaation onnistumiselle on todettu kirjallisuudessa ja aiemmissa tutkimuksissa (esim. Bialystok 1990; Dörnyei & Scott 1997; Gullberg 1998) sekä noussut esiin myös tässä tutkimuksessa. Tulisi tutkia, miten strategioita voidaan opettaa luokkahuoneessa vai onko mahdollisesti niin, että jotkut strategiat opitaan vasta tilanteissa, joissa viestiminen tapahtuu eri äidinkieltä puhuvien henkilöiden kanssa. On esimerkiksi todettu, että luokkahuoneessa kielenopetuksen ja eleiden välille on hyvin vaikea luoda linkkiä. Myös oppilaan äidinkielellä voi olla merkitystä siihen, miten oppilas omaksuu strategioita vieraan kielen käytössä. (De Bot, Gullberg & Volterra 2010, 11-12, 20-21.)

Tutkimuksemme mukaan kansainvälinen yhteistyöhanke on tarjonnut oppilaille luonnollisia tapoja kehittää strategista kompetenssiaan. Strategioiden käyttöön ottoon vaikutti halu kommunikoida ja tilanteen merkityksellisyys, jotka tutkimuksemme mukaan liittyivät autenttisiin tilanteisiin. Autenttinen ympäristö vaikutti strategian valintaan, kuten esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas pikaruokaravintolassa osoitti haluamansa annoksen kuvaa. Kommunikoidessaan erimaalaisten henkilöiden kanssa oppilaat joutuivat pohtimaan, millä tavoin he muotoilisivat viestinsä, jotta se tulisi ymmärretyksi. Tämän tutkimuksen mukaan viestin muotoiluun ja strategioiden käyttöön vaikutti lähes aina oppilaan oma kielitaito ja sen sanastolliset puutteet. Jossain tilanteissa vaikutusta oli myös vastaanottavan oppilaan kielitasolla.

Autenttisissa tilanteissa korostui myös muiden tuki ratkottaessa haastavia kommunikaatiotilanteita. Tulosten perusteella voitaisiinkin nähdä, että toisten apu ja yhdessä oppiminen ovat hyvä tapa laajentaa ja monipuolistaa strategisen kompetenssin taitoja. Koulussa opiskelu tapahtuu yleensä vahvasti luokka-asteittain. Comenius -yhteistyöhanke teki luokka-astemuotoiseen opetuksen arkeen pienen

poikkeuksen, ja eri ikäiset oppilaat toimivat yhdessä, kuten *“sitte pikkusen nuoremmat on saattanut saada niinku apua niiltä pikkasen vanhemmilta..”* tuo esiin.

Haastatteluissa oli nähtävissä jako koulussa ja koulun ulkopuolella käytettävien apuvälineiden välillä. Koululuokassa käytettiin enemmän sanastoja ja painettuja sanakirjoja, kun taas vierailuilla teknisten apuvälineiden, kuten Google-kääntäjän käyttö oli yleisempää. Useimmiten koululuokassa kirjoitetut viestit olivat perinteisiä kirjeitä, kun taas vapaa-ajalla oppilaat käyttivät enemmän sosiaalista mediaa yhteydenpidossa ystävyyskoululaisten kanssa. Aiemmin toimme esiin, kuinka luokahuoneen ulkopuolisen maailman elementtejä tulisi tuoda luokahuoneeseen, jotta sen olosuhteet ja oppiminen vastaisivat enemmän arkielämää. Voidaan ajatella, että apuvälineiden entistä monipuolisemmalla käytöllä voitaisiin vieraan kielen oppitunneilla tukea myös tätä. Teknologian hyödyntäminen on vahvasti esillä tänä päivänä opetuksesta käytävässä keskustelussa (ks. esim. Kalliala & Toikkanen 2012; Kankaanranta, Kejonen, Palonen & Ärje 2011), ja teknologian valtavalla kehitystahdilla saattaakin tulevaisuudessa olla vaikutusta myös kielenkäyttötilanteisiin. Esimerkiksi Google on kehittänyt ohjelman, jonka avulla älypuhelimien kamera pystyy kääntämään vieraskielisiä lauseita suoraan käyttäjän omalle äidinkielelle. Tutkimuksemme perusteella oppilaat pitävät suoraan kääntämistä helppona ja mukavana tapana. Olisi mielenkiintoista tutkia lisää, miten oppilaat ratkaisevat tilanteita, joissa apuväline tai ohjelma antaakin paikkaansa pitämättömiä käännöksiä, kuten esimerkiksi tilanteen, jossa *“we will miss you”* kääntyykin sanoiksi *“me jälkisäädös harhaisku te”*. Joka tapauksessa teknologian kasvuvauhti herättää kysymyksen siitä, tuleeko teknologian käyttötaidosta tulevaisuudessa keskeinen osa strategista kompetenssia.

Jaottelu neljään eri onnistumisstrategioiden osa-alueeseen tehtiin tämän tutkimuksen aineiston perusteella. Olisi mielenkiintoista jatkaa strategioiden tutkimista ja selvittää, esiintyvätkö samat osa-alueet suuremmassa joukossa oppilaita. On tärkeää huomioida, että aineistossa ei juuri esiintynyt välttämistästrategioiden käytön kuvauksia. Ilmiön havainnointiin voisi olla luotettavampaa käyttää observointia, sillä on ymmärrettävää, että haastatteluissa

korostuvat ne tavat, joilla kommunikaatioista selvittiin kunniakkaasti. Täten aineisto saattaa vääristyä kuvailemaan enemmän onnistumisstrategioita.

Ketkä Comenius -yhteistyöhankkeista hyötyvät?

Tulostemme perusteella on selvää, että Comenius-vierailumatkoille osallistuneet oppilaat ovat saaneet Comenius-yhteistyöhankkeista paljon irti. On kuitenkin erityisen oleellista huomata, että Comenius-yhteistyöhankkeeseen kuuluville vierailumatkoille osallistuu vain pieni osa koulun oppilaista. Tässä tutkimuksessa haastateltiin 12 lasta, joista 10 on osallistunut Comenius-matkalle. Vahvimmat kokemukset kietoutuvat matkojen ympärille. On keskeistä miettiä, miten matkoilla koettuja elementtejä voisi tuoda luokkahuoneeseen ja säännölliseen kielen opetukseen. Yksi haastattelemistamme opettajista kuvasi hanketta *“pienen piirin projektiksi”*. Tämä on tärkeää tuoda esiin Comenius -toimintoja jatkavien Erasmus+ -projektien tulevaisuutta ja kehittämistä mietittäessä. Projektit vaativat aikaa, vaivaa ja rahaa, joten voisi olettaa ja odottaa, että niiden tarjoamista kokemuksista pääsisi nauttimaan useampi kuin murto-osa koulun oppilaista.

Tutkimuksemme mukaan Comenius-yhteistyöhanke on tarjonnut hankkeeseen osallistuneille oppilaille merkityksellisiä kokemuksia vieraan kielen käytöstä. Kokemukset, joita hankkeista on saatu, ovat yhteydessä uusiin vieraan kieltä koskeviin opetussuunnitelman perusteisiin, ja täten aihe on erittäin ajankohtainen. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa puhutaan oppilaiden mahdollisuuksista viestiä autenttisissa ympäristöissä ja pitää yhteyttä eri puolilla maailmaa asuvien ihmisten kanssa. Tavoitteena on myös, että oppilaat huomaavat englannin aseman globaalina kielenä. (POPS 2014, 243-246.) Näemme, että tutkimissamme Comenius-yhteistyöhankkeissa päästiin juuri näihin tavoitteisiin. Huomioitavaa on se, että opettajat kokivat hankkeen ylimääräisenä, koulutyön arjesta poikkeavana projektina. Tulevaisuudessa keskeistä on, että vieraan kielen opettajat eivät näkisi kansainvälistä yhteydenpitoa vain erityiseen hankkeeseen sisältyvänä, ylimääräisenä sisältönä, vaan se limittyisi osaksi koulun arkipäivää ja vieraan kielen opetusta ja oppimista.

7.2 Huomioita toteutuksesta

Tutkimuksen kannalta parasta olisi, jos tutkijat voisivat saada vastauksia Comenius-hankkeen ja Comenius-matkan aikana tai oppilaiden heti sieltä palattua. Tällöin vastaukset eivät olisi samassa määrin muistinvaraisia. Haastatteluiden ohella observointi osana tutkimusta voisi laajentaa tutkijoiden näkökulmia.

Tutkimuksessamme haastatteluihin tavoitettiin oppilaat opettajien kautta, mikä saattaa vaikuttaa tuloksiin. On mahdollista, että koulujen opettajat tiedostaen tai tiedostamatta esittivät haastateltaviksi keskimääräistä aktiivisempia oppilaita.

Koemme, että opettajien sisällyttäminen haastatteluihin oli toimiva ratkaisu. Tiedostimme koko ajan, että opettajien vastaukset ovat vain kolmen opettajan kokemuksia eivätkä yleistettävissä. Opettajan haastattelusta nousi kuitenkin esiin koulujen yhteistyöhankkeiden toteuttamiseen liittyviä taustatietoja, jotka loivat paremmin ymmärrettävät viitekehykset haastateltujen oppilaiden vastauksille. Tässä tutkimuksessa opettajan ja oppilaiden vastaukset tukivat toisiaan. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat eri-ikäisiä, mutta koimme, että alakouluikäisillä ja yläkouluikäisillä oli yllättävänkin samanlaisia kokemuksia. Jossain määrin yläkoululaiset osasivat sanallistaa, eritellä ja reflektoida kokemuksiaan tarkemmin.

Tässä tutkimuksessa emme tutkineet tai mitanneet kielen oppimisen määrää tai laatua. Keskityimme keräämään tietoa ja kuvauksia tilanteista, joissa kieltä kansainvälisen yhteistyöhankkeen parissa käytettiin. Oppilailta ei suoraan kysytty autenttisuudesta, vaan kysyimme konkreettisia kysymyksiä kielenkäyttötilanteista. Vastauksista teimme omat tulkintamme autenttisuuden suhteen. Mukana on lainauksia oppilaiden puheesta, jotta lukija voi arvioida tulkintamme luotettavuutta. Strategista kompetenssia tutkiessamme kysyimme, millaisia tapoja selvittää haastavista tilanteista oppilaat käyttivät. Tässä ongelmallisena voidaan nähdä se, että on vaikea eritellä mitä taitoja oppilaat omasivat jo ennen yhteistyöhanketta ja mitä he omaksuivat hankkeen aikana.

7.3 Luotettavuus ja eettinen pohdinta

Tärkeimpänä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan pitää tutkijoiden tarkkaa selostusta tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136-141). Erityisen tarkasti pyrimme kuvaamaan aineiston hankinnan ja analyysin vaiheet. Tutkimuksen eettisyys tulee ottaa huomioon tutkimuksen kaikissa vaiheissa, sillä tutkijat tekevät tutkimusprosessin aikana lukuisia ratkaisuja, joissa eettiset näkökulmat on otettava huomioon (Eskola & Suoranta 2008, 52; Kvale 1996, 111). Olemmekin pyrkineet kuvaamaan tekemiämme eettisiä näkökulmia huomioon ottavia ratkaisuja läpi tutkimusraporttimme. Lisäksi tutkimuksemme liitteenä on teemahaastattelun runko ja näyte litteroidusta haastatteluaineistosta. Tuloksia esittäessä käytämme runsaasti lainauksia litteroidusta haastatteluaineistosta, jolloin tutkittavien ääni pääsee esiin.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) ohjeiden mukaisesti olemme tutkimustyössämme noudattaneet rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tulosten tallentamisessa ja esittämisessä. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää kahden tutkijan osallistuminen koko tutkimusprosessiin. Tämä niin kutsuttu tutkijatriangulaatio on erityisesti tulosten analysoinnin ja tulkitsemisen vaiheessa luotettavuutta lisäävä tekijä. (Eskola & Suoranta 2008, 69).

Tutkijoina jouduimme pohtimaan, kuinka tarkasti kerromme tutkimukseen osallistuvien koulujen yhteistyöhankkeista. Halusimme antaa lukijalle kuvan hankkeista, jotta lukija pystyy paremmin ja luotettavammin ymmärtämään yhteistyöhankkeiden luonnetta ja tulosten linkittymistä niihin. Pohdimme, kuinka paljon voimme kertoa, jotta koulujen tunnistamattomuus ei kärsisi liikaa.

Edustavuuden kannalta oleellista on kysyä, miten hyvin kolmen tutkimukseen osallistuneen koulun yhteistyöhankkeet edustavat kaikkia Suomen kouluissa käynnissä olevia yhteistyöhankkeita. Koulut, jotka lähtivät mukaan tutkimukseen, saattavat olla keskivertoa innokkaampia kansainvälisen yhteistyöhankkeen toteuttajia. Vastaavasti, koulut, joissa hanke on jäänyt taka-alalle, saattoivat olla niitä, jotka eivät vastanneet yhteydenottoopyyntöihimme ja lähteneet mukaan tutkimukseen.

Tulee muistaa, että haastatteluaineisto on tilanne- ja kontekstisidonnaista. Tästä syntyy se pulma, että tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 207; Robson 2002, 24; Silverman 2010, 225-229.) Tästä syystä oppilaiden ja opettajien vastauksia ei voida pitää ehdottomana totena. Koemme kuitenkin, että samojen asioiden toistuminen eri oppilaiden ja opettajien haastatteluissa lisää luottamusta siihen, että ainakin osa kuvatuista kokemuksista liittyy keskeisesti kansainvälisiin yhteistyöhankkeisiin.

LÄHTEET

- Alanen, R., Hinkkanen H-M., Säde, A-L. & Mäntylä, K. 2006. Puhutaanko kielestä vai kielellä? Tapaustutkimus englannin kielen tunnilla käytetyn kielen kohteista. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alptekin, C. 2002. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT journal*, 56 (1), 57-64.
<http://eltj.oxfordjournals.org/content/56/1/57.full.pdf+html>. Luettu 11.2.2015.
- Aro, E. & Karttunen, M. 2006. Kansainväliset Comenius 1-kouluhankkeet suomalaisissa alakouluissa: projektien hyödyt ja tulevaisuuden haasteet. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Aro, M. 2009. Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Berg, B. & Lune, H. 2014. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. London: Pearson Education.
- Bialystok, E. 1990. *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bärlund, P. 2010. Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta-verkkolehti*.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27019/Lokakuu2010_Autenttisuutta_etsimassa.pdf?sequence=1. Luettu 15.2.2015.
- Canale, M., & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- CIMO Kansainvälisen henkilövaihdon keskus. 2015. Verkkosivut. http://www.cimo.fi/ohjelmat/comenius/koulujen_yhteistyohankkeet. Luettu 29.1.2015.

- CIMO & Opetushallitus. 2008. Osaanko? Uskallanko? -Tottakai! Opas koulujen kansainvälistämiseen.
http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/15496_osaanko_uskallanko.pdf. Luettu 9.11.2014.
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press.
- Cook, V. 2001. Second language learning and language teaching. 3rd Edition. London: Arnold.
- Cornish, F., Gillespie, A. & Zittoun, T. 2014. Collaborative Analysis of Qualitative Data. Teoksessa U. Flick (toim.) The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. London: Sage, 79-94.
- De Bot, K., Gullberg, M. & Volterra, V. 2010. Gestures and some key issues in the study of language development. Teoksessa K. De Bot & M. Gullberg (toim.) *Gestures in Language Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 3-34.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2000. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dörnyei, Z. 1995. On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, Vol. 29, No. 1 Kevät 1995
- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication. *Studies in second language acquisition*, 20(03), 349-385.
- Dörnyei, Z. & Scott, M. 1997. Communication Strategies in Second Language: Definitions and Taxonomies. *Teoksessa Language Learning* 47:1, 173-210.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eurooppalainen viitekehys. 2003. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Eurooppatiedotus. 2011. Euroopan rikas kielikartta. Verkkosivut. <http://www.eurooppatiedotus.fi/public/default.aspx?contentid=227622&contentlan=1&culture=fi-FI#.VMntYy70511>. Luettu 2.2.1015.
- European Commission. 2008. *Comenius School Partnerships: Handbook for Schools*. European Communities. Luxembourg.
- European Commission. 2007. *Impact of the Comenius School Partnerships on the Participant Schools. Final Report*.

- http://www2.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/publikacije/2013/comenius-report_en.pdf. Luettu 9.11.2014.
- European Commission. 2012. Study of the Impact of Comenius School Partnerships on Participating Schools.
http://www.mobilnost.hr/prilozi/05_1355304110_PA_impact_study.pdf.
Luettu 9.11.2014.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The Interview: from Structured Questions to negotiated Text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage, 645 - 672.
- Fröhlich, M., Naiman, N., Stern, N. & Todesco, A. 1976. The Good Language Learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Gilmore, A. 2004. A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58 (4), 363-374.
- Gilmore, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118. Cambridge Journals.
- Gilmore, A. 2011. I Prefer Not Text: Developing Japanese Learners' Communicative Competence with Authentic Materials. *Language Learning Journal - A Journal of Research in Language Studies*, 61 (3), 786-819.
- Gullberg, M. 1998. *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse A Study of Learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- Harjanne, P. 2008. Communicative oral practice in the foreign language classroom – methodological challenges. Teoksessa J. Loima (toim.) *Facing the future – developing teacher education*. Helsinki: Helsinki University Press, 111-129.
- Harmer, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Fourth Edition. London: Pearson Longman.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. Teoksessa J. B. Pride & J. Holmes (toim.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Jaatinen, R., Kohonen, K. and Moilanen, P. 2009. *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus: Pauli Kaikkosen juhlaKirja*. Helsinki: Okka.

- Johnson, K. 2008. An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching. 2nd edition. London: Pearson Education.
- Johnson, M. 2004. Philosophy of Second Language Acquisition. New Haven, CT: Yale University Press.
- John-Steiner, V. & Meehan, T. 2000. Creativity and Collaboration in Knowledge Construction. Teoksessa C. Lee & P. Smagorinsky (toim.) Vygostkian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry. Cambridge: Cambridge University Press, 31-50.
- Joutsela, U. & Kaartinen, S. 2009. Kielen vaihto ja valinta englanninkielisessä äidinkielenopetuksessa. Kahden kuudennen luokan kielikäytänteitä selvittävät aineen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu tutkielma.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Helsinki: WSOY Opetus 2000.
- Kaikkonen, P. 1995. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus lukiolaisten saksan ja ranskan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa: P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 11-24.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa: P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 49-62.
- Kalliala, E. & Toikkanen, T. 2012. Sosiaalinen media opetuksessa. 2. uudistettu painos. Helsinki: Finn Lectura.
- Kankaanranta, M., Palonen, T., Kejonen, T. & Ärje, J. 2011. Tieto- ja viestintätekniiikan merkitys ja käyttömahdollisuudet koulujen arjessa. Teoksessa M. Kankaanranta. (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
http://ktl.jyu.fi/img/portal/19717/D094_netti.pdf. Luettu 2.3.2015.
- Karakoski, J. 1995. Monta tietä maailmalle. Kansainvälistyvän koulun opas. Opetushallitus. Kansainvälistämispalvelut.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa: P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen

- yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 14/1998. Tampere: Tampereen yliopisto, 25-48.
- Kohonen, V. 2009. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa: R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA-säätiön julkaisuja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 12-38.
- Kvale, S. InterViews. 1996. An introduction to qualitative research interviewing. London: Sage.
- Lahtinen, R. 2010. Ystävyysskoulutoiminta kansainvälisyyskasvatuksen muotona. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu tutkielma.
- Larzén, E. 2005. In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching: Exploring Cognitions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Luukka, M-R.; Pöyhönen, S.; Huhta, A.; Taalas P.; Tarnanen, M.; Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Mariani, L. 1994. Developing Strategic Competence: Towards Autonomy in Oral Interaction. Perspectives, a Journal of TESOL-Italy - Volume XX, Number 1, June 1994.
<http://www.learningpaths.org/papers/papercommunication.htm>. Luettu 12.1.2015.
- Mishan, F. 2004. Designing authenticity into language learning materials. Bristol: Intellect.
- Morrow, K. 1977. Authentic texts in ESP. Teoksessa S. Holden (toim.) English for specific purposes. London: Modern English Publications, 13-15.
- Opetushallitus, Kansainvälinen toiminta. 2014.
http://www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset/yleissivistava_koulutus/kansainvalistyminen. Luettu 5.11.2014
- Peacock, M. 1997. The effect of authentic materials on the motivation of EFL Learners. ELT Journal, 51 (2), 144-153.
<http://eltj.oxfordjournals.org/content/51/2/144.full.pdf+html>. Luettu 5.11.2014.
- Perttunen, R. & Pikkarainen, T. 2000. Working together in Europe - teachers' experiences of Comenius-projects within the European Union. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Luettu 5.11.2014.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 12.1.2015.
- Rantala, T.2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Robson, C. 2002. Real World Research. Oxford: Blackwell.
- Rossi, Juuli. 2013. Natural, unmodified, meaningful, motivating and real”: Authentic Learning Materials and Authentic Learning Defined by FL Teachers and Teachers Students. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Soveltavan kielen-tutkimuksen keskus, 73–102.
- Savignon, S. 2002. Interpreting communicative language teaching : contexts and concerns in teacher education. New Haven, CT: Yale University Press.
- Schreier, M. 2014. Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. London: Sage, 170-184.
- Silverman, D. 2010. Doing Qualitative Research. London: Sage.
- Silverman, D. 2014. Interpreting Qualitative Data. London: Sage.
- Stern, H. 1970. Perspectives on second language teaching. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Swaffar, J. 1985. Reading authentic texts in a foreign language. A cognitive model. The Modern Language Journal, 69 (1): 6-32.
<http://www.jstor.org/stable/327875>. Luettu 3.12.2014.
- Swain, M. 2000. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9–107.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa.

http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut. Luettu 29.1.2015

- van Ek, J.A. 1986. Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope. Council of Europe.
- van Lier, L. 1988. The classroom and the language learner. London: Longman.
- van Lier, L. 1996. Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity. London: Longman.
- van Lier, L. 2004. The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Widdowson, H. G. 1978. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkinson, S. 2011. Analysing Focus Group Data. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative Research. London: Sage, 168 - 184.
- Willig, C. 2014. Interpretation and Analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. London: Sage, 136-151.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

Tutkimuslupa



Hei kotiväki!

Opiskelemme Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ja pro gradu - tutkielmassamme tutkimme oppilaiden kokemuksia Comenius-yhteistyöhankkeesta. Tutkimuksen toteuttamiseksi keräämme aineistoa Comenius-yhteistyöhankkeeseen osallistuneita oppilaita haastattelemalla.

Haastattelut käsitellään luottamuksellisesti, eikä tutkimukseen osallistuneen oppilaan tai koulun tietoja tuoda julki. Aineistoa käytetään ainoastaan tutkimuksen tarpeisiin.

Pro gradu -tutkielma jää Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan käyttöön ja se tallennetaan yliopiston kirjaston sähköiseen verkkokantaan.

Toivomme, että sallitte lapsenne osallistuvan haastatteluun, sillä osallistuminen on tutkimuksen kannalta erittäin arvokas.

Mikäli Teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä meihin.

Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Terhi Ketola ja Perttu Männistö,
Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos
terhi.h.ketola@student.jyu.fi ja perttu.m.mannisto@jyu.fi

Oppilas _____ osallistuu / ei osallistu tutkimukseen

(Ympyröikää valitsemanne vaihtoehto)

Oppilaan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2. Teemahaastattelun runko

Teema 1 Comenius-yhteistyöhankkeen toiminnan muodot käytännössä

- Mitä tehtiin luokkahuoneessa
- Mitä tehtiin ulkomaalaisten oppilaiden kanssa
- Oliko vieraan kielen tunnilla ja Comenius-toiminnalla eroja
- Kerättiinkö palautetta

Teema 2 Vieraan kielen käyttö Comenius -yhteistyöhankkeessa

- Mitä kieltä käytettiin
- Miten kieltä käytettiin
- Millaisissa tilanteissa kieltä käytettiin
- Miltä kielen käyttäminen tuntui
- Mikä oli kommunikoidessa haastavinta/helppointa/mukavinta
- Miten luokkahuoneen kieli ja Comenius-toiminnan kieli erosivat toisistaan/erosivatko

Teema 3 Toimiminen viestintätilanteissa, kun oikeat sanat tai ilmaukset ovat hukassa

- Missä tilanteissa vieraan kielen käyttö oli haastavaa
- Mitä tehtiin, kun oikeita sanoja ei tahtonut löytyä
- Mitä keinoja käytettiin ratkaisemaan tilanteita, joissa viestintä vieraalla kielellä oli haastavaa

Liite 3. Näyte litteroidusta haastatteluaineistosta

H1: Eli mitä teille tulee ensimmäisenä mieleen comenius -projektista?

Vilma: Sillai ainaki niinku ulkomaalaisia kavereita ja uusia ihmisiä ja matkustamista ja tutustumista

Iris: Mulleki just niinku nii, se just että tutustuu uusii ihmisii matkustelee ja kaikkee ja kokemuksen tosi hyvä

Oona: samoja asioita, ystäviä ja tällee ja tosi kiva ku neki kävi ettei pelkkää majottamista vaa sai myös näyttää paikkoi

Iris: seku huomaa, et mite erilaine kulttuuri vaikkei asu tai siis vaikka Puola ja Suomi aika lähel toisiaa, mut silti se on nii erilaista sielä ja seki on kiva huomata mite niinku..

Oona: ja sitte jos menis lomamatkalle, ni ei näkis koulumaailmaa toisesta maasta ja paikallisia samanikäisiä

H2: Mites te sitte, te sanoitte kivasti et ootte vierailu ja ne on vierailu täällä mut ootteks te enne niitä vierailuja tai välissä tai jälkee pitäny yhteyttä näihin?

Iris: No mä oon ite ainaki sillai niinku esim sil ei ollu mitää facea tai vastaavai tai näin ni ollaa kirjoteltu kirjeitä niinku iha posti et se lähetti mulle iha syndelahjanki

Vilma: Ainaki sen norjalaisekaa jutellaa satunnaisest kerra viikos tai jotaa sellasta tai snapchat et mite menee siellä tai monia muitekaa jotka ei ollu siel comeniukseks mukana vaa oli iha siel mut tutustu siel niihin ni niittekaa voi iha jutel siin et faces ja snapchatis

Oona: Joo mulleki jääny ehkä pari joittekaa vielki juttelee mut ei ehk iha viikottai et ehkä kuukausittain et siit meijä reissust on jo vuos

Iris: Esim sillo ku vast tultii sielt Puolast ni meilhän oli kaikki mahd facebook ryhmät ja tällaset et hirveet keskustelut koko aja mut ei nyt enää ku siit on nii pitkä aika et vaa hiipuu..

Vilma: .. nii just sit että ensi jutellaa paljo mut sitku ei nähä ja on muutaki. Mut sit välil tulee sillai et pakko laittaa, sellane tunne mut se onnii ihana tunne ja sit 2 kuukauden jälkee juttelee ni sillai et mul onnii ikävä sua.