

1121 / 2000

LUOKANOPETTAJAT ENGLANNIN KIELEN OPETTAJINA
Luokanopettajien käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta

Suvi Siltaoja

Johanna Vilhula

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Siltaoja, S. & Vilhula, J.: LUOKANOPETTAJAT ENGLANNIN KIELEN OPETTAJINA

Luokanopettajien käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Kevät 2000, s. 82

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Englantiin erikoistunut luokanopettaja kokee roolinsa Englannin kielen opettajana. Kiinnostuksen kohteena olivat opettajien käsitykset kielen olemuksesta ja kielitaidosta sekä heidän käsityksensä oppimisesta ja opettamisesta yleensä, mutta erityisesti heidän käsityksensä vieraan kielen, tässä tapauksessa Englannin, oppimisesta ja opettamisesta. Tavoitteena oli myös selvittää, onko luokanopettajien yleisellä oppimiskäsityksellä yhteyttä heidän vieraan kielen oppimiskäsitykseensä.

Tutkimus on laadullinen ja se suoritettiin fenomenografista tutkimusotetta käyttäen, jossa haastattelu on yksi tavanomaisista aineistonkeruutavoista. Eri haastattelutavoista valitsimme teemahaastattelun, koska tutkimuksen kohteena olivat ennalta määritellyt teema-alueet. Haastateltavina olivat neljä Jyväskylän yliopistosta valmistunutta Englantiin erikoistunutta luokanopettajaa, kaksi naista ja kaksi miestä. Fenomegrafisesta tutkimusotteestamme ja aineiston määrästä johtuen tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla jokaisen tutkimushenkilön ajatuksia ja käsityksiä yksilöllisesti.

Tiivistetysti voi todeta, että opettajien oppimiskäsitys sekä vieraan kielen että muun oppimisen osalta muodostuu eri oppimiskäsityksistä kootuista näkemyksistä. Haastateltavien vastauksista oli löydettävissä erityisesti piirteitä kognitiivisesta oppimiskäsityksestä, vaikka myös behaviorismiin ja humanismiin liitettäviä ajatuksia vastauksista löytyi. Käsitys kielestä puolestaan painottui vahvasti kielen avulla tapahtuvaan vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa. Tämä näkyi myös opettajien käsityksissä vieraan kielen opettamisesta. Tavoitteena kaikilla oli oppilaiden vieraan kielen kommunikointitaitojen kehittäminen. Kahdessa vastauksessa tuli ilmi myös kulttuuritietouden kasvattaminen.

hakusanat: kieli, kielitaito, oppimiskäsitys, vieraan kielen opetus, fenomenografia

SISÄLTÖ

1 TUTKIMUSMATKALLA KÄSITYKSIIN KIELESTÄ, SEN OPPIMISESTA JA OPETTAMISESTA	5
2 MIKSI MÄÄRITELLÄ KIELTÄ ?	7
2.1 Mitä kieli on ?	7
2.1.1 Kieli järjestelmänä	8
2.1.2 Kieli merkitysten luojana ja toimintana	9
2.2 Mitä on kielitaito ?	12
3 MITÄ ON OPPIMINEN ?	15
3.1 Oppimisen määrittelyä	15
3.2 Oppimiskäsityksen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä	16
3.3 Behavioristinen oppimiskäsitys	16
3.4 Kognitiivinen oppimiskäsitys	18
3.5 Humanistinen suuntaus	21
3.6 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	23
4 ENGLANNIN KIELEN OPETUKSEN KEHITYKSESTÄ	27
4.1 Akateeminen lähestymistapa kielenopetuksessa	28
4.2 Audiolingvaalinen menetelmä	29
4.3 Kommunikatiivinen lähestymistapa	30
4.3.1 Krashenin kieliteoria	33
4.3.2 Krashenin teorian kritiikkiä	34
4.3.3 Äidinkielen ja vieraan kielen oppimisen vertailua	35
4.4 Kulttuurienvälinen kielenopettaminen	36
4.5 Teoriasta käytäntöön	38

	4
5 TUTKIMUKSEMME LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT	
- KÄSITYKSET TUTKIMUKSEN KOHTEENA	41
5.1 Fenomenografinen tutkimusote	42
5.2 Fenomenografisen tutkimuksen suorittaminen	43
5.3 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus	47
5.3.1 Luotettavuuden osoittaminen	47
5.3.2 Luotettavuuden arvioiminen	47
5.4 Fenomenografisen tutkimuksen kritiikkiä	48
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA AINEISTON ANALYYSI	49
6.1 A:n haastattelu ja aineiston analyysi	49
6.2 B:n haastattelu ja aineiston analyysi	54
6.3 C:n haastattelu ja aineiston analyysi	60
6.4 D:n haastattelu ja aineiston analyysi	67
6.5 Yhteenveto haastattelujen tuloksista	72
7 TUTKIMUSMATKAN ANTI	76
8 LÄHTEET	78
9 LIITTEET	81

1 TUTKIMUSMATKALLA KÄSITYKSIIN KIELESTÄ, SEN OPPIMISESTA JA OPETTAMISESTA

Nykyään joissakin kouluissa jo ala-asteella kielenopetuksesta huolehtivat aineenopettajat. On kuitenkin myös kouluja, joissa kielenopetuksen aloittaa kieleen erikoistunut luokanopettaja. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä englannin kieltä opettavilla luokanopettajilla on kielestä yleensä, miten he uskovat vieraan kielen oppimisen tapahtuvan ja, miten he katsovat voivansa omalla opetuksellaan edistää oppimista. Tutkimuksen tarkoituksena on saada vastaus seuraaviin kysymyksiin: 1) millainen on luokanopettajan käsitys kielestä ja kielitaidosta? 2) millainen on luokanopettajan käsitys vieraan kielen oppimis- ja omaksumisprosessista? 3) miten luokanopettaja mieltää tehtävänsä vieraan kielen opettajana ja miten hän uskoo parhaiten edistävänsä oppilaidensa vieraan kielen taidon kehittymistä? 4) millainen on luokanopettajan oma vieraan kielen opetuksen käyttöteoria, ja miten tämä näkyy käytännön pedagogisissa ratkaisuisissa? 5) onko luokanopettajan yleisellä oppimiskäsityksellä yhteyttä hänen vieraan kielen oppimiskäsitykseensä?

Näiden kysymysten avulla pyrimme piirtämään kuvaa luokanopettajista vieraan kielen opettajina. Oppilaan koko vieraan kielen opiskeluprosessin kannalta on tärkeää, että ensimmäisten vuosien aikana opetusta antaa henkilö, joka ei ole ainoastaan tiedollisesti ja taidollisesti pätevä, vaan pystyy myös tukemaan oppilaansa terveen itseluottamuksen kehittymistä vieraan kielen oppijana ja osaajana. Oppilas, jolla on myönteinen kuva itsestään vieraan kielen oppijana on todennäköisesti motivoitunut myös tulevaisuudessa panostamaan taitojensa kehittämiseen. Lisäksi parhaillaankin käytävä keskustelu kielenopettajien pätevyysvaatimuksista osoittaa aiheemme ajankohtaisuuden. Kiinnostuksemme taustalla on myös omien opintojemme aikana saatu vähäinen kosketus yhdistettyyn luokanopettajan ja vieraan kielen opettajan rooliin, joka kuitenkin tulevaisuudessa tulee olemaan oma roolimme. Neljän haastatellun käsitysten pohjalta ei voida tehdä laajoja yleistyksiä kaikista samassa tilanteessa olevista opettajista, mutta ne toimivat käytännön esimerkkeinä siitä, millaista vierasta kieltä opettavan luokanopettajan työ mahdollisesti voi olla.

Valitsemamme fenomenografinen tutkimusote palvelee tämänsuuntaista tutkimusta, koska tarkoituksena on päästä syvälle muutaman haastatellun käsityksiin

tutkittavasta aiheesta. Emme selvitä syitä, mistä tietyt käsitykset juontuvat, ja miksi tutkittava henkilö omaa tiettyjä käsityksiä, vaan pyrimme kuvaamaan, mitä käsitykset ovat. Kuten Häkkinen (1995, 33) toteaa, yksilön käsitykset ovat aina pelkästään hänen käsityksiään todellisuudesta, eivät siis yleistettävissä olevia käsityksiä todellisuudesta.

Tutkimusongelmiemme mukaan rajasimme teoriaosuuden käsittelemään erilaisia käsityksiä kielestä ja kielitaidosta, oppimisesta ja vielä tarkennetusti vieraan kielen opettamisesta ja oppimisesta. Jokainen edellä mainituista voisi jo yksinään olla tutkimuksen kohteena, mutta tutkimassamme aiheessa nämä kaikki kolme näkökulmaa yhdistyvät toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi. Koska nykymaailmassa vaaditaan useamman kuin yhden kielen hallintaa, olisi tärkeää, että oppimisen alkutaipaleella kielenoppiminen olisi asiantuntevan ihmisen käsissä.

Työssämme termit vieras kieli ja englannin kieli tulee ymmärtää synonyymeinä, ellei toisin mainita. Enjoy your journey with us!

2 MIKSI MÄÄRITELLÄ KIELTÄ?

Koska työmme tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta, on tärkeää selvittää myös, millainen käsitys heillä on kielestä. Kaikkonen (1994,11) mainitsee, että vieraan kielen opetusta on aina ohjannut käsitys siitä, mitä kieli on. Opetuksen tavoitteet, tehtävä ja toteutus on määritelty tämän käsityksen mukaan. Opettajan omat käsitykset kielestä välittyvät myös hänen opetuksessaan, joten opettaja on vaikuttamassa siihen, millaisen käsityksen kielestä, sen tarkoituksesta ja merkityksestä oppilaat muodostavat. Opettaja välittää asenteita kieltä kohtaan omalla kielen käytöllään ja odotuksillaan muiden kielen käytöstä. Edellä mainitusta seuraa, että opettajan olisi syytä olla tietoinen näistä yhteyksistä.

Haluamme korostaa, että esittelemiämme erilaisia tapoja määritellä kieltä ei tule ymmärtää toisiaan pois sulkevin vaan yhden jatkumon eri tarkastelukulmina. Pystyäkseen kohtaamaan yhteiskunnan vaatimukset kielenkäyttäjän on ymmärrettävä kielen monipuolisuus, sen asettamat vaatimukset ja mahdollisuudet. Kielenkäyttäjän olisi syytä olla varustautunut kielen hyvällä rakenteellisella tuntemuksella mutta myös kieleen ja kulttuuriin liittyvillä sosiaalisilla tiedoilla ja taidoilla. Uskomme, että menestyvä kielenkäyttäjä on motivoitunut opiskelemaan kieltä ja näkee sen loputtomana mahdollisuutena avartaa maailmansa rajoja.

2.1 Mitä kieli on ?

Kieli on merkittävä osa jokapäiväistä elämäämme. Usein kieltä pidetään jonkinlaisena itsestäänselvyytinä, joka jokaisen on opittava tullakseen toimeen nyky-yhteiskunnassa. Harvoin kuitenkaan tulemme miettineeksi, mitä kieli oikeastaan on. Kielen avulla välitämme ja vastaanotamme ajatuksia, tietoja ja tunteita. Kieli siis toimii viestinnän välineenä, joka mahdollistaa kommunikoinnin ihmisten välillä. Kuten Leino (1987) toteaa, viestintä ei kuitenkaan ole pelkästään tiedon välittämistä ulkomaailman asoista vaan myös informaatiota puhujan tarkoituksista ja hänen suhtautumisestaan kuulijaan ja tietoon, jota hän välittää. Samalla viestijä välittää tietoa omasta persoonastaan ja taustastaan. (Leino 1987, 26.) Kaikkosen (1994) mukaan kommunikatiivisuus voidaan

jakaa kahteen osaan: yksilölliseen viestintään ja kielenkäyttötaidon kehittämiseen. Yksilöllisellä viestinnällä tarkoitetaan viestin vastaanottamista, sen tuottamista tai lähettämistä. Kielenkäyttötaidon kehittymisellä tarkoitetaan puolestaan ymmärtämisen kehittymistä ja produktiivisen kielitaidon monipuolistumista. (Kaikkonen 1994, 33.) Kieli voidaan nähdä myös abstraktina systeeminä, joka muodostuu eri symbolien avulla rakennetuista merkitysketjuista. Nämä tietyn kielen ja kulttuurin mukaiset merkitysketjut muodostavat kokonaisuudessaan viestintäjärjestelmän, joka jokaisessa kielessä on yksilöllinen. Jos kaikissa kielissä olisi täsmälleen toisiaan vastaavat sanat, olisi kieli pelkkä nimistö, jolla vain nimettäisiin omalla voimallaan olevia objekteja ja käsitteitä sivuuttaen esimerkiksi kulttuurin vaikutukset kieleen (Lehtonen 1998, 59). Toisaalta kielen voi nähdä kokonaisvaltaisempana ilmiönä, joka on osa ihmisenä olemista. Kielen avulla luomme merkityksiä todellisuudelle, ja nämä yleisesti tunnetut merkitykset mahdollistavat kommunikoinnin kielen avulla. Kieli ei ole muuttumaton systeemi vaan riippuvainen ajasta ja paikasta. Se on kulttuurisidonnainen, eli kieli muotoutuu kulttuurissa vallalla olevien ajatusten ja suuntausten mukaan. Lisäksi se on sosiolektista eli sukupuoli, etnisyys, ammatti ja muut tekijät voivat tuottaa erilaisia sosiaalisia murteita (Lehtonen 1998, 47).

2.1.1 Kieli järjestelmänä

Tarkasteltaessa kieltä puhtaasti lingvistisesta näkökulmasta kieli nähdään merkkijärjestelmänä. Yksi merkittävimmistä strukturaalisen suuntauksen alullepanijoista oli sveitsiläinen Ferdinand de Saussure. Nykyinen lingvistiikassa tehtävä metodinen ero kielisysteemin ja kielenkäytön välille perustuu muun muassa de Saussuren teoriaan (Leino 1987, 27). De Saussure näki tämän jaon välttämättömäksi, koska inhimillinen kieli on niin monimutkainen ja heterogeeninen ilmiö (Culler 1994, 23). Yksittäistä puhunnosta voidaan tarkastella esimerkiksi viidellä eri tasolla: fonologisella, morfologisella, syntaktisella, semanttisella ja pragmaattisella. Fonologialla tarkoitetaan äänteiden ja niiden ominaisuuksien asemaa kielen systeemissä. Morfologia puolestaan tarkoittaa muoto-oppia, jossa tarkastelun kohteena ovat yksittäiset sanat ja niiden taivutukset osana kielioppia. Syntaksi kuvaa samaa asiaa

lausetasolla eli sitä, miten sanat lauseissa järjestyvät. Semantiikka tutkii kielellisten merkkien ja niiden merkitysten välistä suhdetta. Pragmatiikka on sen sijaan kielitieteen osa-alue, joka tutkii kielen käytön ja tilanteiden sekä puhujien välisiä yhteyksiä. Kuten jo määrittelystäkin käy ilmi, pragmatiikka viittaa enemmän kielen funktionaaliseen puoleen.

De Saussure halusi kuitenkin vetää huomion kielen perusolemukseen, siihen mitä kieli on. Hän kuvaa kieltä merkkien järjestelmänä, jossa merkki on merkitsevän muodon ja merkityn idean yhteenliittymä. (Culler 1994, 24.) On kuitenkin muistettava, että kieli ei ole vain nimiluettelo, sillä jos näin olisi, kielten kääntäminen ja niiden oppiminen olisi helppoa. Todellisuudessa törmäämme tilanteisiin, joissa kielten merkitykset käsitteille eivät vastaa toisiaan. Esimerkiksi englannin kielessä verbiä 'ride' voidaan käyttää sekä hevosella ratsastamisesta että pyörällä ajamisesta, kun taas suomen kielessä sanaa 'ratsastaa' ei voida yhdistää polkupyörällä ajamiseen. Kuten de Saussure toteaa, koska sekä merkitsijä että merkitty ovat suhteellisia tai erojen kautta määrittyviä suureita ja koska ne ovat arbitraarisia, ne ovat suhteellisia (Culler 1994, 28). Kuten Häkkinen (1994, 62-63) selventää, tässä järjestelmässä kielen osat ovat ainakin välillisessä yhteydessä toisiinsa, mutta järjestelmän kannalta olennaisinta on osien väliset vastakohdat eli oppositiot, ei se, mitä nämä osat käytännössä ovat.

Kun strukturaalinen näkökulma painottaa kieltä abstraktina ja autonomisena systeeminä, tutkii funktionaalinen lähestymistapa sitä pikemminkin kieltä käyttävän ihmisen näkökulmasta. Edellä mainittua lähestymistapaa kuvaamme tarkemmin seuraavassa luvussa.

2.1.2 Kieli merkitysten luoja ja toimintana

1960-luvulla tutkimussuuntauksessa tapahtui muutos kohti kielen olemuksen syvempää tutkimusta. Strukturaalinen lähestymistapa käsitteli kieltä formaalisesta näkökulmasta, mutta siinä ei otettu huomioon kielen syvintä tasoa eli sen kytkeytymistä muistiin, havainnointiin, ajatteluun, merkityksiin ja tunteisiin. Kieltä ei siis nähty toimintana. Sanaston, kielioppisääntöjen, keskustelusääntöjen ja muiden organisationaalisten taitojen hallinnasta ei sinällään ole hyötyä, jos oppija ei osaa hyödyntää taitojaan ajatusten, ideoiden ja tunteiden välittämiseen ja vastaanottamiseen. (Brown 1994, 231.)

Halliday (ks. Brown 1994, 232) on listannut seitsemän erilaista tapaa, joilla käytämme kieltä:

1. Instrumentaalinen toiminto (välineellinen, asioiden toimeenpano, esimerkiksi oikeuden päätökset).
2. Kontrolloinnin toiminto (käytöksen kontrollointi, asioiden hyväksyntä/kieltäminen)
3. Väitteiden esittämisen toiminto (faktojen ja tiedon välittäminen)
4. Interaktiivinen toiminto (vuorovaikutus, sosiaalisten suhteiden luominen ja ylläpito)
5. Henkilökohtainen toiminto (omien tunteiden ilmaiseminen, oman persoonan välittyminen muille kommunikoinnin kautta)
6. Heuristinen toiminto (tiedon hankkiminen, kysymysten esittäminen)
7. Kuvitteellinen toiminto (mielikuvituksen käyttö, tarinan kerronta, fiktiivinen kirjoittaminen)

Nämä seitsemän toimintoa eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan yhdessä lauseessa tai keskustelussa saattaa tulla ilmi montakin eri kielen toimintoa.

Käytämme kieltä myös hahmottaessamme todellisuutta. Todellisuus on kuitenkin olemassa riippumatta siitä, olemmeko luoneet sille merkitystä kielen avulla. Kieli on siis keino, jota aktiivisesti käytämme kuvaamaan todellisuutta. Leachin ajatuksen mukaan (ks. Lehtonen 1998, 32) pieni lapsi näkee fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä jatkumoksi, joka ei luontojaan sisällä erillisiä "olioita". Vasta lapsen oppiessa kieltä nämä "oliot" saavat oman merkityksensä ja maailma alkaa kuvata kieleemme kategorioita. Ihmiset siis jakavat todellisuuden eri osiin ja antavat niille merkityksen. Jotta merkitys tulisi voimaan, on sen oltava yleisesti tiedostettu ja käytetty. Sanoman merkitys jää vaillinaiseksi sen vastaanottajalle, jos sen antajalla ja saajalla on erilaiset merkityssisällöt käsiteltävälle asialle. Hoikkala (1987, 180) toteaa merkityksien tulkinnan perustuvan sosiaalisesti opittuihin tulkintasääntöihin, joiden mukaan yksilö tulkitsee vastaanottamiaan viestejä.

Kuten edellä mainitusta käy ilmi, kielen välityksellä yksilö liittyy ympäröivään yhteiskuntaan. Wardhaugh (1992) esittelee neljä vaihtoehtoista tulkintaa kielen ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Hänen mukaansa sosiaalinen rakenne voi vaikuttaa tai määrätä kielen rakenteen ja kielellisen käytöksen tai vaihtoehtoisesti kielen rakenne ja kielellinen käyttäytyminen vaikuttavat ja määrittävät sosiaalista rakennetta. Toisaalta vaikutus voi olla kaksisuuntaista tai jyrkimmän vaihtoehdon mukaan mainittujen

asioiden välillä ei mitään yhteyttä. (Wardhaugh 1992, 10-11.) Laajinta hyväksyntää lienee kuitenkin saanut näkemys, jonka mukaan kielellinen käyttäytymisemme vaikuttaa ympäristöömme ja toisaalta on ohjaamassa valintojamme, joita teemme moninaisissa kielenkäyttötilanteissa. Halliday (1980) tarkastelee kieltä instituutiona ja toteaa sen olevan jatkuvan muutoksen alaisena. Tämä muutos on sosiaalisten murteiden ja käytössä olevan puherekisterin tulosta. Sosiaalinen murre määräytyy kielenkäyttäjän mukaan ja kuvaa yhteiskunnassa vallitsevan järjestyksen hierarkisuutta. Rekisteri määräytyy kielenkäyttötilanteen mukaan ja kuvaa myös osaltaan samaa sosiaalista järjestystä, mutta ennen kaikkea se kuvaa moninaisia sosiaalisia tilanteita, jotka asettavat omat tyyli vaatimuksensa vuorovaikutussuhteelle. Kuten käy ilmi, sosiaalinen murre ja rekisteri ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa. Halliday päätyy ajatukseen, jonka mukaan kieli kuvaa sosiaalista rakennetta. Tästä seuraa, että jos kieli toimii yhteiskunnan metaforana, se ei ainoastaan välitä kuvaa vallitsevasta sosiaalisesta järjestyksestä vaan myös ylläpitää ja jopa mahdollisesti muuttaa sitä. Voimme todeta, että kieli on ohjaamassa niitä tulkintoja ja toimia, joita joka päivä teemme. Kielen avulla sekä välitämme että vastaanotamme muutakin kuin kirjoitettuja ja puhuttuja viestejä ja osaltamme muutamme tai säilytämme sitä ympäristöä jossa elämme. (Halliday 1980, 78-81.)

Toisaalta Leinon (1987, 41) mukaan merkitysten tulkintaan vaikuttaa myös elämänhistoria, ja tällöin merkitysten tulkinta ei voi perustua vain sosiaalisesti opittuihin tulkintasääntöihin. Koettu käytännön esimerkki merkityssisällön erilaisuudesta voisi olla seuraavanlainen:

Suomalainen ja englantilainen keskusteleivat iltasuunnitelmistaan ja englantilainen toteaa: I will have my tea after an hour but after that I'm not busy. Parin tunnin kuluttua he tapaavat jälleen ja suomalainen tiedustelee: Did you enjoy your tea? Johon englantilainen vastaa: Oh, it was a lovely meal, thank you.

Edellä mainitussa tilanteessa keskustelijoiden merkitys sanalle 'tea' ei ollut yhdenmukainen. Suomalainen oletti kyseessä olevan juoman, kun taas englantilainen puhui kokonaisuudesta ateristiasta. Tässä tapauksessa väärinymmärrys johtuu osittain keskustelijoiden eri kulttuuritaustasta ja erilaisesta elämänhistoriasta, mutta samantapainen tilanne voisi syntyä myös eri osista maata tulevien tai erilaisen

sosiaalisen aseman omaavien ihmisten välillä. Kuten Leino (1987, 32) mainitsee, kieli ei määrää sitä mitä ajattelemme, mutta sillä on kuitenkin tapana ohjata ajatuksiamme.

2.2 Mitä on kielitaito ?

Strukturaalisen koulukunnan alulle panijan de Saussuren näkemykset kielestä olivat osaltaan luomassa käsitystä siitä, mitä kielen käyttäjän tulisi hallita, toisin sanoen, mitä on kielitaito. De Saussuren ajatus perustuu kielen kahtiajakoon. Hän jakaa kielen *langueen* ja *paroleen*. *Langue* oli de Saussuren mukaan kielitieteilijän kiinnostuksen ensisijainen kohde, ja pyrkimyksenä oli kuvata sitä yksiköiden ja yhdistelysääntöjen määrittämistä, joista kielijärjestelmä muodostuu. Tämän määritelmän mukaan *langue* on siis tietyn kielen järjestelmä, joka sisältää sen, mitä yksilö omaksuu oppiessaan kielen. Se on joukko muotoja, jotka saman kielen käyttäjät ovat tallettaneet tajuntaansa sekä kieliopillinen järjestelmä, joka on olemassa jokaisen puhujan tajunnassa erilaisia tarkoituseriä varten. *Parole* puolestaan on kielen toimeenpaneva puoli, joka käsittää ne kielijärjestelmän koodit, joita puhuja käyttää ilmaistakseen omia ideoitaan. *Parole* sisältää myös ne psykofyysiset mekanismit, jotka mahdollistavat puhujan ulkoistaa nämä koodiyhdistelmät. Culler (1994) tiivistää: *paroleissa* puhuja valitsee ja yhdistelee kielijärjestelmän elementtejä sekä antaa näille muodoille konkreettisen äänellisen ja psykologisen ilmiön äänteinä ja merkityksinä. (Culler 1994, 34-35).

De Saussuren jaottelun pohjalta kielitieteilijät ovat luoneet monia muita vastaavanlaisia malleja. Stern (1983) on koonnut muutamia jaotteluita esimerkinomaisesti seuraavaan tauluun (KUVIO1).

<i>Langue</i>	<i>Parole</i>
system (järjestelmä)	use (käyttö)
code (koodi)	message (viesti)
language (kieli)	verbal behaviour (suullinen viestintä)
competence (kompetenssi)	performance (performanssi)
form (muoto)	function (toiminta)

KUVIO 1. Käsittepareja kielenkahtiajaottelusta Sternin (1983,128) mukaan.

Kielitaidon käsite on sittemmin laajentunut ja kahtiajaottelun sijaan käytössä on nykyisin yleisesti termi kommunikatiivinen kompetenssi, joka kuvaa kielitaitoa koko laajuudessaan (Saleva 1994, 7). Jaakkola (1997, 17) tiivistää muutamien tutkijoiden ajatukset, joiden mukaan kielitaito koostuu yleisestä taidosta sekä useista erillisistä, mutta toisiinsa liittyvistä erityispiirteistä. Sekä Saleva (1997) että Jaakkola (1997) ovat omissa väitöskirjoissaan esitelleet Bachmanin mallia (KUVIO 2) kommunikatiivisesta kompetenssista, josta Bachman kuitenkin itse käyttää ilmaisua kommunikatiivinen kielikyky (communicative language ability). Bachman (1996) määrittää kielitaidon koostuvan kahdesta osasta: kielitiedosta ja strategisesta kompetenssista, jota kuvataan ryhmänä metakognitiivisia strategioita. Tämä yhdistelmä tarjoaa kielenkäyttäjälle mahdollisuuden luoda ja tulkita kielellisiä merkityksiä kielenkäyttötilanteiden vaatimusten mukaisesti. (Bachman 1996, 67.)

Kielitieto tarkoittaa muistissa olevaa informaatiota itse kielestä ja sen käytöstä. Kielitietoon kuuluu kaksi laajaa kategoriaa: organisatorinen ja pragmaattinen tieto. Organisatorinen tieto pitää sisällään kieliopillisen ja tekstuaalisen tiedon, joiden avulla kontrolloidaan kielen muodollista rakennetta, kun tuotetaan kieliopillisesti hyväksyttäviä suullisia ja kirjallisia ilmaisuja. Pragmaattinen tieto koostuu funktionaalisesta ja sosiolingvistiksestä tiedosta. Se kuvaa, miten ilmaukset liittyvät kielen käyttäjän kommunikatiivisiin tavoitteisiin ja miten nämä ilmaukset tulee sovittaa kulloiseenkin kielenkäyttötilanteeseen. (Bachman 1996, 67-70.) Strateginen kompetenssi muodostuu metakognitiivisista komponenteista, jotka ohjaavat kognitiivisia toimintoja niin kielen kuin muidenkin henkisten toimintojen osa-alueilla. Metakognitiiviset strategiat koostuvat Bachmanin mallissa kolmesta osa-alueesta. Osa-alueita ovat tavoitteenasettelu, arviointi ja suunnittelu. (Bachman 1996, 70-73.)

KIELITAITO		
Kielitieto		Strateginen kompetenssi
Organisatorinen tieto	Pragmaattinen	Metakognitiiviset komponentit
* kieliopillinen ja tekstuaalinen tieto	*funktionaalinen ja sosioling- vistinen tieto	1. Tavoitteenasettelu 2. Suunnittelu 3. Arviointi

KUVIO 2. Kielitaidon sisältö Bachmanin (1996) määritelmän pohjalta.

Jos laajennamme kielitaidon käsitteen sisältöä koskemaan myös vieraan kielen kielitaitoa, edellä mainitut osatekijät soveltuvat pienin lisäyksin kuvaamaan myös vieraan kielen kielitaidon sisältöä. Jaakkolan (1997, 20) mukaan Bachmanin nykyinen malli soveltuu myös ohjaamaan kielenopetusta, sillä siinä otetaan huomioon kielenkäyttäjän persoonallisuuteen, tietoihin, taitoihin ja tunnetilaan liittyvät seikat. 1990-luvulla kielenopetuksessa on kielitaitoon liitetty lisäksi kulttuurisen tietoisuuden kasvattaminen. Saleva (1994) toteaa pragmaattiseen tietoon (miten tilanne ja konteksti vaikuttavat kielenkäyttöön) liittyvän myös kulttuuritietouden, jonka perusteella arvioidaan muuan muassa sitä, mikä on kohteliasta ja hyväksyttyä kyseisessä kulttuurissa. Voidaan sanoa, että vieraan kielen opiskelu sekä edellyttää että lisää oppijan yleissivistystä. (Saleva 1994, 11-14.)

Mainittujen seikkojen lisäksi tulisi kouluopetuksessa mielestämme pyrkiä moninaisten tietojen ja taitojen kasvattamisen ohella tukemaan oppilaan kielellisen minäkäsityksen vahvistumista, jotta aidossa kielenkäyttötilanteessa puhujalla olisi rohkeutta soveltaa oppimaansa käytäntöön. Koulussa kulttuuritietouden opettaminen tulisi keskittyä myös ohjaamaan oppilaita vieraan kulttuurin kohtaamiseen avoimena ja vastaanottavaisena.

3 MITÄ ON OPPIMINEN ?

Työmme tässä luvussa määrittelemme, mitä oppimisen voidaan ajatella olevan, mitkä tekijät vaikuttavat oppimiskäsityksen muodostumiseen sekä millaisia erilaisia oppimiskäsityksiä tutkijat ovat vuosikymmenien saatossa luoneet. Esittelemme erilaisia yleisiä oppimiskäsityksiä kronologisessa järjestyksessä alkaen behavioristisesta oppimiskäsityksestä päätyen koulutuksessammekin vahvasti esillä olleeseen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Syynä valintaamme on yleisiin oppimisteorioihin pohjautuvien kielen opettamisteorioiden kehitys, joka koki varsinaisen heräämisensä vasta behavioristisen käsityksen saadessa kilpailijan kognitiivisesta lähestymistavasta. Kuten Kaikkonen (1994, 11) kirjoittaa, vieraan kielen opetuksessa oli pääsuuntauksena strukturalismi aina 1960-1970-luvuille saakka, jolloin vieraan kielen opetus kehittyi voimakkaasti.

3.1 Oppimisen määrittelyä

Oppimista voidaan määritellä monella eri tavalla. Omien opintojemme aikana olemme törmänneet erilaisiin määritelmiin, joissa oppiminen määritellään hieman eri tavalla taustateoriasta riippuen. Kuten Kinnunen, Lehtinen, Olkinuora, Poskiparta, Salonen, Vauras (1989, 7) toteavat, oppiminen on monisäikeinen ilmiö, kun sitä tarkastellaan eri näkökulmista erilaisiin kysymyksiin vastausta hakien. Oppiminen voidaan esimerkiksi nähdä käytöksen suhteellisen pysyvänä muutoksena, asioiden ja ilmiöiden ymmärtämisenä, muistiin varastointina ja niin edelleen. Säljö (1986) sai tutkimuksessaan selville viisi eri kategoriaa, jotka kuvaavat käsityksiä oppimisesta. Tämän jaottelun mukaan oppiminen on: 1) tiedon määrän kasvua 2) muistiinpainamista 3) faktojen, metodien ja niin edelleen hankkimista, joita säilytetään ja käytetään tarvittaessa 4) sisällön abstrahointina sekä 5) tapahtumasarjan tulkitsemista, joka viittaa ymmärtämykseen todellisuudesta. (Säljö, 1986, 77.) Rauste von Wright (1994, 19) määrittelee oppimisen mielestämme kattavasti todetessaan oppimisen olevan pitkäaikainen muutos tiedoissa, taidoissa, käsityksissä ja tunteissa. Opittavasta asiasta riippuen muutos voi tapahtua yhdellä tai useammalla tasolla.

3.2 Oppimiskäsityksen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä

Oppimiskäsitykset perustuvat oppimista kuvaavan tieteellisen tutkimuksen traditioon ja teorioihin. Tutkimus puolestaan kokee historian kuluessa muutoksia, jotka johtuvat kohteen tuntemuksen syvenemisestä, kulloinkin vallitsevasta yhteiskunnan tarpeesta ja kulttuurivirtauksista. Tutkimuksen lisäksi oppimiskäsitystä muokkaavat kasvatuskäytänteet, arkipäivän tiedot ja perinteet. Opettajien käsityksiin oppimisesta ovat vaikuttaneet tieteellinen oppimistutkimus, käytännön kokemus, didaktiikan opetus ja erilaiset pedagogiset suuntaukset. Käsitykset eivät välttämättä perustu tieteellisiin tutkimustuloksiin, vaan ne voivat juontua eri koulukuntien uskomusjärjestelmistä. Oppimiskäsitys on siis monimutkaisen prosessin kautta muotoutuva ajattelutapa. (Kinnunen ym. 1989, 7.)

Koulutukseemme kuuluvien harjoittelujaksojen aikana olemme joutuneet toteamaan, että oman oppimiskäsityksen muodostaminen on vaikea ja pitkäaikainen prosessi. Tuloksena ei useinkaan ole yhteen teoriaan pohjautuva käsitys vaan yhdistelmä eri teorioiden parhaista puolista. Käsityksen muodostumiseen ovat vaikuttaneet luokkatilanteet, joissa käytännössä on todennut tietyistä teorioista johdetut menetelmät toimiviksi. Vahervan ja Ekolan (1986, 37) mukaan erilaiset teoriat tullaan tulevaisuudessakin omaksumaan varsin pragmaattisin perustein, ja yksi ainoa oppimisteoria pystyy tuskin kattamaan kaikkea sitä, mitä koulutustoiminnalta vaaditaan. Siksi erilaiset oppimisteoriat ja -käsitykset tulisikin nähdä mahdollisuuksina, jotka helpottavat opettajan työtä. Oman tutkielmamme tarkoituksena onkin selvittää ja kuvailla sitä, millaisiin ratkaisuihin yksittäiset opettajat ovat päätyneet englannin kielen opetuksessa.

3.3 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristisen oppimiskäsityksen voimakkaan kehittymisen voidaan katsoa ajoittuneen 1930-luvulle. Kuuluisimmiksi behaviorismin edustajiksi mainitaan J.B. Watson ja B.F. Skinner, joiden tutkimuskohteena oli käyttäytymismuotojen oppimisen lainalaisuuksien selvittäminen. Behaviorismi on lähinnä biologiasta ja positivistisesta tieteenteoriasta omaksuttu lähestymistapa, jossa tutkimus kohdistettiin

ulkoisesti havaittavaan toiminnan oppimiseen. Reaktioita ja toimintatapoja pyrittiin selittämään sekä eläinten että ihmisten käyttäytymiseen soveltuvien yksinkertaisten oppimislakien avulla ja tämä oppimistyyli tunnetaan klassisena ja instrumentaalisenä ehdollistumisena (Kinnunen ym. 1989, 17-18).

Hergenhahn (1982) erottelee nämä kaksi toisistaan seuraavasti: klassinen ehdollistuminen perustuu reaktion aikaansaamiseen automaattisesti, tahdosta riippumattomasti, kun taas instrumentaalinen ehdollistuminen vaatii kohteen aktiivista toimintaa. Kummassakin tavassa palkkio ohjaa toimintaa ja vahvistaa opittua käyttäytymistä. Palautteenannon nopeudella on oppimistuloksen kannalta suuri merkitys, koska palautteenanto on osattava yhdistää sitä edeltäneeseen oikeaan toimintaan. Virheelliset vastaukset (muu epätoivottu käyttäytyminen) yritetään jättää mahdollisimman vähälle huomiolle. Näin väärä toimintatapa ei saa vahvistusta. Kuitenkin on todettava, että behaviorismin taustalla olevilla teoreetikoilla oli erilaisia käsityksiä rangaistuksen käyttämisestä. Rangaistuksen nähtiin muuan muassa aiheuttavan negatiivisia, oppimistilanteelle haitallisia tunteita ja huomion kiinnittymistä toivotun käyttäytymisen sijasta ei-toivottuun käyttäytymiseen. (Hergenhahn 1982, 102-183.)

Opittava kokonaisuus on pyrittävä jakamaan pienempiin osiin oppimisprosessin tarkkailun ja palautteenannon helpottamiseksi. Hergenhahn (1982) toteaa behaviorismin näkyvän oppimateriaaleissa nimenomaan ulkoista toimintaa ohjaavissa tehtävissä ja tavoitteissa, joita ovat esimerkiksi oppikirjatehtävät, oikeiden vastausten etsintä oppikirjasta, osatavoitteiden hallinta ja niiden testaaminen formatiivisilla kokeilla. Oppimistilanteiden tulisi muistuttaa todellisen elämän tilanteita, jotta opitun soveltaminen myöhemmin olisi mahdollista. Lisäksi behavioristinen opettaja välttää luennoivaa opettamistyyliä ja pyrkii vuorovaikutustilanteisiin oppilaiden kanssa oppimistapahtuman valvonnan mahdollistamiseksi. Oppilaan sisäiselle motivaatiolle ei juurikaan anneta painoarvoa, koska ulkoisten palkkioiden nähdään ohjaavan oppilaan käyttäytymistä. Koulussa esiintyvien käyttäytymisongelmien taustalla nähdään olevan huonot opetussuunnitelmat, joissa ei ole huomioitu oppilaiden erilaista oppimistahtia, palautteenanto on epäonnistunut, opittava aines on ollut liian suurina kokonaisuuksina, kuri on käytetty kontrolloimaan käytöstä ja lisäksi oppilaille on esitetty kohtuuttomia vaatimuksia esimerkiksi hiljaisuuden suhteen. Onnistunut opetus edellyttää tarkkaan

laadittua suunnitelmaa ja tavoitteiden määrittelyä. (Hergenhahn 1982, 397-401.)

Tällaisenaan behavioristinen oppimiskäsitys näyttää varsin tehokkaalta, sillä se tarjoaa selkeät raamit oppimistapahtumalle. Lisäksi ajatus opettajan pyrkimisestä kahdenväliseen vuorovaikutussuhteeseen oppilaan kanssa on lähtökohtaisesti hyvä, mutta syy, miksi se tehdään, ei ole hedelmällinen hyvän oppilas-opettaja suhteen muodostumiselle. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen liittyy myös muita ongelmia. Oppiminen nähdään ulkoisesti ohjattavana tapahtumana, jossa oppijan sisäisiä ajatusprosesseja ja motivaatiota ei oteta huomioon. Tämä johtaa siihen, että oppimisen nähdään olevan asioiden muistiinpainamista eikä niiden ymmärtämistä. Miksi-kysymysten sijaan esitetään mitä-kysymyksiä. Esimerkiksi oppilaan odotetaan käyttävän englannin tunneilla please-sanaa pyytäessään jotakin, mutta hänelle ei selitetä, miksi se on olennainen osa pyyntölauseita. Älyllinen vastuu on otettu pois oppilailta, koska toiminnot joita pyydetään ovat opettajan ohjauksessa. Tästä seuraa, että oppilaat opettelevat vain ne asiat, joita heiltä oletettavasti kysytään. Itsenäiset toimintastrategiatkin jäävät saavuttamatta. Oppilaat eivät myöskään osaa itse arvioida omia taitojaan ja omaa oppimistaan, sillä palaute tulee aina opettajalta.

3.4 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Kognitiivinen lähestymistapa syntyi tarpeesta kuvata teoreettisesti oppimis- ja ajatteluprosessien laadullisia ominaisuuksia, asioita, joihin behaviorismi ei puuttunut. Tärkeitä kognitiivisen suuntauksen rakentajia ovat olleet muuan muassa L. S. Vygotsky, J. Piaget ja F. C. Bartlett, joiden tutkimukset käsittelevät ajattelun, käsitteiden ja muistin kehittymistä. Kinnunen ym. (1989) mainitsevat, että kognitiivisen ajattelumallin juuret ovat kuitenkin löydettävissä jo 1880-luvulta, mutta oppimistutkimuksen yhdeksi valtavirtaukseksi se kehittyi vasta 1960-luvulla. Tällöin lingvistiikan, kybernetiikan ja tietojenkäsittelyn teorioiden ja teknologian tarjoama tieto oli apuna kehitettäessä metodeja, joilla tutkia ihmisen korkeampia älyllisiä prosesseja. Ihminen nähtiin tiedonkäsittelijänä, jonka havainnot, tarkkaavaisuus, oppiminen ja muistaminen muodostivat yhtenäisen prosessin. Keskeistä oli muuan muassa yritykset simuloida inhimillistä ajattelua tietokoneella, tiedon virtaa ja kognitiivisia prosesseja koskevat analyysit sekä toiminnan kyberneettiset kuvaukset. Kognitiivinen tutkimus

kiinnittää päähuomion ulkoisesti havaittavan toiminnan sijasta oppijan sisäisiin prosesseihin, kuten tarkkaavaisuuden suuntautumiseen, muistin rakenteeseen ja toimintaan, oppimisen laadullisiin strategioihin sekä ongelmanratkaisuprosesseihin. Ihminen nähdään itsenäisenä, sisäisen motivaation omaavana tiedonprosessorina, ei ulkoa tulevien tavoitteiden toteuttajana. (Kinnunen ym. 1989, 24-25.)

Engeström (1984) kuvaa oppimisen olevan oppijan henkistä toimintaa, jossa oppija rakentaa kuvan maailmasta, muodostaen selitysmalleja sen eri ilmiöille. Oppija valikoi opittavan aineksen ja tulkitsee sitä. Hän joutuu suhteuttamaan ja sulauttamaan uuden aineksen toimintaansa liittämällä sen aikaisempaan tietorakenteeseensa. Tämän tuloksena tapahtuu mielekästä oppimista. Mielekkyys syntyy uuden tiedon sulautumisesta oppilaan toimintaan ja aikaisempaan tietoon. Jos yhteys jää heikoksi uuden ja vanhan tiedon välillä oppilaan tietorakenteessa, tietoa ei koeta mielekkääksi ja se unohtuu helpommin. (Engeström 1984, 19.) Tästä syystä koulussa opetettavan aineksen tulisi sisältää oppilaalle jo jotakin entuudestaan tuttua ja toisaalta jotakin uutta ja haastavaa. Piaget kuvaa vanhan tiedon sulauttamista aiempaan tietorakenteeseen assimilaationa. Uusi tieto aiheuttaa niin kutsutun modifikaation oppijan kognitiivisessa rakenteessa, jossa uusi tieto akkomodoituu vanhan tiedon rinnalle. Jokaisella oppijalla on yksilöllinen tietorakenne, ja tästä syystä myös uuden tiedon sulauttaminen aiemmin opittuun on erilaista. Kinnusen ym. (1989) mukaan tämä sulauttamis- ja suhteuttamisprosessi on toiminnan hierarkista rakentumista. Hierarkia muodostuu eritasoisista skeemoista eli sisäisistä malleista. Hierarkinen organisoituminen merkitsee, että yksittäiset käyttäytymispiirteet tai tiedot eivät ole irrallisia elementtejä, vaan ne liittyvät laajoiksi toiminnan tai tietämisen päämäärien organisoimiksi kokonaisrakenteiksi. Yksilön toimintaa ohjaavat toimintamallit syntyvät syklisessä järjestelmässä, jossa uudet asiat perustuvat aiemmin opittuun. (Kinnunen ym. 1989, 27-28.)

Kognitiiviselle oppimiselle ominainen sisäinen motivaatio syntyy Vahervan ja Ekolan (1986) mukaan ristiriidan luomisesta tietorakenteeseen. Ajatusten voidaan sanoa olevan silloin epätasapainoisessa tilassa. Oppija haluaa palauttaa tasapainon järjestelemällä vanhat tietonsa uudelleen tai hankkimalla uutta tietoa. Tavoitteena on sisäisen palkkion saaminen ulkoisen sijaan. Toimintatapana ei niinkään ole hyvien vastausten etsiminen, vaan väärin eliminointi. Opettajan tehtävänä on luoda sellaisia

oppimistilanteita, joissa oppijat kohtaavat ristiriitatilanteen. Opettajan ei kuitenkaan tule jättää oppijaa yksin tässä tilanteessa, vaan hänen on toimittava ohjaajana tilanteen ratkaisemiseksi. Hän auttaa oppijoita muodostamaan mieleensä niin kutsutun "kognitiivisen kartan", jota oppijat voivat soveltaa myös muihin ongelmanratkaisutilanteisiin. (Vaherva & Ekola 1986, 32-34.) Hergenhahn (1982) toteaa opettajan toimivan erityisenä mallina oppilaille. Hän tuottaa ongelmanratkaisumalleja, moraalisia koodeja, yleisiä sääntöjä ja periaatteita sekä luovuutta. Opettajan tulisi auttaa oppijoita muodostamaan tavoitteita, jotka ovat sopivia heille suhteessa heidän kykyihinsä. Kun oppijat toimivat omien standardiensa mukaan, kokemukset ovat palkitsevia. Opettajan antamat mallit sisäistyvät itsearvioinnin perusteiksi. (Hergenhahn 1982, 404-406.) Oppija nähdään siis aktiivisena havainnoitsijana ja tiedonkäsittelijänä, ei ulkoa annettujen ohjeiden toteuttajana. Kaikki sulautettu tieto ei kuitenkaan ole aktiivista toimintaa, vaan oppimista tapahtuu myös passiivisesti esimerkiksi havainnoimalla.

Koulunäkökulmasta kognitiivinen lähestymistapa asettaa opettajalle seuraavia vaatimuksia. Engeströmin (1984) mukaan hyvä opetus perustuu sisällöllisen ja tietoisien motivaation luomiseen (tietoisia ristiriitoja), muutamien jäsentyneiden tietoisien mallien ja selittävien periaatteiden antamiseen sekä hyvin suunnitellun oppimisprosessin tarjoamiseen. Opettaja valitsee ja jäsentää opittavan aineksen sekä varmistaa, että opiskelu etenee suunnitellulla tavalla. Onnistuneen ja hyvin suunnitellun opetuksen tuloksena on pitkään säilyviä, laajasti sovellettavia tiedollisia rakenteita. (Engeström 1984, 62-63.) Voidakseen luoda ristiriitatilanteen opettajan tulisi olla tietoinen oppijoiden olemassa olevista tietorakenteista. Hänen tulisi etukäteen kartoittaa oppijoiden käsityksiä uudesta opittavasta aineksesta, jonka jälkeen on helpompi tarjota sellaisia opintokokonaisuuksia, jotka sisältäisivät niin uutta kuin vanhaakin tietoa oppijoille. Tällöin voitaisiin olettaa oppimisen olevan mielekäs ja merkityksellinen tapahtuma. Tärkeässä asemassa oppimisessa ovat uteliaisuus opittavia asioita kohtaan sekä itseluottamus ja saavutukset, jotka sellaisenaan rohkaisevat oppimaan uutta.

Edistykseenä behavioristiseen teoriaan nähden oppiminen nähdään yksilöllisenä ja kokonaisvaltaisena tapahtumana. Opettajalle vaativaksi tehtäväksi muodostuu oppijan sisäisten mallien selvittäminen. Tällöin arviointi kohdistuu sisäisiin tietorakenteiden muutoksiin, ei silmällä havaittaviin muutoksiin käyttäytymisessä.

Tämä vaatii opettajalta vahvaa ammattitaitoa ja kokemusta sekä syvää tuntemusta kyseisestä oppimisnäkemyksestä ja oppijasta. Siksi läheinen suhde opettajan ja oppijan välillä on tärkeä. Toisaalta myös vuorovaikutus muiden oppijoiden kanssa on tärkeää erilaisten ratkaisumallien löytämiseksi ja arvioimiseksi.

3.5 Humanistinen suuntaus

Humanismin kohdalla sana suuntaus kuvaa kyseistä opetustapaa paremmin kuin oppimiskäsitys, sillä kyse ei ole varsinaisesta teoriasta vaan lähinnä humanistisesta psykologiasta johdetuista erilaisista kokemuksellisen opetuksen versoista. Vaikka humanismin taustalla ovat Rousseu'n käsitykset, yhtenäisimmillään humanistinen psykologia oli 1960-luvulla Yhdysvalloissa, jolloin sen piirissä yritettiin luoda tieteellisiä periaateohjelmia. Kasvatustieteen alueella humanistinen lähestymistapa nousi pinnalle 1980-luvulla kokemuksellisen oppimisen muodossa. Euroopassa suuntausta teki tunnetuksi Charlotte Bühler, mutta kuuluisimmat uranuurtajat ovat yhdysvaltalaiset A. Maslow ja C. Rogers (Rauste von Wright 1994, 135-137.)

Vaherva ja Ekola (1982, 29) esittelevät humanistisen ihmiskäsityksen, jonka mukaan ihminen on tarkoitushakuinen, päämäärätietoinen, utelias, herkkä ja olennaisen jalo yksilö. Maslowin mukaan ihmistä ohjaavat monenlaiset tarpeet, halut ja motiivit kohti primaarin tavoitteen täyttymystä. Tämä tarvehierarkia perustuu ajatukseen, jonka mukaan ihmisen primääritarpeet on ensin tultava tyydytetyiksi ennen kuin voidaan keskittyä itsensä toteuttamiseen. Rauste-von Wright (1994) toteaa humanistisen suuntauksen edustajia yhdistävän yksilön elämän keskipisteen, ihmisen self'in, painottamisen. *Self* sisältää yksilölle luonteenomaisia ennalta annettuja potentiaaleja, jotka voivat toteutua tai jäädä toteutumatta. Yksilön tavoitteenasettelut ovat peräisin *selfistä*. *Self* nähdään ihmiselle lajityypillisenä redusoimattomana persoonallisuuden peruselementtinä. (Rauste-von Wright 1994, 136-137.)

Rauste-von Wright (1994) kuvaa humanistisesta psykologiasta johdetun kokemuksellisen oppimisen painottavan itsensä toteuttamista ja itsereflektion roolia. Tavoitteena on työ- ja toimintatapojen uusiminen, itsetuntemuksen kasvattaminen, erilaisten toimintastrategioiden aktiivinen kokeilu ja uusien asenteiden omaksuminen. Yksilö kehittää itseään reflektoimalla omia kokemuksiaan prosessin aikana.

Tavoitteiden asettelussa korostetaan henkistä kasvua ja omien mahdollisuuksien toteuttamista. Oppimistilanteissa, jotka usein ovat keskustelu- tai tehtäväryhmiä, opettaja on lähinnä asiantuntija ja ohjaaja. Tavallisesti oppimismenetelmät tulevat saksalaisen Lewinin kehittämästä neliosaisesta mallista (ks. Rauste-von Wright 1994, 140-141), jossa ensin toimitaan ja koetaan, sitten reflektoidaan kokemuksia niin että ne voidaan hahmottaa ja ymmärtää laajemmassa perspektiivissään. Uudet oivallukset käsitteellistetään ja niiden pohjalta luodaan opittavasta asiasta ja itsestä toimijana parempi teoria ja käsitys. Prosessissa korostetaan itseohjautuvuutta. Opitut taidot ja itsetuntemus transferoituvat muuhun oppimiseen niin että oppija pystyy entistä paremmin suunnittelemaan ja toteuttamaan omaa oppimistoimintaansa itseohjautuvasti ilman ryhmää ja ohjaajaa.

Humanistisen näkemyksen mukaan oppija omaa itsereflektiivisiä taitoja ja on motivoitunut kehittämään itseään. Näiden ehtojen välityksellä määrittyvät toiminnan tavoitteetkin. Jos tavoitteita ei ole selkeästi määritelty eikä oppija ole niitä selkeästi sisäistänyt, käy prosessi suunnattomaksi. Jos tavoitteet ovat erityisen selvät, ne saattavat kuitenkin rajoittaa oppijan itseohjautuvuutta. Dewey korostaa toiminnan älyllistä ja emotionaalista kurinalaisuutta ja opettajan vastuuta. Siksi toiminnalla ei ole pedagogista itsetarkoitusta. Olennaista on, mitä tehdään, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja miten toiminta tulee osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia. (Rauste-von Wright 1994, 140-142.)

Kokemuksellista oppimista voidaan kritisoida siitä, että kaikki kokemukset eivät johda oppimiseen. Joukossa on myös sellaisia, jotka voivat vahvistaa ennakoasenteita ja -luuloja. Myös itseluottamus saattaa kasvaa nopeammin kuin tiedot, ja tämä saattaa estää oppimasta uutta ja ennakoimasta tulevaa, koska oletetaan, että kyseiset asiat on jo opittu. Kun oppiminen hahmotetaan tiedon konstruoimiseksi, tiedon tulkinnessa on ymmärtämisellä keskeinen rooli. Tehokas väline tähän on omien kokemusten reflektointi. Oppijan tullessa tietoiseksi omista käsityksistään hänen on tuotava ne julki ja reflektoitava niitä itsekseen ja muiden kanssa. (Rauste-von Wright 1994, 142-143.)

Kasvatustapahtuma määritellään minän kasvuksi, kokemuksellisuudeksi, luovuudeksi ja itseohjautuvuudeksi, josta seuraa ettei oppimiskäsityksen määrittelyyn juurikaan kiinnitetä huomiota. Oppimisprosessit ovat sen sijaan pitkälle pohdittuja. Esimerkiksi Kolb (1984, 68-69) erottaa neljä oppimisen orientaatiota:

1. konkreettinen kokeminen (henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja taiteellinen orientaatio ovat etusijalla)
2. abstrakti käsitteellistäminen (ominaista systemaattinen ajattelu ja ongelmanratkaisu)
3. reflektiivinen havainnointi (keskitytään kokemusten ja tilanteiden monipuoliseen reflektointiin)
4. aktiivinen kokeilu (korostetaan käytännön toimintaa ja ihmisiin ja tilanteisiin vaikuttamista).

Luokanopettajan näkökulmasta katsottuna humanistinen suuntaus sopii paremmin aikuiskoulutukseen ja -kasvatukseen, koska yksilön minän ja itsetuntemuksen odotetaan olevan jo pitkälle kehittyneitä hedelmällisen oppimistapahtuman aikaansaamiseksi. Myös itsereflektointiin kasvaminen vie aikaa, ja jos opettaja valitsee humanistisen suuntauksen, tulee hänen varautua pitkäaikaiseen prosessiin. Tosin yhteistoiminnallinen oppiminen ja siitä johdetut oppimismenetelmät sopivat koulumaailmaan hyvin, koska ne korostavat sosiaalista kanssakäymistä, joustoa ryhmätilanteessa ja vastuuta yhteisestä työstä.

3.6 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Lähtökohtaisesti konstruktivismin juuret ovat antiikin Kreikassa, jossa retoriikan opetus oli tärkeässä osassa. Retoriikka vaati paljon ulkoa muistamista ja uskottiin, että muistaminen helpottuu, jos tieto on organisoitu. Muistitaidon perinne aineiston organisoinnin korostajana oppimisvaiheessa viittaa konstruktivistiseen oppimistapaan. Paljon myöhemmin vasta 1700-luvulla Kant kehitti tietoteorian, jonka keskeisin ajatus oli, että tosiasioilla ei ole muotoa ennen kuin ne on liitetty johonkin käsitteelliseen kehykseen. Nykyinen konstruktivismi on omaksunut Kantilta näkemyksen, jonka mukaan havaintoprosessille on ominaista ärsykeinformaation muokkaus ymmärrettävään muotoon. Toisin kuin Kant ajatteli, nykyinen konstruktivistinen suuntaus pitää näitä käsitejärjestelmiä kehittyvinä ja muuttuvina. Muita konstruktivismin kehitykseen vaikuttaneita teoreetikkoja ovat muuan muassa olleet Dewey, Mead, Bartlett, Piaget ja Bruner. Koska konstruktivismin juuret ovat kuitenkin pitkälle samat kuin kognitiivisessa suuntauksessa, taustalta löytyy samoja tieteilijöitä sekä periaatteita. (Rauste-von Wright 1994, 114-121.)

Haapasalo (1994) kuvaa konstruktivismiin peruspiirteitä seuraavasti. Kaikkeen oppimiseen vaikuttaa aina se kokemusmaailma, käsitteistö ja näkökulma, josta opittavaa tietoa tarkastellaan. Toisaalta tieto on jokaiselle erikseen persoonallista ja ulkoisen maailman havaitseminen tapahtuu sen viitekehyksen mukaan, joka havaitsijalla on. Tieto on siis pohjimmiltaan yksilön kokemusmaailman uudelleen organisoimista. Konstruktivismista on kuitenkin olemassa niin monia tulkintoja, ettei varsinaisesti voida puhua tietystä oppimisteoriasta, vaan tietynlaisista perspektiiveistä, joista oppimista tarkastellaan. Magoonin (ks. Haapasalo 1994, 95) mukaan tulkinnoille on yhteistä samanlaiset oletukset ihmisestä. Niiden mukaan ihminen voi oppia vain suhteessa aikaisempaan tietoonsa. Oppijalla itsellään on osittainen kontrolli oppimisprosessissa, johon vaikuttaa kuitenkin esimerkiksi tavoitteenasettelu. Ihmisellä on myös lajityypillinen kyky muodostaa nopeasti merkityksiä monimutkaisesta sosiaalisesta ympäristöstä sekä toimia sosiaalisten normien puitteissa. Rauste-von Wright (1994) kuvaa konstruktivismia joustavana, oppijan valmiuksia korostavana lähestymistapana, jossa lähtökohtana on oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja hänen käyttämänsä käsitteet. Tärkeää on oppia tuntemaan ne oppimisen ja ongelmanratkaisun strategiat, joita oppija käyttää uuden tiedon omaksumisen keinoina. Opettajan tulisikin ymmärtää oppijan tapa tarkastella todellisuutta eli tietää, minkä tiedon rekonstruointia uuden tiedon oppiminen kulloinkin on. Oppimisessa olennaista on omien tulkintojen ja toimintastrategioiden toimivuuden kokeilu. Oppijan hyvällä itsetunnolla tai sen puuttumisella on vaikutus siihen, uskaltaako oppija kokeilla odotustensa ja hypoteesiensa kantavuutta niin ajattelun kuin toiminnankin tasoilla, ja missä määrin hän odottaa saavansa ohjausta ulkopuolelta esimerkiksi opettajalta. Se, onko oppija ymmärtänyt opittavan asian, riippuu siitä, osaako hän perustella sitä. Tavoitteellisen oppimisen kannalta on olennaista tulla tietoiseksi siitä, mitä opittavasta asiasta kulloinkin tietää ja osaa tai toisaalta ei ymmärrä tai ei osaa. Konstruktivistisessa opetuksessa on tärkeää tulkintojen laadullinen muutos, se miten tulkinta on muuttunut, ei se miten paljon muutosta on tapahtunut. (Rauste-von Wright 1994, 121-126.) Rauste-von Wright (1994) toteaa vielä konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppimisen olevan konteksti- ja kulttuurisidonnaista. Oppimista ei voida tutkia erillään sen sisällöstä, sillä erilaiset sisällöt edellyttävät erilaisia tiedon konstruktioprosesseja. Tiedon laajempaan soveltamiseen ja kontekstista irrottamiseen voidaan käyttää kahta

eri tapaa. Kytkemällä opittua tietoa moneen kontekstiin sekä painottamalla yleisiä periaatteita ja kokeilemalla niiden soveltuvuutta mahdollisimman erityyppisiin yksittäistapauksiin, ja vetämällä näistä johtopäätökset takaisin yleisten periaatteiden tasolle. (Rauste-von Wright 1994, 127-128.)

Opettamisen luonteesta on monia mielipiteitä konstruktivismin sisällä. Haapasalo (1994) mainitsee, että radikaaleimman suunnan mukaan opetusta ei voi tapahtua, sillä oppijan on itse konstruoitava kaikki tieto, eikä tällöin ulkoapäin tullutta tavoitteen asetteluakaan voida hyväksyä, vaan oppijan on itse muodostettava tavoitteensa (Haapasalo 1994, 106). Opettajalta konstruktivistinen opetustapa vaatii korkeaa ammattitaitoa. Kuten Rauste-von Wright (1994) toteaa, opettajan on ymmärrettävä opetettava asia ja sen edellyttämät taidot sekä myös pystyttävä ymmärtämään ja tukemaan eri oppilaiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja eri tavalla eteneviä prosesseja. Oppiaineen hallinnan lisäksi hänen olisi hallittava myös opetus-oppimisprosessin teoria siten, että hän pystyy tekemään ja jatkuvasti tarkentamaan opetussuunnitelmaa ja refleктоimaan omaa toimintaansa, suuntaamaan omaa ja oppilaidensa tarkkaavaisuutta tavoitteiden suuntaan. (Rauste-von Wright 1994, 160-161.) Haapasalo (1994) korostaa, että opettajan olisi keskityttävä sellaisen oppimistilanteen luomiseen, joka on otollinen oppijan luovan henkisen aktiivisuuden syntymiselle ja sen ylläpitämiselle. Oppijoiden omien ongelmanratkaisu- ja työskentelystrategioiden sekä sisäisen itsesäätelyn kehittyminen vaativat sopivien ongelmanratkaisuprosessien järjestämistä. Oppijoiden tulisi hyväksyä myönteiseltä motivaatioperustalta oppimistehtävä, joka on pedagogiselta kannalta hyödyllinen. Tehtävän olisi liityttävä oppilaiden tietojen ja taitojen järjestelmään tavalla, joka saa heidän hyväksymisensä. Ongelman tarkastelu tulisi aloittaa termeillä, joilla oppilaat kykenevät lähestymään asiaa omilla noviisimaisilla otteillaan. (Haapasalo 1994, 106-107.) Koska oppijat omaavat yksilöllisiä ongelmanratkaisustrategioita, ovat myös strategioiden tuottamat oppimistulokset yksilöllisiä. Oleellista kuitenkin on, ettei konstruktivismin pohjalta voi laatia kiinteitä ja yksityiskohtaisia opetussuunnitelmia, vaan tavoitteena on vain joustavien ja vain pääkohdittain ennaltamäärättyjen suunnitelmien teko (Rauste-von Wright 1994, 132).

Edellä mainitun perusteella voi todeta, että konstruktivistisen lähestymistavan käyttö ja sen omaksuminen omaksi opetustavaksi vaatii opettajalta paljon. Valmiit

oppimateriaalit tulisi korvata uusilla opettajan suunnittelemissa tai yhdessä oppilaiden kanssa tehdyillä materiaaleilla, etteivät annetut ja valmiiksi suunnitellut tehtävät ohjaisi liikaa tavoitteiden asettelua tai oppimisprosessin kulkua. Myös oppijoiden oppimisprosessin seuranta ja sen ymmärtäminen on todella vaikea tehtävä. Toisaalta konstruktivistiselle lähestymistavalle ominainen jokaisen oppimisprosessin alussa tehtävä alkumittaus kertoo oppijan sen hetkisen käsityksen esillä olevasta asiasta ja loppumittaus puolestaan sen, miten oppijan käsitykset opittavasta asiasta ovat muuttuneet. Myös prosessin aikana tulisi oppilaille antaa mahdollisuus tuoda esille omia ajatuksiaan ja käsityksiään käsiteltävästä aiheesta.

4 ENGLANNIN KIELEN OPETUKSEN KEHITYKSESTÄ

Luotuamme katsauksen yleisiin oppimiskäsityksiin siirrymme tarkastelemaan, miten vieraan kielen tutkimus on kehittynyt ja miten eri tekijät, kuten esimerkiksi yleisten oppimiskäsitysten kehitys, on tähän prosessiin vaikuttanut. Esimerkinomaisesti tarkastelemme kronologisessa järjestyksessä muutamia lähestymistapoja, jotka ovat saaneet merkittävää jalansijaa vieraan kielen opetuksessa ja joista useimmat ovat jossakin määrin vieläkin käytössä niin englannin kuin muidenkin kielten opetuksessa.

1960-luvun loppupuolella tutkijat alkoivat enenevässä määrin kiinnostua siitä, miten vierasta kieltä oikeastaan opitaan. Silloinen ja paljolti vielä nykyinenkin tutkimus keskittyy nimen omaan englannin kielen oppimiseen vieraana kielenä. Kuten käy ilmi, tutkimusalana vieraan kielen tutkimus on moneen muuhun tieteenalaan verrattuna nuorta. (Ellis 1994, 15.) Selityksenä lienee se, että vieraan kielen oppimisen tutkimus on monitieteinen tutkimusala, joka on ollut ja on edelleen kiinteässä yhteydessä niihin ajatuksiin ja löytöihin, joita tehdään lingvistiikan, psykologian, sosiologian ja kasvatustieteen alueilla (Laihiala-Kankainen 1993, 20). Pyrittäessä määrittelemään vieraan kielen oppimista käsittelevän tutkimuksen paikkaa sen voidaan sanoa olevan merkittävä soveltavan kielitieteen osa-alueista. Eri tutkijoiden näkemyksiä soveltavan kielitieteen sisällöstä esitellessään Laihiala-Kankainen (1993) huomauttaa, että soveltavan kielitieteen käsite on moniselitteinen. Suppeammassa merkityksessä soveltava kielitiede tutkii vieraan kielen oppimista ja opetusta, jolloin sen tehtävä on suurin piirtein sama kuin kielididaktiikan. Laajassa merkityksessä soveltava kielitiede nähdään tieteenalana, joka tutkii erilaisia kieleen liittyviä ongelmia ja käyttää niiden ratkaisemisessa hyväkseen paitsi kielitieteen myös muiden tieteenalojen antamaa tietoa. Samalla pyritään kehittämään omia teoreettisia malleja kielestä ja kielen käyttötavoista. (Laihiala-Kankainen 1993, 21-22). Tarkastellessamme englannin kielen opetuksen kehitystä puutummme myös siihen, mitä sellaista on tapahtunut muilla tieteenaloilla, joilla on ollut vaikutusta siihen, miten käsitys vieraan kielen oppimisesta ja siten myös opettamisesta on muotoutunut.

Yksi tutkijoiden suurista haasteista soveltavan kielitieteen alueella on luoda kattava ja koeteltu teoria vieraan kielen oppimisesta. Larsen-Freeman ja Long (1991)

kirjoittavat, että vieraan kielen oppimista käsittelevä tutkimus ei ole vielä edennyt niin pitkälle, että teorioiden luominen tässä vaiheessa olisi kannattavaa. Heidän mukaansa olisi ensisijaisesti pyrittävä löytämään faktoja vieraan kielen oppimisesta ja vasta sitten pyrittävä luomaan yhtenäisempää teoriaa näistä löydöistä. Tästä seuraa, että on säästeliäästi käytettävä sanaa teoria ja toisaalta suhtauduttava varauksella ajatuksiin, joiden esitetään olevan teoria vieraan kielen oppimisesta, sillä useasti kyseessä on vain kuvaus siitä, miten vieraan kielen oppimisen oletetaan tapahtuvan. (Larsen-Freeman & Long 1991, 220.) Vieraan kielen oppimisesta on kuitenkin viime vuosikymmenien aikana esitetty useita näkemyksiä, joiden pohjalta on luotu erinäisiä opetusmetodeja.

4.1 Akateeminen lähestymistapa kielenopetuksessa

Akateeminen kielenopetusmenetelmä on maailmalla laajimmin tunnetuin ja levinnein. Kyseistä menetelmää käytettiin jo vuosisatoja sitten latinan ja kreikan kielen opettamiseen, josta se siirtyi muiden vieraiden kielten opetukseen. 1900-luvun alussa edellä mainitun menetelmän nimi muuttui kielioppi-käännösmetodiksi ja samalla siitä pyrittiin luomaan ensimmäinen yhtenäinen kielen opettamisen metodi. Tuolloin kielen oppiminen ei sinänsä ollut itseisarvo, vaan vieraan kielen hallinta, joskin vain kapealla osa-alueella, toimi osoittimena henkilön sivistyneisyydestä. Vieraan kielen hallinta merkitsi taitoa kääntää vieraskielistä tekstiä, jolloin kielelle kommunikoinnin välineenä ei juuri annettu arvoa. (Brown 1994, 16.)

Kielioppi-käännös menetelmä perustuu nimensä mukaisesti opittavan kielen kieliopillisten seikkojen selittämiseen sekä tekstien kääntämiseen. Tarkasteltavat tekstit palvelevat vain opetettavana olevan kielioppisäännön oppimista, eli niiden ei edellytetä olevan oppilasta motivoivia ja kiinnostavia. Sanavaraston kartuttaminen on käännöksen kannalta oleellista, joten sanaston laajentamisella on keskeinen rooli opetuksessa. On kuitenkin todettava, että kyseisessä menetelmässä tämä tapahtuu erillisten sanalistojen ulkoa opettelemisena. Lauseita muodostettaessa keskitytään sanojen muotoon ja taivutuksiin. Tyypillistä on, että opetus tapahtuu oppijan omalla äidinkielellä. Tästä seuraa, että oppijan taito kommunikoida kohdekielellä jää pelkän oletuksen tasolle. (Brown 1994, 16; Cook 1991, 133-135.) Tiivistetysti voi sanoa, että akateeminen tyyli korostaa oppijan passiivista roolia kielenoppijana ja -käyttäjänä.

Pääpaino on lukemisella ja kirjoittamisella, ei puhumisella ja kuuntelemisella.

Vaikka kielioppi-käännösmenetelmällä ei ole taustallaan mitään teoriaa, kuten esimerkiksi kirjallisuutta lingvistiikasta, psykologiasta tai kasvatustieteestä, joka tukisi sitä metodina, on se silti erittäin suosittu opetusmenetelmä. Suosion syynä on sen opettajan työtehtäville asettamat vähäiset vaatimukset. Opetettavan sisällön määrittäminen on helppoa, samoin opittujen asioiden arvioiminen ja testaaminen. (Brown 1994, 17.) Kapea-alaisuutensa lisäksi menetelmään on kohdistettu kritiikkiä, koska muun muassa kielellinen tietoisuus ja muiden kulttuurien arvostaminen jää saavuttamatta, jos opettaja ei niihin erityisesti kiinnitä huomiota opetuksessaan. Kuitenkin kielioppi-käännösmenetelmä sopii tilanteisiin, joissa oppilaat ovat akateemisesti lahjakkaita, ja heillä on yksilölliset tarkasti määritellyt tavoitteet, esimerkiksi tarve hankkia nopeasti jonkin vieraan kielen lukutaito. Lisäksi menetelmä palvelee oppijoita, joille kielenkäyttö suullisen kommunikoinnin välineenä on toissijaista. (Cook 1991, 134-135.)

4.2 Audiolingvaalinen menetelmä

Audiolingvaalinen menetelmä, joka sittemmin saavutti suosiota myös koulussa käytettynä opetusmetodinä, kehitettiin alun perin USA:n armeijan tarpeisiin toisen maailmansodan aikana.

Tavoitteena oli saada sotilaat oppimaan nopeasti niin liittolaisten kuin vihollistenkin kieli. (Brown 1994, 70.) Riippumatta menetelmän alkuperäisestä käyttötarkoituksesta sen pääperiaatteiden muodostumiseen lienee ollut vaikutusta myös behavioristisella oppimiskäsityksellä, joka 1900-luvun alkupuoliskolla eli vahvaa nousukauttaan. Audiolingvaalisessa menetelmässä kielen oppiminen nähdään tavanmuodostusprosessina, jossa useat toistot johtavat toivottuun oppimistulokseen. Opitun seuraaminen ja arviointi tapahtuu arvioimalla oppijan käyttäytymistä tietyssä tilanteessa.

Audiolingvaalisessa menetelmässä päähuomio kohdistuu puhuttuun kieleen. Erilaisten dialogien ja toistoharjoitusten avulla oppijan odotetaan oppivan niin kielioppiseikat kuin muodolliset kohteliaisuudet. (Cook 1991, 135-136.) Kieliopin opetukselle annetaan vähän huomiota ja käsiteltäviä kielioppiseikkoja käsitellään

pikemminkin induktiivisesti eli lähdetään yksityiskohtaisista seikoista päätyen yleisiin päätelmiin. Sanasto on tarkoin rajattu ja se opitaan erilaisten harjoitustilanteiden kautta. Kielistudioiden lisäksi opetuksessa käytetään visuaalista oheismateriaalia. Opettajan tulisi käyttää erittäin vähän äidinkieltä tunneilla. Onnistuneet vastaukset tulisi huomioida heti vahvistamalla. Yleisestikin tavoitteena on pyrkiä tuottamaan virheettömiä ilmaisuja. (Brown 1994, 71.) Aluksi opettajan johdolla läpikäytyt harjoitukset sisältävät vain muutamia uusia sanoja mutta toisaalta useita esimerkkejä käsiteltävänä olevasta kielen rakenteellisesta seikasta. Kirjallisten harjoitusten sijaan painotetaan puhutun kielen ymmärtämistä ja harjoittelua kielistudiossa. Audiolingvaalisessa menetelmässä on myös tärkeää noudattaa kielen osa-alueiden opettamista tietyssä järjestyksessä. Tämän järjestyksen mukaan opetus tulisi rakentaa siten, että ensin kohdekieleen tutustutaan kuuntelemalla, sitten puhumalla, tämän jälkeen lukemalla ja viimeiseksi kirjoittamalla. (Cook 1991, 135-136.)

Esitellyssä muodossa audiolingvaalista menetelmää tuskin enää käytetään, mutta ääntämisen harjoittelu ja kuullun ymmärtäminen, jotka ovat nykyäänkin osa opetusta, juontavat juurensa audiolingvaalisesta menetelmästä. Menetelmän saama kritiikki kohdistuu odotetusti sen oppijaa passivoivaan lähestymistapaan. Valta ja vastuu oppimisesta on opettajalla. Oppijan ei odoteta ymmärtävän kielellisiä rakenteita ja toisaalta, jos haluttu oppimistavoite jää saavuttamatta oppija ei kyseistä menetelmää käytettäessä omaksu ikään kuin sivutuotteena muita taitoja kuten akateemista tietoa tai ongelmanratkaisukykyä. Lisäksi todelliset kommunikointitilanteet ovat paljon menetelmän antamaa kuvaa monimutkaisempia. (Cook 1991, 136-138.) Brown (1994, 71) kritisoi audiolingvaalista menetelmää siitä, ettei se tuota pitkäkestoista kommunikointitaitoa. Menetelmä ei myöskään uskoaksemme voi tuottaa luovaa kielitaitoa, sillä se perustuu liiaksi ulkoa oppimiseen. Toisaalta esimerkiksi ääntämisessä toiston avulla saavutettu toiminnan automatisoituminen voidaan nähdä menetelmän vahvuudeksi.

4.3 Kommunikatiivinen lähestymistapa

Vaikka audiolingvaalinen menetelmä säilytti suosionsa pitkään ja on sovellettuna vielä tänäänkin käytössä, 1960-luvun lopulla uusi lähestymistapa vieraan kielen opetuksessa

alkoi saada jalansijaa. Taustasyitä kommunikatiiviselle lähestymistavalle löytyy sekä lingvistiikasta että Euroopan maiden välillä kasvaneesta yhteistyöstä, joka vaati myös muun kuin oman äidinkielen hallintaa. On myös muistettava, että humanistinen psykologia eli vahvaa nousukauttaan Yhdysvalloissa 1960-luvulla, vaikka kasvatustieteen puolella sitä alettiin laajemmin soveltaa vasta 1980-luvulla. Kielitieteen saralla Noam Chomsky hyökkäsi vahvasti strukturalisteja vastaan, ja samaan aikaan joukko brittiläisiä kielitieteilijöitä Euroopan Neuvoston tukemana oli rakentamassa pohjaa kommunikatiiviselle vieraan kielen opetukselle. Uutta lähestymistapaa olivat mukana luomassa muun muassa Widdowson, Halliday, Hymes, Gumperz ja Labov seuranaan joukko muita merkittäviä tiedemiehiä. (Richards & Rodgers 1986, 64-65.)

Nimensä mukaisesti kommunikatiivinen lähestymistapa painottaa vahvasti puhutun kielen merkitystä vieraan kielen opetuksessa. Sillä ei ole taustallaan mitään tiettyä oppimisteoriaa, vaan kyseisestä lähestymistavasta on olemassa monia sovellutuksia, joiden yhteisenä perusajatuksena kuitenkin on kommunikatiivisen kompetenssin saavuttaminen. Hymesin (ks. Richards & Rodgers 1986, 70) määritelmän mukaan kommunikatiivinen kompetenssi muodostuu niistä tiedoista ja taidoista, joita kielenkäyttäjällä tulee olla selvitäkseen puheyhteisössä. Hänen tulisi tietää, onko aiottu ilmaisu muodollisesti mahdollinen, riittävätkö sovellettavat taidot kyseisen ilmaisun toteuttamiseen, onko aiottu ilmaisu sopiva kyseisessä kontekstissa ja tuleeko aiottu ilmaisu todella esitetyksi, ja mitä se mahdollisesti tilanteessa vaikuttaa (ks. myös Bachman 1996). Johansonin (ks. Richards & Rodgers 1986, 72) mukaan toiminta, jossa on mukana todellista kommunikointia ja joka koetaan mielekkääksi, edistää kielen oppimista. Lisäksi opetuksen tukena käytettävät tehtävät tulisi kokea oppimisen kannalta merkityksellisiksi.

Kuten mainittua, kommunikatiivisessa lähestymistavassa ei ole mitään ohjeellista lähestymistapaa tai selkeää metodia, mutta pelit, roolipelit ja erilaiset parityöt ovat käytettyjä. Littlewoodin (1981) mukaan kommunikatiivinen kielenopetus tulisi nähdä prosessina, joka koostuu pre-kommunikatiivisesta osasta ja varsinaisesta kommunikatiivisesta osasta. Pre-kommunikatiivisessa vaiheessa opettaja valitsee jonkun yksittäisen tiedon tai taidon, joka on osa kommunikatiivista kykyä. Valitun osatiedon tai -taidon harjoitteluun tulisi luonnollisesti tarjota tilaisuuksia. Kommunikatiivisessa osuudessa oppijan odotetaan aktivoivan ja integroivan

hankkimansa osataidot ja -tiedot kokonaisvaltaiseksi kommunikoinniksi. (Littlewood 1981, 85-86.) Oppija nähdään neuvottelijana, joka yhdessä muiden kanssa vaikuttaa kommunikaatiotilanteen onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Toivottavaa on, että kanssakäynti eri oppijoiden välillä on tasapainoista. Opettajan puolestaan tulee helpottaa kommunikointiprosessia, mutta hänen ei tule korjata oppilaiden puhetta, vaan mahdolliset virheet ja puutteet käydään läpi myöhemmin ja niitä harjoitellaan. Muodollisen virheettömyyden sijaan korostetaan kommunikoinnin sujuvuutta ja ymmärrettävyyttä. Opettajan rooli on siis osallistuva mutta ei dominoiva. Perinteisiä opettamistapoja ei kommunikatiivisessa lähestymistavassa hylätä, mutta ne muotoillaan uudelleen ja laajennetaan tarpeen mukaan. (Richards & Rodgers 1986, 76-80.) Opettajan haasteena on analysoida oppilaidensa taitoja ja tarpeita ja pyrkiä varustamaan oppilaansa kompetenssilla, jonka avulla he saavat suurimman hyödyn ohjatusta opetuksesta ja myöhemmin aidoista vieraan kielen käyttötilanteista (Johnson 1995, 168.)

Kommunikatiivisen lähestymistavan vahvuutena voidaan pitää sitä, että se tähtää kielen todelliseen käyttöön ja näkee oppijan rooli akateemisesta ja audiolingvaalisesta lähestymistavasta poiketen aktiivisena. Oppimisen kannalta olisi myös tärkeää, että opetus ja harjoitukset koettaisiin mielekkäiksi. Kuitenkin se on saanut osakseen myös kritiikkiä. Widdowson (1990, 194) huomauttaa, että kielen käyttö ei välttämättä johda sen perusteelliseen oppimiseen. Lisäksi kyseenalaista on, sopiiko kommunikatiivinen lähestymistapa kaikille tasoille, ja missä määrin kieliopin osuus tulisi näkyä opetussuunnitelmassa, testauksessa ja arvioinnissa. Oman ongelmansa muodostaa myös se, miten ei kohde kieltä äidinkielenään puhuva opettaja pystyy vastaamaan kielen sujuvuuden ja ymmärrettävyyden haasteeseen. (Richards & Rodgers 1986, 83.) Koulunäkökulmasta arat ja hiljaiset oppilaat saattavat kärsiä laajasti sovelletusta kommunikatiivisesta opetustyylistä. Kuitenkin osana opetusta se palvelee loistavasti oppilaan omaa aktiivisuutta ja kekseliäisyyttä sekä kannustaa käyttämään opittuja taitoja virheistä huolimatta.

4.3.1 Krashenin kieliteoria

Seuraavassa esitämme yhden kielenoppimisteorian erikseen sen saaman laajan huomion vuoksi. Teorian loi Stephen Krashen 1970-luvulla. Krashenin kieliteoriaa on kutsuttu monitorimalliksi (the Monitor Model) (1981, 1982) tai input-hypoteesimalliksi (1985). Teoria selittää aikuisoppijoiden vieraan kielen oppimista, mutta teoriasta on kehitelty ohjeet myös kouluopetukseen, joita kielenopettajat ovatkin laajalti ottaneet oman opetuksensa pohjaksi (Krashen & Terrel, 1983).

Krashenin (1981, 1985) mukaan vieraan kielen oppija sisäistää kieltä kahdella eri tavalla, omaksumalla ja oppimalla. Omaksuminen on alitajuinen prosessi, jolloin kielellinen tieto varastoituu aivoihin. Omaksuminen on tahatonta ja implisiittistä eli tiedostamatonta, oppiminen sen sijaan eksplisiittistä ja tavoitteellista. Opittua tietoa voidaan käyttää Krashenin mukaan ainoastaan omaksutun tiedon monitorointiin eli tarkkailuun sekä korjaamiseen. Myös omaksuttu tieto toimii apuna monitoroinnissa. Oppimisen tulisi Krashenin mukaan keskittyä muotojen ja sääntöjen harjoittamiseen, sillä sujuvuus vieraan kielen puhumiseen saavutetaan ainoastaan omaksumalla (1981, 99). Koska Krashen pitää omaksuttua ja opittua tietoa erillisinä, opittu tieto ei voi muuttua omaksutuksi. Tämän vuoksi koululuokassa oppijat tulisi altistaa mahdollisimman suurelle määrälle kielen kuuntelemista. Tarjottavan kieliaineksen eli *inputin* tulisi olla yhden tason vaikeampaa kieltä, kuin mitä oppija siinä vaiheessa hallitsee. Eli jos oppija on tasolla a, tulisi *inputin* olla tasoa a+1 (Krashen 1981, 100). Jos *input* on liian vaikeaa tai helppoa, oppijat eivät kehity kielellisissä taidoissaan. Tärkeä osa input-hypoteesia on se, että vieraalla kielellä puhumiseen ei pitäisi kiiruhtaa. Krashenin mukaan puhe ilmaantuu, kun oppija on sisäistänyt tarpeeksi ymmärrettävää inputia. Hän lisää vielä, että parhaiten omaksuminen tapahtuu ympäristössä, jossa oppijoiden ahdistuneisuus on minimaalista ja puolustusmekanismit poissa. Jokaisella ihmisellä on hänen mukaansa omasta persoonallisuudesta ja kokemuksista riippuen suodin, joka määrää, kuinka paljon kuullusta kielestä siirtyy oppijan tietoihin vieraasta kielestä. Tarkennetusti Krashen kutsuu tätä suodinta affektiseksi suotimeksi (affective filter). Vieraskieli omaksutaan siis samalla tavoin kuin ensimmäinen kieli. Krashen selittää ihmisellä olevan synnynnäisen kielikyvyn, joka on niin aikuisilla kuin lapsillakin (1985, 2-3).

4.3.2 Krashenin teorian kritiikkiä

Krashenin kieliteoria on saanut osakseen varsin kovaakin kritiikkiä johtuen muuan muassa seuraavista syistä. Tietoista ja tiedostamatonta oppimista ei ole teoreettisesti perusteltu. McLaughlinin (1987, 20-21) mukaan näitä ei voi erotella toisistaan, sillä on erittäin vaikea sanoa, mikä oppiminen on tietoista ja mikä tiedostamatonta. Myös ajatus siitä, että eksplisiittistä tietoa voisi käyttää vain kielen monitorointiin on aiheuttanut keskustelua (Gregg 1984). Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että ohjeet tietoisessa kielen opiskelussa auttavat menestykselliseen kielen opiskeluun (Ellis 1990). Oppilasta tulisi muun muassa ohjata huomaamaan muun muassa kieliopin eri sääntöjä hänen puhuessaan, kirjoittaessaan ja lukiessaan. Input-hypoteesi ei Swainin (1985) ja Whiten (1987) mukaan toimi niin yksinkertaisesti kuin Krashen sen esittää. Swainin mukaan ymmärrettävälle kieliainekselle altistuminen eli kielen kuuntelu ei riitä oppijan kieliopillisen järjestelmän kehittymiseen, jollei kieltä myös käytetä runsaasti ja tarpeeksi vaativalla tasolla. Hän selittää edelleen, että tarkasti suunnattu kieliopin opetus ja korjaava palaute voisivat auttaa omaksumistakin. Myös McLaughlin (1987, 56) kritisoi input-hypoteesia siitä, että hypoteesin edellyttämä kieliaines, joka on oppijan sen hetkistä tasoa vaativampaa, perustuu teoriaan vieraan kielen omaksumisen vaiheista, jollaista ei kuitenkaan käytännössä ole olemassa. Affektiivisen suotimen osalta McLaughlinin (1987, 56) kritiikki kohdistuu siihen, että Krashen ei ole pystynyt tarjoamaan yhtenäistä selitystä sille, miten affektiivinen suodin kehittyy, eikä perustaa väitteelleen siitä, että affektiivinen suodin on yhteydessä yksilöllisiin eroihin vieraan kielen oppimisessa.

Valitsimme Krashenin yhdeksi esimerkiksi viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana kehitellyistä erilaisista kielenoppimisteorioista johtuen siitä, että se kaikesta kritiikistä huolimatta on vedonnut moniin opettajiin ja aiheuttanut tarvittavaa keskustelua siitä, mikä oppitunneilla on tarpeellista vieraan kielen oppimisen kannalta. Samalla Krashenin teoria on saanut muut tutkijat entistä tarkemmin tutkimaan ja pohtimaan vieraan kielen oppimisen prosessia ja esittämään myös muita vaihtoehtoja siitä, miten vieras kieli opitaan.

4.3.3 Äidinkielen ja vieraan kielen oppimisen vertailua

Krashenin mukaan äidinkielen ja vieraan kielen oppiminen (omaksuminen) prosessina ovat hyvin samankaltaisia. Kuitenkin monet tutkijat ovat esittäneet aiheesta eriävän mielipiteensä. Seuraavassa vertailemme äidinkielen ja vieraan kielen oppimista Ellisin (1990) ajatusten pohjalta sekä oppijan että oppimistilanteen näkökulmasta.

Ellisin (1990) mukaan lapsi oppii äidinkieltään aktiivisesti, ja hän rakentaa ja testaa sääntöjä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Aikaa äidinkielen omaksumiseen lapsella on paljon, onhan hän altistunut sille joka päivä. Kieli, jota lapsi kuulee päivittäin, on myös luonnollista. Se ei ole etukäteen suunniteltua esimerkiksi tiettyjen opittavien rakenteiden suhteen. Samalla lapsi oppii kieltä luonnollisessa järjestyksessä. Lapsi kehittää kieltä varten oman järjestelmänsä, joka kehittyy ajan myötä. Vuorovaikutus äidinkieltä opittaessa on sisällöllisesti tärkeää kommunikaatiota, koska kaikella puheella on oma tietty tarkoituksensa. Oppijalla on myös voimakas motivaatio oppia kieltä tullakseen kielen kautta ympäröivän yhteisön jäseneksi. Lapsi on myös joustava kielenoppija, sillä hän on avoin ja vastaanottavainen. Lapsella on vielä rajoittunut kuva maailmasta, eikä hänellä ole aikaisempaa tietoa kielestä. Kulttuuritietoutta ja eri normeja hän oppii omaksumansa kielen kautta. (Ellis 1990, 42.) Ensimmäisen kielen oppiminen on siis hyvin kokonaisvaltainen ja pitkä prosessi. Lapsi ei opi ainoastaan kieltä, vaan muodostaa myös käsitystään ympäröivästä maailmasta. Äidinkielen kohdalla kyse on luonnollisesti oman kulttuurin arvojen ja asenteiden omaksumisesta.

Toisaalta Ellisin mukaan (1990) vieraan kielen oppimisprosessi on myös aktiivinen, mutta vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa on usein minimaalista ja riittämätöntä. Aikaa on käytettävissä usein rajatusti, kuten esimerkiksi englannin oppitunnit ala-asteella. Kieli, jolle lapset altistuvat koululuokassa, on usein etukäteen tarkasti valittua. Kielen oppimisjärjestys on myös suunniteltu etukäteen, eli se ei välttämättä ole luonnollinen kaikille lapsille. Kuitenkin oppijalla on sama järjestelmä käytössään vieraan kielen oppimista varten kuin hänellä oli äidinkieltä omaksuessaan. Vuorovaikutus vierasta kieltä opittaessa saattaa olla niin sanotusti tyhjää kommunikaatiota. Oppilaat puhuvat vierasta kieltä ihmisten kanssa, jotka ymmärtäisivät asiat paremmin omalla äidinkielellään, mikä tekee

kommunikointitilanteesta usein teennäisen. Myös motivaatio oppia uutta kieltä vaihtelee oppijoilla. Se voi olla välineellinen, eli vieras kieli nähdään välineenä johonkin muuhun tavoitteeseen pyrittäessä, tai sen oppiminen voi itsessään olla tarpeeksi voimakas motivaation lähde. Vieraan kielen oppijoita ei usein kuvailla joustaviksi, vaan he saattavat olla enemmän estyneitä. Tämä saattaa johtua esimerkiksi virheiden tekemisen pelosta. Vieraan kielen oppijoilla on jo oma tietty maailmankuvansa, jonka he ovat muodostaneet omien havaintojensa ja kokemustensa kautta. Heidän kielellinen tietoutensa perustuu oman äidinkielen oppimisen myötä omaksutulle kuvalle kielestä. Vieraan kielen oppija on myös saavuttanut jo kulttuurista tietoutta ensimmäistä kieltä omaksuessaan. Uutta kieltä oppiessa saattavat oman kielen kautta omaksutut kulttuuriset säännöt ehkäistä vieraan kielen eri aspektien ja merkitysten oppimista. (Ellis 1990, 42.) Vaikka vieraan kielen oppijalla on jo oman äidinkielenensä kautta muodostunut käsitys ympäröivästä maailmasta, tämä käsitys ei ole jäykkä ja muuttumaton. Vieras kieli tulisikin nähdä mahdollisuutena tarkastella asioita eri näkökulmasta, sillä vieraan kielen hallinta tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää hieman paremmin kohde kielen käyttäjien tapaa ajatella ja toimia. Kuten mainittua vieraan kielen opiskelulle asettaa omat rajoituksensa käytettävissä oleva aika ja materiaalit. Kuitenkin vieraan kielen opiskelusta on mahdollista tehdä mielekästä ja oppilasta motivoivaa, jos perinteisten opetusmenetelmien lisäksi oppilaille on mahdollisuus oikeasti käyttää vierasta kieltä sitä äidinkielenään puhuvien ihmisten kanssa. Ulkomaalaiset kirjeenvaihtoverit ja erilaiset koulujen kansainväliset hankkeet ovat tapoja, joilla muun muassa voi luoda aitoja ja todellisia kielenkäyttötilanteita.

4.4 Kulttuurienvälinen vieraan kielen opettaminen

1990-luvulta lähtien vieraan kielen opetuksessa on korostettu hyvin laajoja tavoitteita. Didaktisesta kirjallisuudesta nousevat tavoitteet eivät ole enää yksinomaan vieraan kielen olemuksesta nousevia, vaan niitä voidaan pitää huomattavasti yleisempinä. Lähtökohtana ovat kielen taustasta ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta esiin tulevat seikat, joita ovat muun muassa kulttuurienvälisen oppimisen, kohtaamisen ja viestinnän tavoitteet, kansainvälisen yhteisymmärryksen, yhteistyön, ystävyuden, rauhan säilymisen ja monikulttuuriseksi ja monikieliseksi kasvamisen tavoitteet.

(Kaikkonen 1994, 6.) Tämän lähestymistavan taustalla on selkeästi havaittavissa konstruktivistinen oppimiskäsitys. Kuten Kaikkonen (1994, 6-7) toteaa, vieraan kielen opetus on usein nähty kielen, kulttuurin, viestinnän, opettamisen metodologian ja niin edelleen näkökulmasta, mutta ei olla päästy kokonaisuuteen, jossa näistä muodostuisi yhdistelmä, jossa oppija olisi mukana koko persoonallaan ymmärtävänä, tuntevana, kokevana ja tietävänäkin olentona.

Oppimisen menestyksellisyyteen vaikuttaa ratkaisevasti oppilaan asenne kyseistä kieltä ja sen kulttuuria kohtaan. Merkityksellistä on se, millaista kuvaa ja suhtautumista opettaja itse välittää opetuksessaan. Opettajan tulisi opetuksessaan pyrkiä saamaan esille oppilaiden toisinaan ehkä stereotyyppisiäkin käsityksiä kohdekielen kulttuurista. Näin olisi helpompi synnyttää keskustelua käsityksistä ja niiden paikkansa pitävyydestä. Samalla kohdekielen kulttuuri saattaisi myös tulla lähemmäksi ja mielenkiintoisemmaksi oppilaalle. Kaikkonen (1994, 19) huomauttaa, että maan ja kulttuurin tuntemusta ei pidä ymmärtää niin sanotuksi korkea kulttuuriksi, vaan nähdä asia oppilaan näkökulmasta, jolloin mielenkiintoista ja merkityksellistä lienee arkipäivän kulttuuri ja siihen liittyvät ilmiöt, vieraan maan ja ihmisten tarkastelu hänelle ja hänen ikäisilleen merkityksellisten asioiden kannalta. Kulttuurien välisen kommunikaation opetuksen kolme päätavoitetta ovat: 1) oppia tuntemaan vierasta kulttuuria ja sen ilmiöitä, 2) haluta ymmärtää ja selittää niitä ja 3) haluta hyväksyä vieras kulttuuri ja siinä esiintyvät ilmiöt (Kaikkonen 1994, 20). Yli-Renko (1994, 23) toteaa, että oma vahva kulttuurinen identiteetti on se pohja, jolle vieraiden kulttuurien välinen viestintätaito perustuu.

Kielenopetuksen näkökulmasta kulttuurienvälinen viestintä Yli-Rengon (1994, 24-26) mukaan edellyttää peruskielitaitoa. Peruskielitaitoon kuuluu muun muassa ääntäminen, kielioppi, sanaston hallinta, kyky yhdistää kieliopillisia muotoja ja merkityksiä yhtenäisiksi puhutuiksi viesteiksi, sujuvuus, kulttuurisidonnaiset käyttäytymisen muodot ja puhumisen säännöt eli viestintästrategiat ja niin edelleen. Kulttuurienvälinen viestintä edellyttää myös ihmissuhdetaitoja, kuten yhteistyökykyä, vastuuta ja luotettavuutta, halukkuutta vieraskieliseen viestintään, sovittelukykyä, tervettä itseluottamusta ja erilaisuuden hyväksymistä ja kunnioittamista. Myös yleissivistävät taidot ovat osa kulttuurienvälistä viestintää. Yleissivistäviä taitoja ovat muun muassa hyvät käytöstavat, suomalaisen tapakulttuuri tunteminen, viestintätaidot

äidinkielellä, tiedonhankintataidot sekä itsensä kehittämisen halu. Kommunikatiivisessa lähestymistavassa käytettyjen työtapojen lisäksi voidaan kulttuurienvälisessä kielenopetuksessa käyttää myös muuan muassa yhteistoiminnallista työtapaa sekä salkku- eli portfoliotyöskentelyä. Opettaja toimii luokassa asennekasvattajana sekä opiskelun alullepanijana ja organisoijana, mutta opiskelu on oppilaslähtöistä. Eri jaksojen tavoitteista opettaja sopii yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilaan rooli on hyvin aktiivinen ja refleктоiva niin oman kuin muidenkin työn suhteen. Oppimistapahtuma vaatii paljon itsearviointia opettajalta ja oppilailta.

Tällaisenaan esitettynä kulttuurien välinen vieraan kielen opettaminen on erittäin haastavaa. Opettajalta vaaditaan hyvää ja kokonaisvaltaista oppilaan tuntemusta. Opettajalla itsellään tulisi myös olla vahva vieraan kulttuurin ja kielen tuntemus sekä yleissivistys. Tunteja varten tapahtuva materiaalin valinta ja valmistus on myös tehtävä huolellisesti. Oppilaalta vaaditaan jo varsin kehittyntä itsensä tuntemusta sekä kykyä arvioida niin omaa kuin toistenkin kehitystä, vaikkakin nämä taidot myös lisääntyvät oppimisprosessin aikana. Riippuen työskentelytavasta (esim. portfolio) opiskelu vaatii oppilaalta kärsivällistä ja pitkäjänteistä paneutumista ja kiinnostusta asiaan. Edellä mainitut asiat ovat sinällään hyviä ja tavoittelemisen arvoisia mutta sisällytettyinä esimerkiksi kahteen viikkotuntiin aika ja työmäärä eivät kohtaa toisiaan.

4.5 Teoriasta käytäntöön

Varsinkin viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana kielenopetus on kokenut suuria muutoksia. Käsitukset oppimisesta ja kielen luonteesta ovat yhdessä ja erikseen saaneet aikaan erilaisia kokeiluja kielenopetusluokissa. Usein teorial vieraan kielen oppimisesta keskittyvät kolmeen perusongelmaan: äidinkielen ja vieraan kielen oppimisen välisiin yhteyksiin tai niiden omaksumisen erilaisuuteen, vieraan kielen oppimisen tietoisuuteen tai tiedostamattomuuteen sekä formaalisen ja kommunikatiivisen opetuksen väliseen kuiluun. Brown (1994) esittelee muutamia seikkoja, joiden erilainen painotus eri aikakausina on näkynyt kielenopetuksessa. Ensinnäkin oppijoiden yksilöllisyys, käyttäytymiserot, johtavat siihen, että opetuksen tulisi perustua ekletismiin eli eri oppimiskäsityksien ja vieraan kielen opettamisen teorioiden yhdistämiseen. Mikään tietty opetustyyli ei sovi kaikille, joten opettajan tulisi teoriatietojensa pohjalta

muodostaa kattava ja integroitu näkemys kielenopetuksesta, jolloin valitut opetustavat palvelevat mahdollisimman monen oppilaan tarpeita. Toiseksi on nähtävä kielenopetuksen tutkimuksen keskittyminen pääosin kielen opetukseen ja oppimiseen. Vaikka kasvatustiede, kielitiede ja psykologia muuan muassa ovat muokanneet kielenopetusta siihen tilaan, mikä sillä nyt on, on ymmärrettävä, että vieraan kielen oppiminen itsessään on oma tieteenalansa. Kolmanneksi oppijoiden persoonalliset erot on otettava huomioon. Kielenopetuksessa jokaisen oppijan oma motivaatio oppimista kohtaan on asia, joka ohjaa heidän kompetenssinsa kehittymistä mitä suurimmassa määrin. Oppijoita tulisi ohjata huomaamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa, niin että he osaisivat panostaa oikeisiin asioihin saadakseen mahdollisimman suuren hyödyn kielen opiskelusta. Viimeiseksi Brown mainitsee kommunikatiivisen opetuksen kiistattoman aseman kielenopetuksessa. Hän ilmaisee myös huolensa uusien teorioiden ja metodien sulauttamisesta opetukseen ilman niiden kriittistä tarkastelua. (Brown 1994, 291-292.) Myös Jaakkola (1994) on huomannut, että kielen opetuksessa uudet opetustavat saattavat painottaa liikaa vanhojen kustannuksella. Esimerkiksi kommunikatiivisen lähestymistavan saavuttua koululuokkiin unohdettiin kieliopin opetus ja keskityttiin uuteen opetustyyliin siinä määrin, että oppilaat osasivat kyllä kommunikoida vieraalla kielellä, mutta kieliopillisesti oikean puheen tuottaminen oli melko hankalaa. Jaakkola pitää keskeisen kieliopin opettamista tarpeellisena, sillä se palvelee kielen viestintäkäyttöä ja on osa viestinnällistä tehokkuutta. (Jaakkola 1994, 47.)

Vieraan kielen tutkimuksessa esiin tulleiden persoonallisuustekijöiden kuten yleisen älykkyyden, oppijan iän ja sukupuolen, kielen omaksumiskyvyn, oppimisstrategioiden, motivaation (kieli itsessään motivaation kohde tai väline johonkin toiseen tavoitteeseen), sosiaalisten taitojen ja niin edelleen uskotaan myös olevan yhteydessä vieraan kielen oppimiseen. (ks. esim. Brown 1994, Cook 1991, Stern 1983.) Edellä mainittujen persoonallisuustekijöiden lisäksi vieraan kielen oppimiseen vaikuttaa myös oman äidinkielen oppiminen ja sen hallinta. Äidinkielen vaikutus tulee ilmi muuan muassa kyvyssä ääntää vierasta kieltä sekä sanaston ja kieliopin oppimiseen liittyvissä asioissa (Ellis 1985, 19).

Kahdessa aikaisemmassa luvussa olemme käsitelleet kielenopetuksen kannalta tärkeitä peruselementtejä: käsityksiä kielestä ja oppimisesta. Kuten Brown (1994, 8)

toteaa, kieli ja oppimisprosessit ovat kielen opettamismenetelmien kulmakiviä. Vaikka opetuslalla kokemuksen tuoman tiedon ja taidon merkitys on kiistaton, tämä yksin ei riitä perusteluksi niille valinnoille, joita opettajat työssään tekevät. Menestyksellinen kielenopettaminen onnistuu parhaiten silloin, kun opettajalla on oma opetusteoria, joka soveltuu yhteen opettajan tietämykseen oppilaista ja opetettavasta aineesta (Brown 1994, 8). Widdowson näkee asian vieläkin jyrkemmin. Hänen mukaansa opettajat, jotka hylkäävät teorian käytännön kannalta merkityksettömänä eivät ainoastaan ymmärrä väärin työnsä luonnetta, vaan samalla heikentävät koko ammattikunnan asemaa ja siten loppujen lopuksi toimivat itseään vastaan. (Widdowson 1990, 11.) Toisaalta teoriat opettajan työn ohjaajina eivät yksin ole vaikuttamassa niihin ratkaisuihin, joita opettajat tekevät päättäessään sitä, millä tavalla he kieltä opettavat. Opetusta ohjaavat omalta osaltaan opetussuunnitelma ja toisaalta laajemmassa mittakaavassa sen hetkiset opetushallinnolliset ratkaisut. Lisäksi oppilasmateriaali ja käytännön rajoitukset (aika, materiaalit, tila ja välineet jne.) vaikuttavat siihen, millaisia opetusratkaisuja opettajat käytännön työssään tekevät.

Oikealta tuntuvan teorian kokoaminen on loppujen lopuksi ratkaisematon ongelma, johon ei ole olemassa yhtä ainoaa vastausta (Widdowson 1990, 32.) Opettaminen vaatii aina riskinottoa ja väärienkin ratkaisujen tekemistä. Tärkeää on se, että haluaa olla mukana opetuksen kehittämisessä ja etsimässä sopivia opetustapoja, niin että oma työ tuntuisi mielekkäältä ja haastavalta vielä vuosienkin jälkeen.

5 TUTKIMUKSEMME LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT - KÄSITYKSET TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään englantiin erikoistuneiden luokanopettajien käsityksiä englannin kielen opettamisesta ja oppimisesta. Emme pyri luokittelemaan vääriä tai oikeita vastauksia vaan selvittämään minkälaisia käsityksiä opettajilla on kyseisen aineen olemuksesta ja siihen liittyvistä opetusjärjestelyistä. Tutkimuksen tuloksena tulee olemaan kuvauskategorioita opettajien käsityksistä. Tavoitteena ei ole selvittää, miksi opettajalla on tietty käsitys vaan miten tietty käsitys on syntynyt ja mikä se on. Tarkoituksena on yrittää ymmärtää käsityksen eri aspekteja - ei selittää.

Tutkimusongelmien asettaminen on teoriapohjaan tutustumisen jälkeen tutkijan tärkeä tehtävä. Ahosen (1995) mukaan ongelmanasettelu tulisi tehdä teoreettisten lähtökohtien pohjalta, joihin on päädytty tutkimuksen teoriapohjaan tutustuttaessa (1995, 134). Tutkimuksessamme muodostimme seuraavat pääongelmat:

- 1. Millainen on luokanopettajan käsitys kielestä ja kielitaidosta?*
- 2. Millainen on luokanopettajan käsitys vieraan kielen oppimis- ja omaksumisprosessista ?*
- 3. Miten luokanopettaja mieltää tehtävänsä vieraan kielen opettajana, ja miten hän uskoo parhaiten edistävänsä oppilaidensa vieraan kielen taidon kehittymistä?*
- 4. Millainen on luokanopettajan oma vieraan kielen opetuksen käyttöteoria, ja miten tämä näkyy käytännön pedagogisissa ratkaisuissa?*
- 5. Onko luokanopettajan yleisellä oppimiskäsityksellä yhteyttä hänen vieraan kielen oppimiskäsitykseensä?*

Esi oletuksemme on, että opettajilla on oma käsityksensä edellä mainituista kysymyksistä. Uskomme näiden käsitysten muotoutuneet niin opintojen kuin käytännön kokemustenkin kautta. Näin teoriapohjamme on suorassa vuorovaikutuksessa tutkimushenkilöiden ajatuksien kanssa.

Teoriapohjassa olemme käsitelleet yleisiä oppimiskäsityksiä, erilaisia kielenopettamisen malleja ja käsityksiä vieraan kielen oppimisesta, koska nämä kaikki

vaikuttavat yhdessä käytännön kokemuksen kanssa siihen, minkälaisen käsityksen opettaja on saanut vieraan kielen oppimisesta. Eri ihmiset voivat käsittää saman ilmiön eri tavalla. Käsitykset ovat laadullisesti erilaisia johtuen yksilöiden niille antamista erilaisista viitetaustoista, jotka johtuvat yksilöiden erilaisista kokemuksista. (Ahonen 1995, 114.) Käsitykset ovat kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettuja kuvia joistakin ilmiöistä. Käsitys on myös muuttuva ilmiö, ihminen saattaa muuttaa käsitystään lyhyessäkin ajassa. Käsitystä ei kuitenkaan voi verrata mielipiteeseen, vaan se on ennemminkin konstruktio, jonka varassa ihminen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota. (Ahonen 1995, 121.) Häkkinen (1996) kuvaa käsityksiä myös erilaisiksi tulkintaskemoiksi, jotka ohjaavat kokonaisuudessaan ihmisen tapaa etsiä merkityksiä ympäröivän maailman ilmiöille (1996, 24).

Koska käsitykset ovat siis pohjana oppiessamme uutta, tulisi meidän olla tietoisia niistä käsityksistä, joita meillä on opittavista asioista. Esimerkiksi jos opettaja huomaa, että oppilas oppii uuden asian eri tavalla kuin opettaja on ajatellut oppimisen tapahtuvan, olisi hedelmällistä opetustyön kannalta, että opettaja olisi tietoinen omista käsityksistään ja voisi näin helpommin muokata niitä kohdattuaan uusia asioita.

5.1 Fenomenografinen tutkimusote

Ahonen (1995) määrittelee oppimisen kvalitatiivisen tutkimisen lähtevän siitä, että ihminen on intentionaalinen olento, eli ihminen pyrkii aktiivisesti itse rakentamaan itselleen kuvaa maailmasta (1995, 121). Vaikka on olemassa yksi tietty todellisuus, on jokaisella ihmisellä olemassa siitä oma "versionsa", joka on rakentunut yksilön erilaisten kokemusten, ympäristön ja sosiaalisten suhteiden kautta. Voimme tällöin pitää esioletuksena, että jokaiselta opettajalta löytyy erilainen käsitys opettamisesta ja oppimisesta sekä vieraan kielen olemuksesta. Koska olimme kiinnostuneita juuri ihmisten erilaisista käsityksistä, sopi fenomenografia mielestämme parhaiten tutkimusmetodiksemme.

Fenomenografia kuvataan ennen kaikkea empiiriseksi tutkimussuuntaukseksi. Tutkimuksessa hankitaan empiirinen aineisto, joka analysoidaan, tulkitaan ja kuvataan. Fenomenografiaa on ollut vaikea sijoittaa erityisesti minkään metodologisen käsitteen alle. Useimmiten se kuvataan kuitenkin tutkimussuuntauksena, koska siinä tutkitaan

ihmisen ajattelun sisältöä erilaisten käsitysten kuvaamisen kautta. Käsitysten avulla pyritään kuvaamaan ihmisen ajattelun sisältöä sekä sisällöllis-loogisia suhteita. Käsitteistä rakennetaan kuvauskategoriat, jotka kuvaavat ilmiön monipuolisuutta heijastaen ilmiön variaatioita eri ihmisillä. Fenomenografia painottaa erityisesti toisen asteen näkökulman tärkeyttä, mikä erottaa sen muista näkökulmista. (Häkkinen 1996, 14-15.)

Toisella asteella tarkoitetaan sitä, että ilmiötä kuvataan sellaisena kuin ihmiset sen näkevät tai ajattelevat sen olevan, eikä niinkään sellaisena kuin se voidaan nähdä faktuaalisesti. Tässä mielessä ei myöskään ole mielekästä rakentaa tutkimustuloksista mitään kvantitatiivista tuloskehikkoa, koska käsityksiä on mahdoton yleistää isompaa joukkoa kuin tutkimusjoukkoa koskeviksi. Käsitteitä ei voi myöskään irrottaa kontekstistaan, sillä ne ovat voimassa vain siinä kontekstissa, mihin ne kysymyksenasettelussa sijoitetaan. Ahonen (1995) mainitsee ihmisen ajattelun ja toiminnan olevan liian kokonaisvaltaista, monisäikeistä ja subjektin tietoisuuteen kytkeytyvää, että niitä voitaisiin ositella muuttujiin ja tehdä kvantitatiivisin menetelmin johtopäätöksiä muuttujien suhteista, että saataisiin kausaalinen selitys, syys-seuraus suhde (Ahonen 1995, 122). Myös tutkijoiden oma subjektiivisuus, aiemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tutkimukseen, ja siksi olisi hyvä tiedostaa omat lähtökohdat ja esioletukset, jotta tutkimuksen luotettavuus olisi taattu. Teoriapohjan laajuus ja monipuolisuus on myös tärkeää fenomenografiselle tutkimukselle, jotta tutkijat pystyisivät muodostamaan mahdollisimman hyvän käsityksen tutkittavan ilmiön eri puolista ja voisivat muotoilla haastattelukysymykset mahdollisimman relevanteiksi ja selventää vastausten luokitteluperusteita. (Ahonen 1995, 122-123.)

5.2 Fenomenografisen tutkimuksen suorittaminen

Tutkimus lähtee aiheen teoreettiseen pohjaan tutustumisella. Meidän tutkimuksessamme tutustumisen kohteena ovat erilaiset oppimiskäsitykset, yleiset kieliteoriat ja käsitykset vieraan kielen oppimisesta. Ahonen (1995) selittää fenomenografisen tutkimuksen pohjautuvan kognitiiviselle oppimiskäsitykselle, jonka mukaan henkilö kehittää mielessään kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta erilaisia

ajatusrakenteita, skeemoja (1995, 132). Käsitusten nähdään olevan juuri näitä erilaisia skeemoja. Olemme teoriapohjassamme esitelleet kognitiivisen oppimisen näkemyksen, mutta emme antaneet sille mitään erityisasemaa verrattuna muihin oppimisen näkemyksiin johtuen siitä, että vartenotettavia näkemyksiä on monia ja usein oppimisen nähdäänkin perustuvan monen eri näkemyksen pohjalle. Kuten mainittua tutkimuksen kohteena olevaan aiheeseen olisi syytä perehtyä ennen kuin tutkijat alkavat muodostaa kysymyksiä. Vain tällä tavoin voidaan tehdä valideja, syventäviä kysymyksiä ja vastausten tulkintavaiheessa valideja erotteluja (Ahonen 1995, 133). Tutustuminen muihin samalta alalta tehtyihin tutkimuksiin saattaisi myös auttaa näkemään käsityksissä olevia perustavaa laatua olevia eroja, mutta omasta tutkimusaiheestamme emme ole löytäneet suoranaisesti aihealuettamme käsitteleviä tutkimuksia.

Aineiston hankinnassa suoritimme ensimmäisen vaiheen avoimella kyselylomakkeella, joka lähetettiin viidellekymmenelle Jyväskylän yliopistosta valmistuneelle luokanopettajalle, jotka olivat erikoistuneet englannin kieleen. Tarkoituksenamme oli näiden vastausten pohjalta valita 2-3 mielenkiintoista tapausta haastateltavaksi. Valitettavasti emme kuitenkaan saaneet riittävästi vastauksia jatkaaksemme tutkimuksen seuraavaan vaiheeseen. Uskomme tähän olevan syynä kysymystemme liian teoreettisuuden ja laajuuden. Muutimme alkuperäistä suunnitelmaamme ja hankimme uudet haastateltavat sen joukon ulkopuolelta, joille olimme jo kyselylomakkeen lähettäneet. Täysin uusien tutkimushenkilöiden valintaan päädyimme, koska emme halunneet haastateltavien omaavan minkäänlaisia ennakkotietoja tai -asenteita tulevaa haastattelua kohtaan. Näin uskoimme saavamme aitoja ja ennalta valmistelemattomia vastauksia. Tämä puolestaan lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Otimme haastateltavaksemme neljä englantiin erikoistunutta luokanopettajaa, jotka kaikki olivat valmistuneet Jyväskylän yliopistosta. Tutkimushenkilöiden tarkempi esittely seuraa myöhemmin. Haastattelumuodoista valitsimme teemahaastattelun. Syynä valintaamme oli tarve saada tietoa opettajien käsityksistä tiettyjä teemoja (kieli ja kielitaito, yleinen oppimiskäsitys, käsitys kielen oppimisesta ja opettamisesta) koskien. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (1982, 36) toteavat, teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten muoto ja järjestys ovat vapaat. Teemahaastattelun runkona käytimme teoriapohjaamme perustuvia kyselylomakkeemme kysymyksiä, joita

haastattelua varten kuitenkin parantelimme ja tarkensimme. Teemahaastattelussa käyttämämme runkolomake on liitteenä.

Haastattelutilanteessa on haastattelijan tiedostettava omat lähtökohtansa voidakseen arvioida niiden vaikutusta haastateltavan ilmauksiin. Haastattelijan on ensisijaisesti kuunneltava, mitä haastateltava sanoo. Seuraavat kysymykset olisi tehtävä saatujen vastausten pohjalta, enemmän kuin oman suunnitelman perusteella. Vuorovaikutustilanteen tulisi olla luonteeltaan keskusteleva eikä kuulusteleva. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (1982, 84) toteavat, haastattelu on vuorovaikutustilanne, jonka haastattelijalla on pannut alulle saadakseen tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa. Haastattelijan tehtävänä on helpottaa informaation kulkua ja sen jäsentämistä ja toisaalta motivoida haastateltavaa. Luottamus haastattelijan ja haastateltavan välillä on oltava ehdoton, jotta saataisiin mahdollisimman validia tietoa. Haastattelijalla tulisi olla tutkimusongelmiin perustuva keskustelurunko, ei valmiita kysymyksiä aiheesta. Haastattelujen litterointi on fenomenografisessa tutkimuksessa aikaa vievää työtä. Se on tehtävä sana sanalta ja puhutun kielen mukaisena. Joskus on tarpeen tehdä merkinnät myös ei-sanallisista viesteistä (tauot, huokaukset, naurahdukset jne.). (Ahonen 1995, 136-140.)

Vastausten tulkinnassa fenomenografisessa tutkimuksessa muodostetaan kuvauskategorioita. Kategoriat pitävät sisällään jokaisen tutkimushenkilön välittämän käsitteen. Niiden voidaan sanoa olevan tiivistäviä suhteessa aineistoon (Uljens 1989, 41-42). Häkkisen (1996) mukaan tutkija löytää kategoriat erottelemalla ja yhdistelemällä aineistoa erilaisiksi kokonaisuuksiksi kuvauksissa tulisi tällöin nousta esiin käsitysten keskeiset piirteet (1996, 34). Kuvauskategorioita voidaan erottaa kolme: horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen. Ne hahmottuvat analyysin seurauksena, eikä niitä voida päättää etukäteen (Uljens 1989, 47, 51). Horisontaalisessa kuvauksessa käsitykset muodostavat sisällöllisesti niin erilaisia joukkoja, ettei niitä voida laittaa paremmuusjärjestykseen. Vertikaalisessa kuvauksessa jokin tietty käsite on muita suositumpi ja tällöin kategoriat voidaan asettaa paremmuusjärjestykseen niiden suosituimmuuden mukaan. Hierarkkisissa kategoriasysteemissä jotkut käsitykset eroavat muista rakenteeltaan ja sisällöltään muita kehittyneempinä, ja tällöin ne voidaan arvottaa aineiston sisäisen logiikan ja rakenteen mukaan. (Häkkinen 1996, 35-37.)

Aineiston tulkinnassa haastattelun tuloksia käsitellään kokonaisuutena, eikä niitä irroteta kontekstistaan. Tutkija pyrkii koko ajan vertaamaan tuloksia teoriapohjaan ja kuvauskategoriat esittävätkin sekä teoreettisia käsitteitä että empiirisiä tuloksia tietyn tapauksen kontekstissa. (Häkkinen 1996, 39-40.) Tutkimuksessa saataviin haastatteluvastauksiin perehdytään syvästi lukemalla niitä yhä uudelleen ja uudelleen. Tärkeää on ottaa ilmaisu aina kokonaisuutena, niin ettei tulkittavan merkityksen ajatuksellisia yhteyksiä katkaista (Ahonen 1995, 143). Häkkinen (1996, 42) painottaa analyysissa myös ilmausten vertailua toisiinsa. Vain erot huomaamalla voi tutkija nähdä, mikä on tyypillistä aineistosta nousevalle käsitykselle. Viimeisessä vaiheessa tulkintaa kuvauskategorioitten tulisi sisältää jo niihin kuuluvat ominaispiirteet sekä empiirisen kiinnittämisen aineistoon (Häkkinen 1996, 43). Haastatteluista saatuja suoria lainauksia tulee siis liittää kategorian rinnalle, niin että lukija huomaa yhtäläisyyden.

Häkkinen (1996, 44) esittää Themanian (1985) mukailleen seuraavan kuvion fenomenografisen analyysin aineistotasosta ja vastaavista termeistä:

aineistotaso	termit		
todellisuustaso	yksilön havainto ja reflektio ilmiöstä		
kokemustaso	ilmiön sisältöä koskeva ilmaus		
empiirinen taso	lausuma A	lausuma B	lausuma C
analyysitaso	sisältö A	sisältö A	sisältö B
kuvaustaso	käsitys 1	käsitys 1	käsitys 2

KUVIO 3. Häkkisen (1996) Themanian mukaileva kuvio fenomenografisen analyysin aineistotasosta ja vastaavista termeistä.

5.3 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus

5.3.1 Luotettavuuden osoittaminen

Koska tutkimusjoukko on pieni, ei voi tavoitella tilastollista yleistettävyyttä. Tutkimus tavoittelee tulosten yleisyyttä. Käsitteitä käsitellään teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla. Tutkimustulosten merkitys perustuu siihen, että johtopäätöksillä olisi teoreettista yleisyyttä, tällöin niiden tulisi liittyä yleisiin teoreettisiin ongelmiin ja myös yrittää selittää käsityksiä. Tuloksia voi käyttää hyväksi niin, että lukija vertaa omia tulkintojaan tuloksista tutkijan kategorioihin. Tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin: aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia, ja niiden tulee liittyä tutkimuksen teoriapohjaan. (Ahonen 1995, 152.)

Aineiston hankintaprosessin luotettavuuden tutkija selvittää esittelemällä tutkimushenkilöiden taustat. Tutkimuksessamme meidän tulee selvittää valittujen opettajien opiskelutausta ja mahdollinen muu koulutus- tai työtausta, joka saattaa vaikuttaa heidän käsityksiinsä tutkittavasta ilmiöstä. Myös haastattelujen ajankohdan, paikan ja keston selvittäminen kuuluu aineiston hankintaprosessin luotettavuuden selvittämiseen. Litteroiduista haastatteluotteista tulisi käydä esille, annettiinko haastateltavalle tarpeeksi aikaa ilmaista ajatuksiaan, ja ohjailtiinko häntä liikaa johonkin tiettyyn suuntaan vastauksissaan. (Ahonen 1995, 153-154.)

5.3.2 Luotettavuuden arvioiminen

Johtopäätösten luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää rinnakkaisluokittelijaa, joka lukee tutkimuksen ja ilmaisee kantansa sen suhteen, tulisiko jokin tietty käsite sijoittaa jonnekin muualle kategorioinnissa, tai ovatko kategoriat valideja suhteessa aineistoon. Tutkijan tulee selvittää raportissaan, miten rinnakkaisluokittelija opastettiin työhönsä. Rinnakkaisluokittelijan ja tutkijan tulkinnoista voidaan laskea yksimielisyysprosentti. Se osoittaa, mitkä olivat tutkimuksessa vaikeimmin lähestyttävät ilmiöt tai käsitteet. (Ahonen 1995, Häkkinen 1996.) Raporttiin tulisi liittyä myös fenomenografinen diskussio, jossa pohdiskellaan tutkimuksen löytöjä ongelmanasettelun kannalta,

arvioidaan löytöjen merkitystä tai sovellettavuutta opetuksen kannalta. Diskussiossa tulisi esiintyä myös huomioita metodin käyttökelpoisuudesta ja fenomenografiasta yleensä. Tutkimuksen luonne ratkaisee sen, koskeeko diskussio metodia vai sisältöä. Meidän tutkimuksessamme se tulee koskemaan kumpaakin. (Ahonen 1995, 156-158.)

5.4 Fenomenografisen tutkimuksen kritiikkiä

Suurin ongelma fenomenografisessa tutkimuksessa on juuri tutkijan subjektiivisuus. Se, että tutkija tiedostaa omat esioletuksensa ilmiöstä, tutustuu teoriapohjaan, saattaa ohjata liikaa hänen tulkintaansa haastatteluvastauksista. Tutkija itse muodostaa kuvauskategoriat ja saattaa valita "sopivat" empiiriset haastattelulainaukset eri kategorioitten kohdalle. Tutkittavien käsitysten löytämistä saattavat vaikeuttaa myös erilaiset ilmaisulliset kyvyt. (Häkkinen 1996, 47-48.) Vaikka tutkimusjoukollamme onkin samanlainen koulutus pohja, saattaa eroja vastauksiin tulla nimenomaan heidän persoonallisuutensa takia.

Häkkinen toteaa (1996), että fenomenografisessa tutkimuksessa tulisikin tulevaisuudessa pyrkiä selkiinnyttämään tutkijan ja tutkittavien välistä vuorovaikutusta sekä teorian vaikutusta tulkintaan. Fenomenografista analyysia on vaikea toteuttaa, sillä kuvauksia analyysin vaiheista ei ole tutkimusta koskevissa teoreettisissa esityksissä kuin tutkimuksissakaan. Kuitenkin on arvokasta jo sinänsä, että arki ajattelu on nostettu ensisijaiseksi tutkimuksen kohteeksi. (Häkkinen 1996, 48-49.)

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA AINEISTON ANALYYSI

Löysimme haastattelemamme opettajat soittamalla Jyväskylän kaupungin ala-asteille tiedustellen, onko heillä työyhteisössään opettajaa, joka on erikoistunut Englantiin ja myös opettanut tai opettaa edelleen Englantia. Haastattelut tehtiin viikolla 12 ja ne kestivät keskimäärin tunnin. Kaikissa neljässä haastattelussa olimme molemmat läsnä. Kumpikin meistä toimi varsinaisena haastattelijana kahdessa haastattelussa, jolloin toisen tehtäväksi jäi huolehtia siitä, että kaikki teema-alueisiin liittyvät kysymykset tulivat esitetyiksi. Lisäksi avustajan roolissa olleen tuli huomaamattomasti tarkkailla haastateltavan non-verbaalista viestintää. Aineistoa esitellessämme ja analysoidessamme viittaamme haastateltuihin henkilöihin kirjaimin A, B, C ja D.

6.1 A:n haastattelu ja aineiston analyysi

Haastateltavan toiveiden mukaisesti menimme tekemään haastatteluamme hänen työpaikalleen koulupäivän päätyttyä. Siistiädyttyään ja varmistettuaan että kaikki edellisen tunnin hiihtäjät olivat saapuneet takaisin koululle A oli valmis haastateltavaksi. Haastattelu tapahtui opettajainhuoneessa, joka kuitenkin iltapäivästä oli hiljainen ja rauhallinen. Haastattelun aikana A oli rento ja mutkaton emmekä huomanneet, että esimerkiksi pöydällä ollut nauhuri olisi vaivannut haastateltavaa.

A on 35-vuotias miesopettaja, joka on valmistunut luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistosta 1990. Englantia hän on opiskellut opiskeluaikanaan 15 opintoviikkoa. Lisäksi täydennyskoulutusta hän ei Englannin kielen osalta ole hankkinut mutta totesi, että hän pitää kielitaitoaan yllä käyttämällä kieltä päivittäin ystävä- ja harrastuspiiristä johtuen. Kaiken kaikkiaan A on toiminut ammatissa kymmenen vuotta. Tästä ajasta hän on opettanut Englantia seitsemän vuotta. Viimeiseen kolmeen vuoteen A ei ole opettanut Englantia.

Kysyttäessä A:n käsitystä kielestä tuli selkeästi ilmi, että hänen käsityksensä kielen olemuksesta on funktionaalinen. A toteaa: ”*Se on tiivistettynä se mitä mä ajattelen kielestä että kieli on väline oppimiselle ja kaikelle viestinnälle mutta niinku perimiltään se on vuorovaikutusta.*” Lisäksi hän mainitsee kielen sosiaalisen luonteen toteamalla, että kieli, myös vieras kieli, on se väline, jolla sosiaalisesti toimimme.

Pohtiessaan hyvän kielitaidon sisältöä A painottaa oikeiden muotojen sijasta kielen käyttäjän toimintaa, kielen runsasta ja luontevaa käyttöä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö A opetuksessaan ottaisi huomioon myös rakenteiden ja kieliopin opettamista, vaikkakaan aikaa mainittujen asioiden opiskeluun ei suhteessa paljoa käytetäkään. Hyvää kielitaitoa A määrittelee seuraavasti: ”*Joo mä oon monta kertaa koittanu sen sanoakin tuolla luokassa oppilaille että se hyvä kielitaito vieraan kielen taito tai vieraan kielen hallinta niin ei se oo sitä että sä osaat kaikki kielioppisäännöt ulkoo ja että osaat taivuttaa kaikki epäsäännölliset verbit oikein ja käyää niitä oikeita muotoja oikeissa kohdissa vaan hyvä kielitaito on mun mielestä sitä että sä ymmärrät mitä sulle puhutaan ja sä pystyt reagoimaan siihen luontevasti -- .*”

A:n käsityksen mukaan vieraan kielen oppiminen ainakin ala-asteen tasolla on vahvasti mallioppimista, jossa malleina toimivat niin opettaja, toverit kuin kuultu ja kirjoitettu englannin kieli, jota on runsaasti tarjolla eri lähteissä. A:n mukaan lapsilla on nykyään jo ennen kielenopiskelun varsinaista alkamista paljon kielikokemusta, jonka seurauksena heillä on melkoinen määrä passiivista sanavarastoa ja käsitys siitä, miltä englannin kielen pitäisi kuulostaa. Mallioppimiselle tyypillinen toisto edistää myös A:n mukaan oppimista, esimerkiksi sanaston ja opittujen ilmaisujen ja reagoititapojen osalta A uskoo toistojen määrän vaikuttavan oppimiseen. A näkee myös äidinkielen ja vieraan kielen oppimisprosessien välillä olevan yhtäläisyyksiä, ainakin jos ajatellaan vieraan kielen opiskelun alkuvaiheita. Hän toteaa: ”-- *ajatellaan nyt jo ihan äidinkielen oppimista miten pieni lapsi oman äidinkielensä om-omaksuu niin sehän on ihan puhtaasti mallioppimista niin kyl mä aika pitkälle nään sen vieraan kielen opiskelun toimivan samalla-samoilla periaatteilla ja sitten vasta myöhemmässä vaiheessa kun on riittävästi ymmärrystä jo omasta äidinkielestä niin kun mä viittasin siihen teorisointiin niin siinä vaiheessa se kielen opiskelu voi muuttua - -.*” A täydentää vielä, että ala-asteella olevilla oppilailla on hyvät edellytykset kehittyä omassa sekä äidinkielessään että vieraassa kielessä nimenomaan suullisen ilmaisun puolella.

A:n näkemys vieraan kielen oppimisesta on nähtävissä myös hänen näkemyksessään roolistaan englannin kielen opettajana. A näkee roolinsa englannin kielen opettajana vahvasti olevan sellaisen virikeympäristön järjestäjä ja tarjoaja, jossa on mahdollisuus käyttää ja harjoituttaa opittuja taitoja. Käytännössä tämä tarkoittaa englannin käyttämistä myös muun kuin englannin opetuksen yhteydessä. A kertoi

pitäneensä esimerkiksi liikuntatunteja englanniksi. Näillä tunneilla myös oppilaiden odotettiin käyttävän englantia. Tällä A haluaa saada aikaan siirtovaikutuksen englannintunnilla opitun ja muun koulunkäynnin välille. Näin A myös uskoo avaavansa oppilaidensa silmät niille mahdollisuuksille, joita vieraan kielen hallinta tarjoaa. A pohtii vieraan kielen hallinnan merkityksestä seuraavasti: ” -- *kielen opiskelun motivaation kannalta on älyttömän tärkeä nähdä sitte se mielekkyys ja merkitys et miksi näin et se on jotakin muuta kuin kaks kertaa viikossa kahella tunnilla opiskeltava joka useesti vois kuvitella näin karrikoiden menee sitte oppilas-opettaja välillä et siinä vaiheessa kun oppilas havahtuu siihen et tää on ihan oikee kommunikointikeino vuorovaikutuskeino et tuol on niinku maailma valmiina ku vaan menis ja osais käyttää sitä niin sen kun oppilas herää tajuamaan sen koko tän vieraan kielen opiskelun merkityksen niin silloin sen motivaatio muuttuu ihan erilaiseks.*”

A:n kasvatustilafilosofiaan pohjautuen hän ei halua opetuksessaan, ei vieraan kielen eikä muunkaan opetuksen osalta, sitoa itseään mihinkään systeemiin tai menetelmään vaan pyrkii aina monipuolisesti lukemaan tilanteita ja vastaamaan niiden asettamiin vaatimuksiin. Vieraan kielen opetuksessa A:lla on kaksi selkeää tavoitetta. Ensinnäkin A haluaa herättää oppilaissaan motivaation vieraan kielen opiskeluun niin, että vaikka ala-asteen aikana oppilaalla vielä ei olisikaan edellytyksiä hankkia hyvää kielitaitoa niin hänelle kuitenkin jäisi innostus ja halu jatkossa nähdä asia niin tärkeänä ja merkityksellisenä, että sen opiskeluun riittäisi intoa. Toiseksi A haluaa harjotuttaa vieraan kielen vuorovaikutustaitoja niin paljon, että oppilaalla on oikeassa tilanteessa todella rohkeutta kommunikoida vieraalla kielellä. Käytännössä A pyrkii opetuksessaan muun muassa seuraavilla tavoilla tukemaan mainittujen tavoitteiden saavuttamista. Hän tarjoaa paljon tilanteita niin englannintunneilla kuin niiden ulkopuolellakin käyttää englannin kieltä aidoissa kommunikointitilanteissa kuitenkin tuputtamatta tai pakottamatta oppilaita. A on oppilaineen ollut mukana muun muassa kolmivuotisessa Comenius-hankkeessa, jonka aikana sekä itse tuotettiin että käytettiin muiden maiden tuottamaa materiaalia. Lisäksi oppilaat kirjoittavat kirjeitä ja sähköpostia englanniksi. Ääntämisestä oppilaille tarjotaan erilaisia esimerkkejä, jotta oppilaat oivaltavat, että ei ole olemassa yhtä ainoaa ja oikeaa tapaa puhua englantia. Lisäksi oppilaat lukevat itse rauhallisessa paikassa nauhalle ja kuuntelevat omaa ääntämistään ja joskus vievät nauhan kotiin ja lukevat ja kuuntelevat vanhempien kanssa yhdessä. Sanastoa

harjoitellaan kirjoittamalla uuden läksyn sanat vihkoon ja pitämällä sanakokeita säännöllisesti. Kielioppi ja rakenteet käsitellään oppikirjan avulla, mutta kuten mainittua A ei opetuksessaan painota kyseistä aluetta, koska uskoo että koulutuksemme spiraalirakenne takaa sen, että kielioppiasiat tärkeytensä vuoksi tulevat vielä moneen kertaan hänen jälkeensäkin käsittelyyn. A haluaa opetuksessaan painottaa vuorovaikutusta. Tätä kuvaa muun muassa toteamus: ”- - *tuottaa omaa tekstiä puhumalla, lukea kirjoitettua tekstiä ja sitte ymmärtää kuulemaansa ja ymmärtää lukemaansa siinä on ne kaikkein tärkeimmät asiat.*”

Tarkasteltaessa A:n yleisen oppimiskäsityksen sekä vieraan kielen oppimiskäsityksen välistä suhdetta on niistä löydettävissä yhtäläisyyksiä. A:n näkemys siitä, miten ihminen oppii on sekä kielen että muun oppimisen osalta vahvasti sidoksissa A:n näkemysten mukaan virikeympäristöön. Kysyttäessä miten ihminen oppii A vastasi: ” -- *mahdollisimman moni-monipuolinen virikeympäristö ruokkii parasta mahdollista oppimista --.*” Toisaalta A toi esille, että on tietysti olemassa hyvin erilaisia oppijoita ja oppimistyyplejä ja opettajan tehtävänä onkin tunnistaa, miten kyseinen lapsi oppii, ja tukea hänen oppimistaan sopivalla tavalla. A:n opetus on kaiken kaikkiaan hyvin oppilaslähtöistä ja yksilöä korostavaa. Hän toteaa: ”-- *se yksilön huomioon ottaminen yksilöllisyys ja sen lapsen kokonaisuuden sen lapsen eheän kokonaisuuden kasvaminen ja sen tukeminen se on se tavoite -- siinä on niinku ne tärkeimmät asiat tässä et et jos ne lapset oppii ymmärtämään asioita ja kokonaisuuksia ja tulee keskenään toimeen ja sitten on tää kasvatuksen so-sosiaalinen puoli jota ei saa unohtaa missään tapauksessa --.*” Jo kielen kohdalla esiin tullut motivaation ja kiinnostuksen synnyttäminen sopii kuvaamaan A:n opetusta laajemminkin. Hän toteaa, että oppimisella ja lapsen itsetunnolla on yhteys ja tämä merkitsee sitä, että opetuksessa olisi pyrittävä tarjoamaan lapsille mahdollisuus onnistumisenelämyksiin, jotka puolestaan motivoivat jatkamaan opiskelua. A näkee oppimisen kannalta toivottamana tilanteen, jossa oppilaalla ei ole vähäistäkään kiinnostusta asiaa kohtaan. A:n näkemys vieraan kielen kielitaidosta, ja hänen tavoitteensa vieraan kielen opetuksessa ovat yhteneväisiä edellä mainitun kanssa. Myös oppilaan roolilla sekä vieraan kielen että muiden aineiden kohdalla on yhteyksiä. A:n toteaa, että aktiivisesti mukana olemalla oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa: löytää yhteyksiä asioiden välillä ja siirtää oppimaansa tilanteesta toiseen. A:n kokonaisvaltaista käsitystä omasta

roolistaan niin englannin kuin muidenkin aineiden opettajana lienee kuvaavan parhaiten hänen seuraava toteamuksensa: ” *Joo kyllä kyllä mä näen nimen oman niin et se on ohjaaja ja tukija ja jos mun pitäs vielä niinku kuvailla sitä niin mielummin niin että mä kannattelen ja tuen heitä alhaalta ylöspäin enkä mä oo kiskomassa heitä ylhäältä käsin.*”

A:n käsitys kielestä on selkeästi luokiteltavissa funktionaaliseksi. A:n käsityksessä kieli funktionaaliseen lähestymistavalle ominaisesti kytketään muistiin, havainnointiin, ajatteluun, merkityksiin ja tunteisiin. Lisäksi A:n käsityksestä kielestä ja kielitaidosta on löydettävissä Kaikkosen (ks. s.8) kuvaama kommunikatiivisuuden jako kahteen osaan: yksilölliseen viestintään ja kielenkäyttötaidon kehittämiseen, sillä opetuksessa painotetaan ja tavoitellaan niin kielen tuottamista ja lähettämistä kuin ymmärtämistäkin. Tiivistetysti voi todeta, että A:lle vieraan kielen kielitaidossa sekä itse vieraan kielen opetuksessa on toiminta muotoa tärkeämpää.

Pääsääntöisesti A:n kielenopetus on vahvasti kommunikatiivista. Opetuksessa painotetaan vahvasti puhuttua kieltä, ja muodollisen virheettömyyden sijaan korostetaan sujuvuutta ja ymmärrettävyyttä. Oppilaan roolin A näkee kommunikatiiviselle lähestymistavalle tyypillisesti aktiivisena ja vastaavasti oman roolinsa osallistuvana mutta ei dominoivana. Kuten olemme maininneet kommunikatiivisessa lähestymistavassa ei vanhoja opettamistapoja hylätä, mutta ne muotoillaan uudelleen ja laajennetaan tarpeen mukaan. Akateemisessa lähestymistavassa painottuva sanaston kartuttaminen on osa A:n opetusta, mutta huomioitava on, että se ei tähtää kirjallisen käännöstaidon parantamiseen, vaikka oletettavasti sanaston laajentuminen vaikuttaa positiivisesti myös kirjallisiin taitoihin. Ensisijaisesti sanaston laajentamisella tähdätään opetuksessa korostuvan suullisen ilmaisutaidon kehittymiseen ja monipuolistumiseen. Useat toistot, jotka puolestaan kuuluvat audiolingvaaliseen menetelmään, jonka taustalla on behavioristinen oppimiskäsitys, ovat myös osa A:n vieraan kielen opetusta. Mallioppimisen lisäksi on A:n käsityksestä vieraan kielen oppimisesta löydettävissä yhteys Krashenin näkemykseen, jonka mukaan vieras kieli omaksutaan samalla tavoin kuin ensimmäinen kieli. Näin A uskoo asian olevan ainakin ala-asteella, jolloin ollaan kieliopinon alkuvaiheessa.

Vaikka A:n oppimiskäsityksestä ainakin vieraan kielen osalta löytyy

behavioristisia piirteitä, vaikuttaa hänen oppimiskäsityksensä kokonaisuudessaan kuitenkin vahvasti kognitiiviselta. A:n useasti esiin tuomat runsas virikeympäristö sekä kokonaisuuksien ja yhteyksien hahmottamien ovat yhdistettävissä kognitiiviseen lähestymistapaan, jonka mukaan yksilö valikoi ja tulkitsee opittavan aineksen ja pyrkii liittämään sen aikaisempaan tietorakenteeseen. Sama ajatus on löydettävissä myös konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Niin ikään A:n mainitsevat yksilöllisyys, opiskelun mielekkääksi kokeminen, henkilökohtainen motivoituneisuus, uteliaisuus, sosiaalisuus ja itseluottamuksen kehityksen tukeminen ovat löydettävissä kognitiivisesta oppimiskäsityksestä. Toisaalta on arveluttavaa yrittää liian jyrkästi sovittaa A:n ajatuksia ja käsityksiä tiukasti minkään ismin piiriin. Lisäksi A myös itse totesi, että ei halua sitoa itseään mihinkään menetelmään tai systeemiin, vaan haluaa säilyttää joustavuuden sekä herkkyyden eri tilanteille. Haastattelun perusteella voisi kuitenkin todeta, että A:n käsitys kielestä on funktionaalinen ja hänen tyylissään opettaa vierasta kieltä painottuu eniten kommunikatiivinen lähestymistapa. A:n opetusta ja oppimista koskevista käsityksistä ja niiden käytännönsovellutuksista näyttää olevan löydettävissä pääosiltaan kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys behaviorismilla höystettynä.

6.2 B:n haastattelu ja aineiston analyysi

Toisen haastateltavan tapasimme myös hänen työpaikallaan keskellä työpäivää kahden vapaatunnin aikana opettajan toivomuksen mukaisesti. Opettaja B ei puhelimesta ollut halukas haastateltavaksi, koska on jäämässä eläkkeelle tänä keväänä ja piti työtaakkaansa muutenkin raskaana. Vakuuteltuamme hänen pitkän työuransa tuoman kokemuksen ja tiedon olevan tutkimustamme rikastuttava osa. Aluksi opettaja vaikutti hieman jännittyneeltä ja kireältä. Hän myös arasteli haastattelun nauhoittamista mutta ei kuitenkaan kieltänyt sitä. Haastattelun edetessä hän kuitenkin rentoutui ja rupesi kertomaan muistakin kuin suoraan kysymykseen liittyvistä asioista.

Opettaja B on 60-vuotias naisopettaja, joka on valmistunut Jyväskylän yliopistosta 1962 ensin luokanopettajaksi ja kymmenen työvuoden jälkeen erikoistunut vielä englannin aineenopettajaksi. B on toiminut lähes koko uransa ajan luokanopettajan työn ohella englannin opettajana. Yhden vuoden hän työskenteli

pelkästään englannin aineenopettajana. Haastattelun loputtua hän vaikutti melko helpottuneelta. Hän antoikin ymmärtää, että on vaikea pukea sanoiksi ajatuksia opetuksesta, koska uran loppuvaiheessa opetus tapahtuu varmallalla rutiinilla, joten opetusta ei tule aktiivisesti mietittyä. Myös tuleva eläkkeelle jääminen vaikuttaa opettajan mukaan hänen opetukseensa siinä määrin, ettei hän ole viitsinyt tai nähnyt tarpeelliseksi enää tässä vaiheessa hankkia lisäkoulutusta kielenopetuksen osalta. Hän totesi myös kielitaitonsa rapistuneen vuosien aikana. B on pitänyt kielitaitoaan yllä lähinnä lukemalla ja katselemalla ulkomaalaisia televisio-ohjelmia.

Haastattelussa kävi ilmi, että B:n käsitys kielestä on funktionaalinen. *“Kieli on keino kommunikoida suullisesti ja kirjallisesti tehdä itsensä ymmärretyksi, ymmärtää.”* Hyvään kielitaitoon B sisällyttää aluksi ala-asteen alkuluokilla lähinnä rohkeuden puhua. Myöhemmin painottuvat myös tekstinymmärtäminen ja kirjoittaminen ja muut kielitaidon osa-alueet, kuten ääntäminen ja kielen rakenteen osaaminen. Kielitaitoa B kuvaa seuraavalla tavalla: *“Kyllä siinä pitäs just tää puhevalmius kyllä suullinen kielitaito on mun mielestä tässä vaiheessa sellanen että rohkas heitä puhumaan kyllä kolkilla kun ovat niin vielä aika välittömiä et jos silloin saa puhumaan niillä muutamilla sanalla jolla lähdetään niin se jatkuu sitte ja tottakai sitte myöski sitä kirjallista lukemista ja kaikki nämä.”*

B mieltää vieraan kielen oppimisen olevan ainakin kielen oppimisen alkutaipaleella mallioppimista. Malleja, niin kuultuna kuin kirjoitettuina, saadaan ympäröivästä yhteiskunnasta: televisiosta, ystävilta, mainoksista ja kaupoista, tietokonepeleistä ja niin edelleen. Koulussa mallit tulevat opettajalta ja kirjasta sekä siihen kuuluvista äänitteistä. Mallioppiminen pitää sisällään myös paljon drillejä ja toistoja niin sanavaraston kuin ääntämisen oppimisessa. B pitää myös äidinkielen taitoja merkityksellisinä vieraan kielen oppimisessa. Jos oppilaalla on lukivaikeuksia tai muita ongelmia ymmärtää oman äidinkielen eri osa-alueita, tulevat nämä ongelmat esiintymään mitä todennäköisimmin myös vieraan kielen oppimisessa. *“No jos on lukivaikeuksia niin kyllähän se vaikuttaa ainaki kirjottamiseen hirveän paljon ja usein tämmönen oppilas on hirveän arka kyllä puhumaanki ei nyt aina että saattaa olla poikkeuksiaki että on suullisesti lahjakas mutta tuota kyllä se ja kyllähän tämmönen kielentuntemus että jos se on vaikeata että mullakin on tällä hetkellä luokassa pari oppilasta jotka ei tahdo tajuta että on olemassa vieraita kieliä.”* Lisäksi tärkeänä osa-

alueena vieraan kielen oppimisessa B pitää motivaatiota. Englannin osalta hän näkee motivaation olevan hyvän juuri sen vuoksi, että englannin kieli on esillä niin paljon. Oppilailla on jonkinlainen käsitys opittavasta kielestä jo ennen varsinaisen kouluopetuksen alkua. Vieraan kielen oppiminen on hänen mukaansa lähinnä mallioppimiseen ja motivaatioon perustuva prosessi.

Tehtävänsä vieraan kielen opettajana B pitää ennen kaikkea raskaana. Luokanopettajan ja englanninopettajan yhdistelmä on hänen mielestään rankin mahdollinen. Vaihtuva kielenopetusluokka asettaa suurimmat haasteet, sillä silloin ei tiedä, mitä luokka on oppinut edellisinä vuosina, eivätkä luokan oppilaatkaan ole tuttuja. Oman luokan kanssa englanninopetus on hänen mielestään vapaampaa: *“-- et jos sais viedä niinku omaa luokkaa on voinu et tää ei nyt mee tänä vuonna et mä otan sit ens vuonna et mä otan nyt vähän ja ens vuonna syvennän --.”* Vieraan luokan englanninopetusta B kuvaa seuraavasti: *“Siinä helposti joku voi niinku jäädä, jäädä niinku huomaamatta tai jäädä jälkeen et sitte että se vaatii hirveesti just siltä opettajalta et meet siihen vieraaseen luokkaan ja rupeet patistaan niitä ja lähettään viestejä kotiin että nyt on läksyt tekemättä että mä koen sen hirveen raskaana.”* B näkee oman roolinsa ennen kaikkea vastuunkantajana jokaisen oppilaan oppimisesta, sekä rauhallisen ja turvallisen ilmapiirin luoja. Omaa rooliaan oppilaan oppimisprosessiin vaikuttajana hän kuvaa näin: *“ No avustamalla ja tietysti sillä loputtomalla kärsivällisyydellä sitte että aina vaan otetaan uudestaan jos ei oo menny perille. Periaatteena mulla on kyllä sellanen hiljanen ääni, koska mä yritän hiljentää luokanki ja sellanen lempeän luja ote.”*

B:n opetuksessa on havaittavissa selkeä vastuuntunto oppilaiden oppimisesta. Hänen oma käyttöteoriansa vieraan kielen opetukseen on muotoutunut vuosien kokemuksen kautta sekä erilaisten trendien mukaisten kokeilujen myötä. Opettaja on koettanut poimia parhaat palat ja yhdistää ne opetuksessaan mielekkääksi kokonaisuudeksi. Käytössä oleva kirjasarja muokkaa pitkälle sitä, minkälaiseksi lukukauden tavoitteet muotoutuvat. Tavoitteisiin opettaja pyrkii pääsemään kirjasarjan tarjoamien tehtävien ja omien opetustapojensa kautta. Motivaation englanninopetusta kohtaan hän on todennut olevan yleensä hyvän oppilailla jo opetuksen alkutaipaleella. Motivaatiota hän pyrkii pitämään yllä positiivisia kokemuksia herättämällä. Oppilaiden huomioiminen erilaisina yksilöinä, ja heidän vahvoihin puoliinsa keskittyminen on B:n

mukaan paras tapa ylläpitää motivaatiota opiskeltavaa kieltä kohtaan. Ääntämistä ja rohkeutta puhua englantia hän pitää tärkeimpinä osa-alueina vierasta kieltä opettaessa. Heti oppimisen alkutaipaleella hän koettaa saada oppilaat käyttämään niitä muutamia sanoja, jotka heillä ovat tiedossaan. Kirjasarjan tarjoamat parikeskustelut ja haastattelut toimivat luokassa puheharjoitteina. Ääntämistä harjoitellaan kuunnellen äänitteitä ja opettajaa ja toistaen sanoja, niin että ne tulevat mahdollisimman moneen kertaan toistetuiksi. *“Ääntämistä pidän juuri et kun on kuulunu moitteita et suomalaiset ei osaa ääntää oikein että niin hirveän tärkeänä pidän sitä ja sit et mitä vaikeempi sana tai sanonta niin se hoetaan läpi sitte koko luokka, et jokikinen sanoo sitä sitte-- .”* Kirjoittamista harjoitellaan mallien ja työkirjan avulla. Opettaja kirjoittaa malleja taululle ja kalvolle. Kielioppia opettaja pitää myös tärkeänä ja yrittää opettaa tietyt perusasiat niin, että oppilaiden on helpompi lähteä syventämään tietojaan yläasteella. Kieliopin opetukseen käytetään työkirjaa, minikielioppia sekä tauluopetusta. Opettaja käyttää opetuskielenä niin suomea kuin englantia, mutta siten että kuudennella luokalla käytetään suurimmaksi osaksi englantia. Hänen käytännön ratkaisuisaan on pitkälti nähtävissä toistojen ja mallien käyttö.

B:n yleisessä oppimiskäsityksessä sekä vieraan kielen oppimiskäsityksessä on havaittavissa paljon yhtäläisyyksiä mutta myöskin eroja. Yleisesti oppimista B kuvasi asiana, joka tapahtuu eri ihmisten kohdalla hyvin yksilöllisesti: *“-- eri ihmiset oppii eri lailla. Siellähän on sellasia joilla heti et ahaa ei tartte ku pikkasen näyttää et katos nyt ja sit on niitä jotka tarvii sitä valtavaa harjotusta jotta se menis perille. Kyllä se mun mielestä on hyvin erilaista. Ja sen takia on sitte tietenki hieno juttu jos saa samojen oppilaiden kans mennä usemman vuoden että sitte oppii tuntemaan mikä tälle oppilaalle ja mitä tälle auttaa ja sitte on niitä joita ei tarvi paljo auttaakaan.”* Vieraan kielen oppimista hän kuvasi samalla tavalla, yksilöllisesti erilaisena, mutta myös siinä tuli esille mallista oppiminen ja se, että jotkut oppilaat eivät tarvitse harjoitusta juuri lainkaan, vaan ymmärtävät opittavan asian helpommin kuin toiset. Hitaampien oppilaiden kanssa opettaja näkee opetuksen apuna nimenomaan toistot ja erilaiset drillausharjoitukset. Niin vieraan kielen kuin muidenkin aineiden kohdalla opettaja näki hyvin tärkeänä sen, että saisi olla samojen oppilaiden kanssa tekemisissä mahdollisimman monta vuotta, jotta oppisi tuntemaan heidän taustansa ja tarpeensa, niin että voisi käyttää jokaiselle parasta keinoa oppimisen maksimoimiseksi. *“-- mä*

koitan ottaa ne yksilöinä ja katsoo mihin kuka oppilas et mihin hänellä olis mahdollisuuksia et hän kilpailis niinku itsensä kanssa siinä omalla sarallaan, ettei vertailla että olis joku tietty tavote mihin kaikkien pitäis päästä kun kaikki ei pääse.” Käytännössä eroja vieraan kielen ja muiden aineiden välillä on nähtävissä opetustavoissa. Vieraassa kielessä käytetään paljon kirjasarjan työkirjan tarjoamia työtapoja sekä opettajajohtoista opetusta. Opettaja antaa mallin, jota oppilaat noudattavat ja matkivat. Muissa aineissa opettaja mainitsi työtavoiksi myös parityöt sekä projektit, joita vieraassa kielessä ei käytetty, mutta myös opettajajohtoinen opetus oli mukana. Opettaja toimi muun muassa historian ja uskonnon tunneilla kertojana. Roolinsa opettajana B näkee kuitenkin pitkälle samanlaisena niin vieraan kielen opetuksessa kuin muussakin opetuksessa. Hän on ennen kaikkea avustaja ja harjoituttaja sekä turvallisen ilmapiirin luoja. Oppilaan roolin hän näkee aktiivisena. Paneutumalla annettuihin tehtäviin, kotitehtävät tekemällä ja keskittymällä oppilas saavuttaa tavoitteet parhaiten.

Vaikka B kuvaa käsitystään kielestä puhtaasti funktionaaliseksi, kieli on keino tehdä itsensä ymmärretyksi, keino kommunikoida niin suullisesti kuin kirjallisesti, on hänen opetuksessaan nähtävissä selkeästi kielen näkeminen myös järjestelmänä. B pilkkoo kielen opetuksessaan eri osa-alueisiin, joihin kiinnitetään huomiota erikseen. Ääntämisharjoitteissa keskitytään oikeaan ääntämiseen ja puheharjoituksissa vuorovaikutukseen. Tekstinymmärrystä kontrolloidaan kysymyksillä ja sanojen oppimista sanakokeilla sekä erilaisilla sanatehtävälistoilla, joita tulee läksyksi silloin tällöin. Näin voidaan ajatella opettajan näkevän kielen koostuvan eri osista, joita voidaan myös opettaa erikseen. Kuitenkin hyvän kielitaidon hän näkee painottuvan suulliseen osaamiseen: rohkeuteen puhua ja taitoon ääntää oikein.

B:n kielenopetuksen voi nähdä saaneen vaikutteita juuri audiolingvaaliselle menetelmälle ominaisesta drillauksesta, toistoharjoitteista. Mukana on myös vivahteita klassisesta kielen opetuksesta, koska opettaja painottaa myös kielen virheettömyyttä, joka näkyy muun muassa oikeisiin sana- ja lauserakenteisiin pyrkimisenä. Opetuksessa oppilaat ovat äänessä yleensä etukäteen annettujen ohjeiden mukaisesti. Spontaania vuorovaikutusta vieraalla kielellä luokassa ei juurikaan harjoiteta. Kuitenkin oppilaiden näkeminen yksilöinä ja heidän tarpeisiinsa vastaaminen on hyvin moderni oppimisenäkemyks, ja sen voidaan katsoa juontuvan kognitiivisesta ja konstruktiviisesta

teoriasta. Yksilölliseen oppimiseen vaikuttavat oppilaan kokemukset ja erilaiset etukäteis tiedot ja taidot opettavaan aiheeseen liittyen. Myös oppilaan roolin näkeminen lähtökohtaisesti aktiivisena viittaa uusimpiin oppimiskäsityksiin. Kuitenkin aktiivisuuden näkeminen annettujen ohjeiden mukaan käyttäytymisenä ja tehtyihin kysymyksiin vastaamisena ei vastaa nykyistä käsitystä oppilaan aktiivisuudesta, vaan kuuluu lähinnä behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Oppilaan omalle uteliaisuudelle ja asioiden tutkimiselle oppilasta kiinnostavista näkökulmista ei juuri anneta tilaa. Sanaston kartuttaminen ulkoa oppimisen kautta on hyvin traditionaalinen tapa, eivätkä uusimmatkaan oppimisteoriat ole sitä hylänneet, ainoastaan sanaston käyttötarkoitus ja sen kontrollointi on muuttunut. Jos sanojen ulkoa oppiminen sinänsä on tavoite, on oppiminen todennäköisesti pintapuolista ja saattaa hyvinkin jäädä oppilaalle merkityksettömäksi, jos hän ei saa käyttää sanoja hänelle mielekkäissä tai merkityksellisissä tilanteissa.

B:n oppimiskäsitys vaikuttaa kokonaisuutta tarkasteltaessa nojautuvan suuresti behavioristisiin ajatuksiin oppimisesta. On vaikea sanoa, missä määrin oppilaiden yksilöinä näkeminen ja motivaation korostaminen muun muassa kielenopetuksessa ovat kognitiiviseen tai konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvia ajatuksia, sillä haastattelussa esiin tulleet käytännön esimerkit tunneilta eivät niitä niinkään tukeneet. Opettajan vastuu oppilaiden oppimisesta oli kuitenkin nähtävissä, ja ehkä laaja eriyttäminen eri oppilaiden kohdalla oli juuri parasta kognitiivista osaamista opettajan puolelta. Laaja työkokemus ja erilaiset käytännön kokeilut eri metodien parissa ovat antaneet hänelle suuren määrän tietoa ja taitoa varioida opetusta. Tämä tulee selkeimmin esille suhtautumisessa eri oppilaiden ongelmiin: *“-- kun on semmosia jotka hyvin laiskasti lukee sanoja ja täytyyhän olla sanoja että on kieltä niin teen niille semmosia ilkeitä temppuja että laitan 45 sanaa jotka on A4:lla ja sitte seuraavalla kerralla pitää tuoda se paperi käännettynä että on etitty sanat sanastosta ja kappaleista et on ihan pakko kerrata sillon-- .”* Myös ahkerat oppilaat palkitaan: *“Ja sitte mulla on sellanen slangisanakirja että kutosen pojat saa lukee sitä kun ne on ollu ahkeria et siinä on vähän tuhmiaki juttuja ne oikein odottaa et millon ne saa sen sanakirjan -- .”* Oppilaiden itsetunnon vahvistaminen positiivisia oppimiskokemuksia tuottamalla on osoitus opettajan kognitiivisesta oppimiskäsityksestä.

Opettaja ei itse pidä opetustaan sidottuna mihinkään tiettyyn suunnitelmaan

vaan pitää tuntinsa sen mukaan, mikä on luokan ilmapiiri. Jos oppilaat ovat väsyneitä, hän saattaa muuttaa tuntisuunnitelmat kokonaan ja käyttää tunnin esimerkiksi pelin pelaamiseen. Tämän taidon hän näkee tulevan juuri pitkästä työkokemuksesta. Karkeasti ottaen voi sanoa B:n omaavan funktionaalisen kielikäsitteiden, vaikkakin opetuksessa tulee esille myös strukturaalisena. Kielenopetuksessa hän näyttää käyttävän akateemisen ja audiolingvaaliseen menetelmän yhdistelmää ja muissa aineissa ehkä enemmän kognitiivisia opetuskäytänteitä.

6.3 C:n haastattelu ja aineiston analyysi

Kolmannen haastateltavan tapasimme hänen työpaikallaan työpäivän päätteeksi. Haastattelu tapahtui opettajan omassa luokassa, joka oli koulupäivän päätyttyä rauhallinen. Opettaja suhtautui meihin ja haastatteluun erittäin rennosti eikä nauhuri haitannut häntä lainkaan.

C on 32-vuotias miesopettaja, joka on valmistunut luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistosta 1993. Englantia hän on opiskellut ensin 15 opintoviikkoa OKL:n erikoistumisopinnoissa ja jatkanut vielä opintojaan 35 opintoviikkoon englanninkielenlaitoksella. Lisäkoulutusta hän on hankkinut muun muassa noin viiden opintoviikon kurssilla täydennyskoulutuskeskuksessa englannin käytöstä muiden aineiden opetuksessa. C omaa vahvan kiinnostuksen englannin kieltä ja kulttuuria kohtaan. Innostus alkoi hänen sanojensa mukaan vaihto-oppilas vuoden aikana. Hän pitää kielitaitoaan yllä matkustelemalla, lukemalla ja pitämällä yhteyttä ulkomaalaisiin ystäviinsä. C on toiminut opettajana seitsemän vuotta, josta hän työskenteli yhden vuoden kokonaan englannin kielisessä luokassa. Lisäksi hän on ollut töissä erityiskoulussa ja viimeiset neljä vuotta tavallisella ala-asteella. Englantia hän on opettanut oikeastaan koko työssäoloaikansa.

C:n käsitys kielestä on selkeästi funktionaalinen. Myös kielen sosiaalinen luonne tulee esille hänen vastauksestaan. Hän kuvaa käsitystään seuraavasti: *“No kieli on erinomainen tapa meidän ihmisten välillä kommunikoida ja välittää mielipiteitä tunteita ja kaikkea mahdollisia asioita mitä vaan tietoa kyllä mä näin koen et kommunikointiväline. Kyl siihen kuuluu muitaki asioita et non-verbaaliset ja näin mut se on se väline millä täälä kommunikoidaan täälä koulussakin puhekieli kuitenkin on se*

ratkaseva.” Hyvää kielitaitoa C kuvaa monipuolisesti kuitenkin suullista kielitaitoa korostaen. Kielitaito muodostuu hänen mukaansa rohkeudesta käyttää kieltä, sujuvuudesta, tarpeellisesta sanastosta, ja myös suullisen ja kirjallisen viestinnän kieliopillisesta onnistumisesta. Hän ei kuitenkaan halua vielä ala-asteella korostaa virheettömyyttä kieliasussa, sillä virheen tekemisen pelko saattaa estää monia oppilaita kommunikoimasta vieraalla kielellä. C:n sanoin hyvä kielitaito on seuraavaa: *“No ihan ykkösasia on et osaa ja pystyy ilmasemaan tietyissä tilanteissa asioita englanniksi et uskaltaa käyttää sitä kieltä et se ei oo sellasta väkisin vääntämistä et tulis sellanen ilosuus siihen mutta tottakai siihen tarvii sitte olla sanasto ja mitäs vielä..no eväät sanotaan siihen et onnistuu se viestintä suullisesti ja myöhemmin kirjallisesti mutta et se viestinä olis sellanen ja oon pyrkiny sitä korostaanki sitte että ei vielä ottaa niitä virheitä niin vakavasti, koska niitten pelkääminen on joillekin sitte, että pelkää kokeillakin et tärkeintä olis se et tulis puhumista ja tietysti siihen kirjottamiseen myöskin.”*

C:n käsityksen mukaan vieraan kielen oppimisessa tärkeintä on se, että kielen oppimisella on selkeä päämäärä, ettei asioita opiskeltaisi vain suunnitelman toteuttamiseksi, vaan että oppilaat huomaisivat, että kielellä on todellinen merkitys yhteiskunnassa. Oppilaan tulisi huomata, että hän pystyy puhumaan ja tekemään itsensä ymmärretyksi, vaikka kieli ei olisikaan hänen äidinkieltensä. Opettaja perustaa koko vieraan kielen opetuksensa mahdollisimman suurelle vieraan kielen altistumiselle. Vieraskieli ei ole läsnä vain kahdella viikotunnilla, vaan myös muilla tunneilla ja ympäri luokkaa seinillä, taululla ja kirjoissa. Myös autenttiset tilanteet ja kieleen liittyvän kulttuurin mukaan ottaminen opetustilanteisiin ovat C:n mukaan hedelmällisintä kasvualustaa vieraan kielen oppimiselle. C toteaa: *“-- no mun mielestä just näitä mahollisimman aitoja tilanteit, mis joutuu käyttään niin tottakai sanojen opettelua sanaston laajennusta ja ilman muuta rinnan ottaa siihen kieleen liittyvän kulttuurin et näitä asioita jossakin vaiheessa ottaa et siintä voi hyvin tulla esille nää puhekielen erot tai muuta jossain tilanteessa.”* C uskoo puhumisen ja kuuntelemisen olevan ne tavat, joilla vieraan kielen oppimisprosessi saadaan parhaiten alkuun. Hän näkee myös äidinkielen vaikuttavan suurestikin joidenkin oppilaiden kohdalla vieraan kielen oppimiseen: *“-- et joku oivaltaa sen paremmin et jotku menee sit niin tarkkaan käsi kädessä sen oman kielen kanssa ja sitte vertailee niitä koko ajan ja sitte ku tulee*

joku poikkeus niinku englannin kielessäki nää kun ei mee samalla lailla kuin suomenkielen säännöt niin sitte se onki hirveen hankala juttu et kyllä ala-asteella on pieni määrä ne poikkeukset mitä otetaan esille et tuleehan ne sitte kuitenkin myöhemmin et sitte varmaan useimmat hoksaa mutta eihän sitä kuitenkaa opi mullaki on luokassa muutamia oppilaita et hyvä tavote on seki et saa suomen kieltä syntymään.” Ongelmat äidinkielessä näkyvät C:n mukaan suoraan vieraan kielen opiskelussa. Joidenkin oppilaiden on helpompi hänen mukaansa ruveta ajattelemaan vieraalla kielellä ylemmille luokille siirryttäessä, mutta ongelmana C näkee juuri suuret taidolliset erot luokan sisällä. Suomalaisia oppilaita hän pitää hieman turhan varovaisina kielenkäyttäjinä verratessaan heitä esimerkiksi espanjalaisiin lapsiin. Siksi hän toivoisi luokissa tuotettavan mahdollisimman paljon aitoja kielenkäyttötilanteita. Myös motivoitumisen lisäämiseksi kommunikoinnin luokassa tulisi olla merkityksellistä, sillä pelkkä ulkoa opiskelu ei hänen mukaansa ole mielekästä.

C ei usko roolinsa vieraan kielen opettajana eroavan hänen roolistaan muilla tunneilla. Hän pitää itseään työskentelyn ohjaajana, prosessien käynnistäjänä ja innostajana ja motivoijana. Hän olettaa myös roolinsa vaihtuvan työtävän mukaan. C toimii useimmiten tilanteiden mukaan, ja luokan ilmapiiri ja oppilaiden yksilölliset erot vaikuttavat siihen, minkälaista työtapaa hän käyttää. Eriyttämisen hän näkee asiana, johon pyrkii kiinnittämään paljon huomiota, vaikka fyysiset olosuhteet koululla eivät aina olekaan parhaat mahdolliset eriyttämisen hyvälle järjestämiselle. *“Mä kyllä lähtisin siitä että kun jokainen oppilas on niin erilainen oppimaan et jollakin tavalla se eriyttäminen on vaikee näin isossa luokassa mut siinä puitteissa pyrkis tarjoamaan erilaisia mahollisuuksia oppia asioita eri tavoin et jokaiselle tuo niitä omia vahvoja et pystys käyttään niitä omia vahvoja puolia jotenki.”* C pyrkii roolissaan myös tuomaan englannin jokaiselle tunnille, jotta kielen käyttömahdollisuuksi tulisi oppilaille enemmän. C toteaa: *”-- sillä tavoin mä poikkean tosta meidän koulun yleisestä OPS:sta et oon tota englantia ottanu oman luokan kans muuallakin kuin enkantunnilla et sitä ois muuallaki eikä se olis sidottua vaan siihen enkantuntiin et luokkarutiinit ja säästä puhutaan ja muita juttuja et englannin kieli kuulus siihen normaaliin päivään paremmin ettei se olis irrallinen osa siinä.”*

C:n toivomus siitä, että hän pystyisi tarjoamaan mahdollisimman paljon onnistumisen elämyksiä lapsille, näkyy myös hänen vieraan kielen opetuksessaan ja

tavoitteissaan. Hän valitsee usein työtapoja siten, että jokainen saa puhua ja oppimista voi tapahtua niin sanotusti vahingossa. Tällä C tarkoittaa oppimista, johon ei ole tietoisesti kiinnitetty huomiota. Tärkein tavoite C:llä vieraan kielen opetuksessa on se, että jokainen rohkenisi käyttää kieltä oman taitotasonsa mukaisesti. Tähän hän pyrkii opetuksessaan monipuolisilla työtavoilla. Autenttisten kielenkäyttötilanteiden luominen luokkaan on onnistunut muun muassa ulkomaisten vierailijoiden käynneillä ja englantilaisen ja italialaisen ystävyyskoulun kirjeenvaihdon välityksellä. Kouluille on lähetetty säännöllisesti myös sähköpostia. Opetuskielenä C käyttää kolmannelta luokalta lähtien englantia. Tällöin lapset harjaantuvat kuulemaan vierasta kieltä ja mahdollisimman vähäinen suomen kielen käyttö myös pakottaa heidät kuuntelemaan keskittyneesti. Opettajan mukaan mahdollisimman hidas tempo puheessa ja monien eri mallien toisto helpottaa asioiden ymmärtämistä englantia opetuskielenä käytettäessä. Ainoastaan läksyt opettaja sanoo suomeksi:” -- *et kiirettä ei saa olla mut kuitenkin ettei mee liian helposti siihen et suomennetaan et joskus ne sanoo ettei ymmärrä puoliakaa niin mä sanon et se on jo hyvin kun puolet ymmärrät. Läksyt sit selitän suomeksi ettei siitä jää kiinni mut ei sillai et se olis automaattista et oppilaat odottas et se tulee kuitenkin suomeksi niin ei sitte kuuntele.*” Kielioppiasiat C opettaa myös useimmiten englanniksi siten, että malleja tulee mahdollisimman paljon. Apuna käytetään myös oppikirjaa ja työkirjaa. Myös pelit C on nähnyt hyvin tehokkaana opetustapana kielioppia opettaessa. Oppilaat myös pitävät niistä ja tällöin tapahtuu helpoiten niin sanottua vahingossa oppimista. Ääntämistä harjoitellaan yhdessä kuuntelemalla ja toistamalla kirjan kappaleita, mutta eniten harjoittelua tapahtuu pienryhmissä, joissa oppilaat lukevat kappaleita ja erilaisia pariharjoitteita läpi. Lisäksi opettaja pyrkii olemaan mahdollisimman hyvänä mallina ääntämisessä. Lukemisen harjoittaminen on kirjan kappaleiden lukemista lukuun ottamatta oppilaalle vapaaehtoista. Luokan perällä on kuitenkin tarjolla englanninkielisiä kirjoja. Sanastoa C harjoittaa spelling-listoilla. Listalle on kerätty sanoja niin kirjan kappaleista kuin muista ajankohtaisista asioista, esimerkiksi talvella hiihtokilpailuista, jotka oppilaat keräävät joka viikon aikana torstaiksi valmiiksi. Tällöin opettaja pitää sanakoheet listan sanoista. C:n mukaan listat ovat oppilaita hyvin motivoivia, sillä valitut sanat koskettavat jotenkin heidän omaa elämysmaailmaansa. Tärkeimmät asiat vieraan kielen opetuksessa C kiteyttää seuraavasti: “-- *kyl mä lähen siitä et se malli ois hyvä se on tärkeätä et on selkee puhe*

ja ääntäminen opettajalla et joka päivä kuulee sitä oikein vaik nauhalta tulee kiini open puhe on yhtä tärkeä. Oppilaista toiset on hirveen hyviä jotka kuuntelee ja kättelee paljon et nykyaikana tulee sitä niin paljon mut lähtökohta on se et jokainen uskaltas käyttää sitä kieltä et taidot vaihtelee. Et jokainen pystys sen oman asiansa englanniksi toimittamaan. Se ois se kaikkein tärkein.”

C:n yleisen oppimiskäsityksen ja vieraan kielen oppimisen taustalla on nähtävissä sama tavoite. Tähtäimenä on tarjota oppilaalle onnistumisenelämyksiä kaikissa aineissa. Oppilaan itsetunnon vahvistaminen on siis yhteydessä hänen oppimistuloksiinsa. Tähän opettaja pyrkii luomalla erilaisia oppimistilanteita ja käyttämällä erilaisia työtapoja, jolloin niin ulospäinsuuntautuneet kuin ujommatkin oppilaat saavat opittavasta aineesta mahdollisimman paljon irti. Kun C:ltä kysyttiin, miten ihminen oppii, hän vastasi seuraavasti: *”Sehän on niin henkilökohtanen juttu et toinen oppii kuvasta toinen oppii lukemalla et sillai jää mieleen joku lukee kerran kappaleen ja kaikki jää mieleen joku oppii tekemällä et vaik lukis jonku asian vaikka kuinka moneen kertaan niin ei jää mut sitte ku tekee niin oppii kummasti sen asian se herää se innostus siihen ja siitä herää uusia juttuja ja sitte ihan vahingossaoppimista mutta se on henkilökohtanen juttu mut kyllä kai se on selvää et semmonen oppilaslähtöinen tapa et oppilas on aktiivinen niin paremmin jää mieleen mut on sellasia asioita mitkä on kerrottava ja opetettava jotain asioita oppilaille.”* C viittaa yleisessä oppimiskäsitykseen vahvasti myös ihmisen muistin toimintaan. Mieleenpainaminen on erilaista yksilöllä ja sillä tavalla hän näkee oppimiseröjen syntyvän. Tosin siihen vaikuttavat muun muassa motivaatio ja luokan ilmapiirikin. Vieraan kielen oppimisessa C mainitsee tärkeimmiksi asioiksi motivaation ja kielen merkitykselliseksi tekemisen sekä puhumalla ja kuuntelemalla oppimisen. Työtapoina C käyttää luokassa niin yksilötyöskentelyä kuin esimerkiksi projektitöitä, yhteistoiminnallista oppimista sekä opettajajohtoista kerrontaa. Näin mahdollisimman monet eri persoonat saavat toteuttaa omia vahvoja puoliaan opiskelussa. Oppiaineen merkitykselliseksi tekeminen korostuu C:n englannin opetuksessa kielen tuomisessa muihinkin oppiaineisiin. Englanti ei jää vain kahteen viikkotuntiin, vaan sitä kuulee luokassa päivittäin. Oppilaan roolin opettaja C näkee samana niin vieraan kielen kuin muidenkin aineiden tunneilla. Oppilas voi vaikuttaa omaan oppimiseensa pyrkimällä omatoimiseen tiedonhankintaan ja omaamalla uteliaisuuden uusia asioita kohtaan.

Vieraan kielen kohdalla C lisää oppilaan rooliin kommunikoinnin painottamisen. Puhuva ja toisten kanssa vuorovaikutukseen osallistuva oppilas pystyy paremmin vaikuttamaan oppimistuloksiinsa kuin hiljainen oppilas. Opettajan oma rooli säilyy niin ikään samanlaisena aineesta riippumatta. Selkeimmin siitä nousee hänen asemansa työskentelyn ohjaajana ja innostuneen ilmapiirin luoja.

C:n käsityksen kielestä voisi luokitella selvästi funktionaaliseksi. Hän pitää sitä tunteiden, tiedon ja mielipiteiden ilmaisun kanavana, ihmisten välisen vuorovaikutuksen keinona. Kielitaitoa C kuvaa monipuolisesti liittäen perinteiseen kielitaitokuvaukseen vielä kulttuurisen aspektin. Kieli ei tule merkitykselliseksi oppijalle, jollei sitä voi liittää kieleen liittyvään kulttuuriin ja sen tuomiin vivahteisiin kielenkäytössä. *“-- siihen kieleen liittyvän kulttuurin et näitä asioita jossakin vaiheessa ottaa et siintä voi hyvin tulla esille nää puhekielen erot tai muuta jossain tilanteessa. Teitittely ja kohteliaisuudet et suomen kieli on siinä niin erilainen et joku voi sanoa loukkaavia sanoja vierasmaalaiselle --.”* Kielenopetuksessa C nostaa kuitenkin tärkeimmäksi rohkeuden puhua. Rohkeuteen käyttää kieltä vaikuttavat kuitenkin monet asiat, kuten oppilaan itsetunto ja luokan ilmapiiri, joten C käsittelee kielen opetusta varsin kokonaisvaltaisesti.

C:n kielenopetus on nähtävissä pääsääntöisesti kommunikatiivisena. Oppitunneilla panostetaan pienryhmätyöskentelyyn ja oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Opettaja ohjaa tunnin kulkua englannin kielellä, joten oppilaat altistuvat vieraalle kielelle mahdollisimman paljon. Kuten edellä mainittiin englanti ei rajoitu pelkästään kahteen viikkotuntiin, vaan se on läsnä myös muilla oppitunneilla. Oppilaan rooli on selkeästi aktiivinen, mikä on ominaista kommunikatiiviselle lähestymistavalle. Oppimistilanteet opettaja pyrkii järjestämään siten, että mahdollisimman monet oppilaat hyötyisivät niistä eri tavoin. Niin sanottu vahingossaoppiminen on opettajan mukaan hedelmällistä oppilaiden kanssa, jotka eivät normaalisti halua puhua vierasta kieltä tai eivät muuten tunnu omaavan kovin suurta mielenkiintoa vieraan kielen opiskelua kohtaan. Vahingossaoppimista opettaja koettaa saada aikaan muun muassa erilaisten pelien avulla. Sanaston kartuttaminen tapahtuu kirjan kappaleisiin liittyvän sanaston opettelulla ja erityisten spelling-listojen avulla. Tämä saattaa vaikuttaa ulkoa oppimiselta, mutta on huomioitava, että C liittää sanastoon koko ajan sanoja oppilaiden elämysmaailmasta. C pyrkiikin sanaston

kartuttamisella suullisen kielitaidon parantumiseen. Kommunikointi vieraalla kielellä on vaikeaa, jos siihen ei ole sanoja. C:n käsityksen mukaan vieraan kielen oppimisessa mahdollisimman suuri altistuminen vieraalle kielelle edistää oppimista. Kyseinen ajatus on löydettävissä Krashenin teoriasta, jonka mukaan kieli omaksutaan siten, että kielelle altistuminen siirtää suoraan tietyn osan vieraasta kielestä aivoihin ymmärrettäväksi kieleksi. Ymmärrettävän kielen määrä vaikuttaa oppilaan mielenkiintoon opittavaa asiaa kohtaan kuin myös yleinen ilmapiiri ja oppilaan mahdolliset defenssit vierasta kieltä kohtaan. C tuo käsityksissään esille myös sen, että joillekin oppilaille vieras kieli tuottaa niin suuria hankaluuksia, että tavoitetasoon on koko ajan kiinnitettävä huomiota. Tasoerot luokan sisällä saattavatkin kasvaa suuriksi. C viittaa oppilaiden välisiin lahjakkuuseroihin vieraassa kielessä: *“-- kun tuntuu ettei vieraan kielen sanat mee päähän vaikka mä tiedän et ne on niitä opiskellu mutta jos on vaan et sellaset asiat ei jää muistiin et jos tulee jotain käännöslauseita tai jotain monimutkasempia juttuja niin sitte ne on ihan et täytyy pysyä ihan siinä perustasossa et oppii jotain yksinkertasia sanontoja et kyl se on niin iso se taitohaarukka --.”*

Yleisesti C:n oppimiskäsitystä ja tapaa opettaa voidaan kuvailla kognitiiviseksi. Erilaiset toimintaympäristöt ja virikkeet sekä vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa ovat kognitiiviselle lähestymistavalla ominaisia asioita. Tosin ristiriitatilanteen tuominen luokkaan ja opetustilanteeseen ei tullut esille C:n haastattelussa. C:n korostamat oppilaiden erilaiset oppimistavat ja persoonat, opiskelun mielekkääksi kokeminen, motivoituneisuus, uteliaisuus ja sosiaalisuuden korostaminen työskentelytavoissa ovat kuitenkin ominaisia kognitiiviselle lähestymistavalle. C kertoi käyttävänsä joidenkin aineiden ja opettävien asioiden kohdalla myös perinteistä opettajajohtoista opetustapaa. Ei siis voida sanoa hänen perustavan opetustapansa jonkin tietyn oppimisteorian varaan, vaan se on yhdistelmä erilaisista metodeista ja tyyleistä. Tilannesidonnaisuus ja oppilaslähtöinen ajattelu sekä suuri innostus englannin kieltä kohtaan ovat ehkä eniten C:n opetustapaa kuvaavia. Mielenkiintoisinta hänen ajatuksissaan oli vieraan kielen kohdalla esiintyvä kulttuuri-kommunikatiivinen lähestymistapa, joka ei sinällään ole esiintynyt vielä hänen opiskeluaikoinaan koulutuksessa, vaan hän on itse muodostanut käsityksensä vieraan kielen opettamisesta erilaisten työkokemusten, yritysten ja erehdysten kautta. C mainitsee hänelle ominaista olevan juuri uusien opetustapojen kokeilun, joista uudet ideat toisinaan siirtyvät hänen

käyttämiinsä työmuotoihin.

6.4 D:n haastattelu ja aineiston analyysi

Viimeisen haastateltavan tapasimme hänen omasta ehdotuksestaan Jyväskylän yliopiston päärakennuksen aulassa. Itse haastattelun teimme varaamassamme pienessä tilassa. Ensivaikutelman perusteella D vaikutti hyvin välittömältä ja avoimelta. Haastattelussa tämä tuli esille hyvin monisanaisena ja avoimena vastaustyylinä. Lisäksi D:n äänenkäyttö oli vaihtelevaa. Haastattelu keskeytyi loppupuolella toviksi D:n saadessa puhelinsoiton lapseltaan harrastukseen kyyditsemistä koskien. Emme kuitenkaan usko, että D olisi puhelun johdosta muuttunut kiireisemmäksi, sillä haastattelun loputtua hän jäi vielä pariksi minuutiksi juttelemaan.

D on 40-vuotias naisopettaja, joka on valmistunut Jyväskylän yliopistosta 1983. Englantia hän on opiskeluaikanaan opiskellut 35 opintoviikkoa, joista suurin osa suoritettiin tuolloin englanninkielenlaitokselle. Lisäkoulutusta D on hankkinut lähinnä kansainvälisyyskasvatuksesta. Vieraan kielen osalta D mainitsi osallistuneensa yhdelle kesäkurssille ja kirjaedustajien järjestämiin iltatilaisuuksiin. D on toiminut ammatissa valmistumisestaan lähtien lukuun ottamatta äitiyslomiaan ja muutamia virkavapauksia. Englantia D arvion opettaneensa suunnilleen kymmenen vuotta. Tällä hetkellä hän toimii englannin- ja ruotsinopettajana, joten hänellä ei ole omaa opetettavaa luokkaa.

Kysyttäessä D:n käsitystä kielestä tuli hänen vastauksessaan esille kaksi piirrettä: kulttuurisidonnaisuus ja kielen merkitys kommunikointiväylänä. D pohti kielen olemusta seuraavasti:” -- *no se on aika kulttuurisidonnainen..se on semmonen kommunikointiväline--elikä kieli on hirveen tämmönen kulttuureista riippuva ja tota tämmöstä mutta niin ku hirveen tärkeä ihmisille jotka niin ku saanu tän puhetaidon ja kirjoitustaidon niin tällai tunnetilojen ja niitten niin ku spesifioijana --.*” D toi myös esiin mielenkiintoisen huomautuksen, jolla on yhteys hänen lähitulevaisuudessa tapahtuvaan Kiinaan muuttoonsa. D kertoi kiinan kielen merkistä, joka tarkoittaa riitelemistä. Siinä kaksi naista seisoo katoksen alla. D esitti esimerkin pohtiessaan kielen kulttuurisidonnaisuutta, mutta samalla se on oiva esimerkki siitä, kuinka merkki ja sen ilmaisema asia eivät välttämättä ole arbitraarisia. Hyvän kielitaidon sisältöä pohtiessaan D mainitse ala-asteen osalta kyvyn selviytyä arkipäiväisistä tilanteista:

puhelin keskustelusta, kaupassa käynnistä ja niin edelleen, niin puhumalla kuin kirjottamalla vierasta kieltä. D uskoo, että myöhemmin vieras kieli voi tulla yhtä automaattiseksi kuin äidinkieli. Lisäksi D mainitsee kyvyn ymmärtää, miten kielitaito kehittyy. Hän toteaa: ”*No jos ajatellaan ihan niin ku ala-asteella niin siihen ensinnäkin tavallaan että lapsi pystyy ymmärtämään sitä kielitaitoa että se menee sillai vaiheittain että ensin sitä ymmärtää ja tota sittee puhumista ja sitte vasta tää tuottaminen ja kirjottaminen --.*”

Vieraan kielen oppimisprosessissa D näkee yhtäläisyyksiä mutta toisaalta myös eroja äidinkielen oppimiseen. D kuvailee näiden kahden suhdetta seuraavasti: ”*-- no mä ajattelin siinä sitä eroa et ku sä jo ihan lapsena kuulet sitä äidinkieltä niin sää sää se menee jotenki mistä äidinmaidosta puhutaan mut se mennee niin ku sillai sit vieras kieli sä niinku opettelet sen sen sanaston niin ku ulkoa ja sä painat sen eri tavalla mieleen--.*” D:n näkemyksen mukaan niiden kanavien määrällä, joista opittavaa kieltä tulee, on merkitystä oppimisen kannalta. Englannin oppiminen alkaa D:n mukaan nykyään noudatella äidinkielen oppimista, koska kieliainesta on tarjolla niin monesta lähteestä. Toisin on asia D:n mukaan esimerkiksi ruotsin ja saksan kohdalla, joita ei koulussa annettavan opetuksen lisäksi tue runsas muualta tuleva kielentarjonta. D tiivistää ajatuksensa: ”*-- just tää että et tote et tulee monesta suunnasta niin ku sitä kieltä niin sillohan se jo muuttuu enemmän niin ku äidinkielen oppimiseks.*” Kysyttäessä tarkennusta siihen, tarkoittaako D, että vieraan kielen oppimiseen pitää suhtautua tietoisemmin ja ponnistella enemmän kuin äidinkielen oppimiseen D vastaa: ”*No kyllä varmaan tietosemmin paitsi onhan näitä lahjakkuuksia jotka sitten niin ku omaksuu jollainlailla tosi hienosti--mutta kyllä varmaan niinku tämmönen keskiverto ihminen niin joutuu tekemään siihen niinku kaikkeen oppimiseen tietyn tietyn niinku harkinnan et mä haluan oppia tämän --.*”

Englanninopettajana D haluaa ottaa oppilaansa huomioon yksilöinä, joilla on erilainen tausta ja erilaiset valmiudet oppia vierasta kieltä. Jos tarve vaatii, niin myös kielissä on mahdollisuus tehdä henkilökohtainen opetussuunnitelma tai muilla tukitoimilla helpottaa sellaisen oppilaan tilannetta, jolle normaaliopetus on liian vaativaa. D:n näkee kielenopettajan roolin olevan myös tukijan ja kasvattajan rooli sekä samalla aikuisen malli. Työrauhan lisäksi D pitää englanninopetuksessaan tärkeänä uskallusta heittäytyä tilanteisiin mukaan sekä kielen harjoittamista mahdollisimman

autenttisen tuntuissa tilanteissa. Esimerkinomaisesti D kertoi, että luokanperälle on rakennettu ravintolanurkkaus kynttilöineen ja ruokalistoineen ja lelupäivinä luokkaan rakennetaan lelukauppa, jossa käydään ostoksilla ja asioidaan englannin kielellä. D kuvaa opetustaan:” -- *että kyllä mä semmosta heittäytymistä siihen oon yrittäny opettaa omalla esimerkillä että että niinku uskaltas pistää itsensä likoon niinku näytelmiin ja tämmösiin että se ei olis sitä niinku varmaan minun kouluaihana ainaki oli ja ehkä teijänki että et hirveen tarkkaan piti aina miittää et tuleeko varmaan ihan oikein kieliopillisesti--.*” On kuitenkin tärkeää korostaa, että D korjaa lasten kieltä mutta yrittää tehdä tämän hyvin hienotunteisesti korostaen, että jos joku tekee virheen se on kaikille tilaisuus oppia. Näytelmien ja keskustelun aikana hän ei kuitenkaan kieleen puutu, vaan korjaukset tehdään yhteisesti vasta harjoitusten jälkeen. D kuvaa opetuksensa yhtä tavoitetta:”-- *kun ne niinku näyttää ja kuulostaa puhuvan englantia niin silloin se niinku on jo yks tavote saavutettu ja että tämmöstä elämyksellistä --.*”

D:n englannin kielen opetuksessa korostuvat kielen eri osa-alueet luokkatasosta riippuen. Kolmannella ja neljännellä luokalla painottuvat kielen ymmärtäminen ja suullinen tuottaminen, kun taas viidennellä ja kuudennella luokalla taitojen ja sanavaraston karttuessa kasvaa myös kirjoitetun kielen tuottamisen osuus. D korostaa myös kulttuuritietoutta ja oikean opiskelutekniikan oppimista:” -- *onhan se kielen oppiminen mun mielestä kulttuuritietoutta koko ajan että et se on mun mielestä hirveen tärkeä et tulee sitä kansainvälisyyskasvatusta siinä sitte ja ja sitte kielenopettamisessa on se opiskelutekniikka se opastaminen ja oma niin ku arviointi on hirveen tärkeä mun mielestä.*” Käytännössä D:n opetus sisältää kirjan ja siihen liittyvien nauhojen lisäksi dialogeja ja pikku näytelmiä sekä taitojen lisääntyessä ainekirjoitusta, jossa usein ovat apuna virikekuvat. Aina mahdollisuuksien mukaan D kutsuu luokkaan englantia äidinkielenään puhuvia ystäviään. Tähän liittyen D totesi, että nimen omaan ääntämisessä tuntee eniten puutteensa. Kirjojen nauhat toimivat tässä kuitenkin hyvänä apuna. Tunneilla myös luetaan yhdessä tekstejä ääneen ’sorinalukuna’. D on kehottanut oppilaitaan myös kotona lukemaan kappaleita ääneen sujuvuuden lisäämiseksi. Kielioppiasiat käsitellään opettajajohtoisesti. Oman lisänsä opetukseen antavat koulumaailman ulkopuolelta tulevat virikkeet. Esimerkkinä D mainitsee radiossa paljon soineen kappaleen Mambo Number Five’n, joka yhdessä käännettiin ja jopa tanssittiin. Opiskeluteknisten ohjeiden ja valmiuksien antamisen lisäksi D mainitsee opetuksensa

tavoitteiksi seuraavat:” -- *no varmaan se oppilaille luoda sellanen rohkeus käyttää sitä kieltä ja niin ku selviytyä sillä kielitaidolla niin ku ensin niissä pienissä tilanteissa ja myöhemmin elämässä niinku halu myöskin kehittää sitä kielitaitoa ja niin ku yleensä myönteinen suhtautuminen siihen kieleen ja sen maan kulttuuriin --.*”

D:n yleisestä oppimiskäsityksestä löytyy paljon samankaltaisuutta hänen vieraan kielen oppimiskäsityksensä kanssa. D näkee oppilaiden yksilöllisen huomioimisen taitoineen ja oppimistyyleineen erittäin tärkeänä. Käytännössä hän pitää kaikille oppilailleen palaverin, jossa keskustellaan oppilaille tärkeistä ja läheisistä asioista. Tarpeesta riippuen palavereita, joskus ihan lyhyitäkin, pidetään useamminkin. Jo kielenopetuksen yhteydessä esille tullut opettajan rooli luotettavana aikuisena tuli vielä korostetummin esille keskusteltaessa D:n muusta opetuksesta. Omakohtaisuuden ja autenttisuuden vaatimus näkyy D:n seuraavassa oppimista koskevassa kommentissa:”-- *mä niin ku ite nään et se oppii, jos se on siitä asiasta kiinnostunu--jos se jotenki liittyy sen oppilaan maailmaan, ajattelutapaan tai jos siihen asiaan herää jonkinlainen kiinnostus--et kyllä siinä täytyy olla tietty omakohtaisuus --.*” D mainitsee myös, että luokanopettajalla, joka toimii myös luokkansa englannin opettajana, on parempi mahdollisuus liittää englantia myös muuhun opetukseen. D määrittelee opetuksensa tavoitteita:”-- *kyllä se niin ku tavote sielä on että ne selviäis niin ku elämästä-- saada ne valmiudet niihin niin ku taidolliset ja tiedolliset näihin ammatteihin ja työelämään, mutta myöskin sen itsensä että ne niin ku löytäs ne vahvuutensa mitkä niillä on koulussa ja ja että koulu ei oo semmonen latistaja --.*” Edellä mainitusta on löydettävissä yhtymäkohtia D:n kielenopetuksen tavoitteisiin, joita olivat muun muassa arkielämäntilanteista selviäminen ja itseluottamukseen liittyvä rohkeus käyttää kieltä. Oppilaan roolin D näkee niin englannin kielen oppimisen kuin muunkin oppimisen yhteydessä ratkaisevan tärkeänä. D selventää, että oppilaan olisi oivallettava, että hän tekee asioitaan itseään ja tulevaisuuttaan varten, ei opettajaa eikä vanhempia varten. D toivoo oppilailtaan tekijänsä näköisiä töitä ja näkee itsearviointin ja sen kehittämisen tärkeänä osana tätä prosessia. Opetusmenetelmät ja -materiaalit ovat sekä englannin opetuksessa että muussa opetuksessa samantyyppisiä.

D:n käsitys kielestä on funktionaalinen. D näkee kielen kommunikoinnin välineenä, johon vahvasti vaikuttaa se kulttuuriympäristö, jossa kieltä käytetään. Niin ikään vieraan kielen kielitaidossa painottuvat edellä mainitut seikat. Lisäksi D vieraan

kielen kielitaidon yhteydessä mainitsee kielen omaksumisjärjestyksen, jonka oivaltaminen on osa kielitaitoa. Käsityksen siitä, että kieli omaksutaan jossakin tiettyssä järjestyksessä esittää myös Krashen, vaikkakaan ei ole tieteellisesti pystynyt väitettään todistamaan. Myös audiolingvaalisessa metodissa lähdetään ajatuksesta, jonka mukaan vierasta kieltä tulee ensin kuunnella, sitten puhua, tämän jälkeen lukea ja viimeisenä vaiheena tuottaa kirjoittamalla.

D:n englannin opetuksessa kommunikatiivinen lähestymistapa ja kulttuurienvälinen kielenopettaminen näyttelevät pääosaa. D:n opetuksen tavoitteena on rohkeus käyttää kieltä liikaa virheitä pelkäämättä ja näin selviytyä arkipäivän kielenkäyttötilanteista. Toisaalta D haluaa myös kasvattaa oppilaidensa kulttuuritietoutta ja juurruttaa oppilaisiinsa myönteisen suhtautumisen kohdekieleen ja sen kulttuuriin. Pääosa käytetyistä opetusmetodeista ja -materiaaleista kuitenkin on enemmän tyypillisiä kommunikatiiviselle lähestymistavalle, jossa perinteisiä menetelmiä sovelletaan tarpeen mukaan. Toisaalta Yli-Rengon (ks. s.37) maisemista kulttuurienvälisen kielenopetuksen kriteereistä D myös vieraan kielen opetuksessa huomioi hyvät käytöstavat, terveen itseluottamuksen, itsensä kehittämisen halun sekä itsearvioinnin. Kulttuurienvälisen kielenopetuksen tavoite jaksojen tavoitteiden yhteisestä suunnittelusta ja sopimisesta ei kuitenkaan ole mukana D:n opetuksessa, vaan hän tekee itse opetussuunnitelman, josta kuitenkin on valmis tarvittaessa joustamaan. Oppilaan roolin D näkee ratkaisevana menestyksekkäälle kielenoppimiselle. Oppilaan tulisi oivaltaa, että hänellä on valta päättää, missä määrin opiskeluun panostaa ja toisaalta ymmärrettävä, että opiskelun laiminlyönnillä on vaikutuksensa tulevaisuuteen. Oman kielenopettajan roolinsa D näkee paitsi aikuisena ja kasvattajana myös innostajana, jonka tavoitteena on sytyttää innostus kielenopiskelua ja muita kulttuureja kohtaan.

Verratessa D:n yleistä oppimiskäsitystä ja vieraan kielen oppimiskäsitystä yhtäläisyyksiä on löydettävissä. Näitä ovat muun muassa yksilöllisyyden korostaminen, terveen itsetunnon kehityksen tukeminen, elämyksien tarjoaminen ja niiden avulla oppiminen sekä opettajana toimimisen lisäksi vahvasti kasvattajana toimiminen. On vaikeaa määritellä, mikä oppimiskäsitys tulee D:n käsityksissä vahvimmin esille, mutta siitä on löydettävissä kognitiivis-konstruktivistisiä piirteitä sekä mielestämme myös humanistiseen suuntaukseen liitettäviä piirteitä. Humanistisen ihmiskäsitys, jossa

ihminen nähdään muun muassa uteliaana, herkkänä ja tarkoitushakuisena olentona sopii mielestämme niiden ajatusten taustalle, joita D:llä on kasvatuksesta ja opettamisesta. Tiivistetysti voisi todeta, että D näkee kielen ensisijaisesti sen funktionaalisesta näkökulmasta, vaikkakin tulevan Kiinaan muuttonsa johdosta yhä enevässä määrin tulee tutustumaan kieleen, jossa myös itse merkit ovat informatiivisia. Vieraan kielen opetuksessa D:n opetuksessa yhdistyvät kommunikatiivinen ja kulttuurienvälinen vieraan kielen opettaminen. D:n yleinen oppimiskäsitys vaikuttaa puolestaan olevan yhdistelmä kognitivismiä ja konstruktivismiä, joiden taustalla näyttäisi olevan vahvasti humanistinen ihmiskäsitys.

6.5 Yhteenveto haastattelujen tuloksista

Fenomenografisen hengen mukaisesti tarkoituksena ei ole perehtyä tapauskohtaisesti haastateltavien käsityksiin, vaan nostaa haastateltavien käsitykset esille ongelmakohtaisesti. Aineistoa tulee käsitellä kokonaisuutena, sillä ilmiön osien luonne riippuu siitä kokonaisuudesta, johon ne liittyvät. (Häkkinen 1996, 39.) Haastattelujen yhteenvedossa keskitymme siis haastatteluista esiin tulleiden käsitysten kuvailuun.

Kaikkien neljän haastateltavan käsitys kielestä oli vahvasti funktionaalinen. Kieli nähtiin vuorovaikutuskeinona ja kommunikointivälineenä. “*Kieli on mun käsityksen mukaan ihmisten vuorovaikutusta.*”, “*Kieli on keino kommunikoida suullisesti ja kirjallisesti, tehdä itsensä ymmärretyksi, ymmärtää.*” Yhdessä kielikäsitelyssä tulivat esiin myös kielen välittämät kulttuuriarvot. “*-- no se on aika kulttuurisidonnainen-- mä oon just kiinan kieltä yrittäny opiskella näitä merkkejä semmonen kun riitelevä juttu niin on katon alla kaksi naista, et miten niinku riita on kaks naista elikä niinku se on kieli on hirveen tämmönen kulttuurista riippuva--.*” Kielitaidon tärkeimmäksi osa-alueeksi kuvattiin rohkeus käyttää kieltä. Siihen liitettiin myös kommunikoinnin sujuvuus. “*-- kyllä siinä pitäs, just tää puhevalmius-- et rokkas heitä puhumaan.*”, “*-- se on luontevaa kommunikointia sillä vieraalla kielellä.*”, “*--no ihan ykkösasia on et osaa ja pystyy ilmasemaan tietyissä tilanteissa asioita englanniksi et uskaltaa käyttää sitä kieltä et se ei oo sellasta väkisin vääntämistä--*”, “*-- oppilas niinku pystyy puhumaan sitä ja kirjottamaanki jonki verran --.*” Hyvään kielitaitoon yhdistettiin

myös tarpeellinen sanasto, kirjoittaminen, ymmärrys siitä, että kielitaito etenee vaiheittain sekä kieliopillinen onnistuminen viestinnässä. *“-- tottakai siihen tarvii sitte olla sanasto-- ja eväät siihen et onnistuu se viestintä suullisesti ja myöhemmin kirjallisesti--”, “-- et lapsi pystys ymmärtämään sitä kielitaitoa--.”*

Vieraan kielen oppimis- ja omaksumisprosessista nousi esiin erilaisia käsityksiä. Oppimisprosessiin liitettiin mallioppiminen varsinkin opintojen alkuvaiheessa. Myös äidinkielen vaikutus ja motivaatio kuuluivat prosessiin kiinteästi. *“Se on mun mielestä hyvin pitkälle mallioppimista tässä alkuvaiheessa.”*, *“-- no englantiahan nyt kuulee onneksi joka paikas, ja sitte se on vielä yleensä mieleinen aine--”, “-- jos on lukivaikeuksia niin kyllähän se vaikuttaa ainaki kirjottamiseen hirveän paljon ja usein tämmönen oppilas on hirveän arka kyllä puhumaanki --”, “-- englantia opitaan jo lähes varmaan kohta samalla lailla ku äidinkieltä koska sitä tulee jo monesta tuutista --”, “-- et ne joilla on ongelmia suomen kielen kanssa, niin kyllä sitte vieraan kielenki kanssa--.”* Yhden käsityksen mukaan kielen merkitykselliseksi tekeminen nousi vieraan kielen oppimisprosessin kannalta tärkeimmäksi asiaksi. Kaikella oppimisella tulisi olla selkeä päämäärä ja tavoite. Merkitykselliseksi kielen tekee sen käyttäminen mahdollisimman autenttisissa tilanteissa, ja kieleen liittyvän kulttuurin esille tuominen.”-- *onhan se kielen oppiminen mun mielestä kulttuuritietoutta koko ajan - -.* Myös mahdollisimman suuri vieraalle kielelle altistuminen, eli kielen kuuleminen auttaa prosessissa. *“-- no mun mielestä just näitä mahollisimman aitoja tilanteita, mis joutuu käyttää niin tottakai-- ja ilman muuta rinnan ottaa siihen kieleen liittyvän kulttuurin--”.*

Omaa rooliaan vieraan kielen opettajana haastateltavat kuvasivat monin eri tavoin. Yhteistä käsityksille olivat muun muassa opettaja autenttisten tilanteiden järjestäjänä, työskentelyn ohjaajana ja avustajana. *“-- ja sitte ruokkia mahdollisimman monipuolisesti paljo niitä tilanteita, joissa on mahollisuus käyttää niitä opittuja taitoja--”, “-- luokan työskentelyn ohjaajana, ja yrittää käynnistää niitä prosesseja liikkeelle ja innostaa siihen ja auttaa sen aikana, et mistä löytyy tietoa ja niin edelleen. Mut myös ihan opettaa tiettyjä asioita et se rooli vaihtuu sen työtavan mukaan monipuolisesti--.”* Oman opetuksen tulisi myös olla oppilaskohtaista. Eriyttäminen ja jokaisesta yksilöstä vastuunkantaminen tulivat esiin käsityksissä. *“-- jokainen oppilas on niin erilainen oppimaan et jollakin tavalla se eriyttäminen on vaikee näin isossa luokassa mut siinä*

puitteissa pyrkis tarjoamaan erilaisia mahdollisuuksia --”, “-- ja sitte on tietysti näitä tukitoimenpiteitä ja hopseja laaditaan nykyään henkilökohtaisia opetussuunnitelmia myös kielissä.”, “-- no avustamalla ja tietysti sillä loputtomalla kärsivällisyydellä --.” Kasvattajan rooli tuli vahvemmin esiin kahdessa käsityksessä. *“-- et se on sitä kasvattamista -- aikuisen roolia siinä että sä pidät sen oppimisen ilmaston semmosena --”, “-- ja sitten on tään kasvatuksen sosiaalinen puoli jota ei saa unohtaa missään tapauksessa.”*

Vieraan kielen opetuksen käyttöteoriat ja niistä juontuvat käytännön pedagogiset ratkaisut olivat monipuolisia. Kaikille haastateltaville oli yhteistä motivoinnin korostaminen, sen synnyttäminen ja säilyttäminen koko kielen oppimisprosessin ajan. *“-- tavoitteina vieraan kielen opetuksessa mä näen ensinnäkin sen motivaation synnyttäminen ja ymmärryksen vieraan kielen merkityksestä-- ja motivaation siitä että miksi tää vois olla jatkossa tärkeä asia--.”* Myös mallin antamisen ja toistojen määrän nähtiin olevan tärkeitä oppimisprosessin onnistumisen kannalta. *“-- hirveen tärkeänä pidän sitä ja sit et mitä vaikeampi sana tai sanonta niin se hoetaan läpi sitte koko luokka et jokikinen sanoo sitä sitte--”, “-- koittaa antaa mahdollisimman paljon tilaisuuksia jossa ne saavat käyttää sitä niitä ilmaisuja reagoititapoja... ja kyl siinäki toistojen määrä vaikuttaa siihen.”, “-- et se malli ois hyvä se on tärkeitä et on selkee puhe ja ääntäminen opettajalla et joka päivä kuulee sitä oikein--.”*

Käytössä oleva kirjasarja ohjasi paljolti opettajien käyttämiä työtapoja. Kirjasarjan antamat tavoitteet jokaiselle jaksolle olivat myös opettajien jaksotavoitteita. Työkirjan tarjoamat tehtävät puolestaan ohjasivat etenkin rakenteiden ja kieliopin opettamista. *“--työkirjassa on joo ja sitte siihen on se asia ja tekstikirjassa on minikielioppi ja sitte taululla on vielä.”, “-- eli et niinku sä et hirveen paljo voi muuta jos sä oot valinnu sen kirjasarjan et sä tavallaan niinku sen kerkiät et se on tietysti valitettavaa mut just sitte semmoset kivat pienet vinkit on aina tervetulleita.”*

Käsityksiä puheen ja ääntämisen harjoittamisesta oli erilaisia. Niitä harjoitetaan työkirjan ja tekstikirjan mukaan, opettajan antaman mallin mukaan kuunnellen ja luokassa pienryhmissä keskustellen ja erilaisia pelejä pelaten. *“-- no joo ihan ens alkuun mä olen itse mallina ääntämiselle-- ja sit mä tuon tietysti nauhat ja itte myös tuon esiin erilaisia ääntämystapoja--”, “--kuunneellaan kappale kun tulee uus teksti ja sit pareittain tai pienissä ryhmissä luetaan sitä et mä voin antaa malleja ja jonku*

verran laajennetaan sitä ja sanastoja--."

Kahdessa käsityksessä tuli esiin siirtovaikutuksen merkitys kielen oppimisessa. Kieli opitaan paremmin, jos se ei ole sidottu esimerkiksi vain kahteen viikkotuntiin, vaan se on läsnä luokassa ja oppilaiden mielessä joka päivä. Mahdollisimman suuri altistuminen vieraalle kielelle nähtiin oppimista edistäväksi. *"-- et sitä kieltä olis muuallaki kuin englannin tunnilla et meillä on ystäväkoulut-- et tulis sellasta luonnollista käyttö-- sellasia ajankohtasia sanastoja et neki niinku motivois ja sillä tavalla mä oon yrittäny et kuudesluokkalaisille enemmän muitaki tunteja englanniksi niinku esimerkiksi historiaa-- nelosten kans lauletaan enkankielisiä lauluja ja muuta.",* *"-- mä yritän luoda niitä kielenkäyttötilanteita puhumalla paljon itse englantia muissaki tilanteissa ku vaan ne kaks viikkotuntia--."*

Haastateltavien yleistä oppimiskäsitystä kuvaa parhaiten ekletismi eli käsitykset oppimisesta ja opettamisesta pohjautuivat moniin eri teorioihin oppimisesta. Yleisissä oppimiskäsityksissä oli nähtävissä runsaasti kognitiivisia piirteitä ja vieraan kielen osalta kahden haastateltavan käsityksessä behavioristinen lähestymistapa tuli selvästi esiin. Kahdessa haastattelussa tuli esiin vieraan kielen oppimisen prosessin sidonnaisuus kielen kulttuuriin ja kommunikatiiviseen luonteeseen. Kaikkien haastateltavien käsitys oppilaan roolista oli samanlainen. Oppilas pystyy parhaiten vaikuttamaan oppimisprosessiinsa olemalla aktiivinen, ottamalla vastuuta omasta oppimisestaan ja osoittamalla uteliaisuutta uusia asioita kohtaan. Opettajien käsityksiä omasta roolistaan voi kuvata sanalla tukija. Vaikka oppilaan on otettava vastuuta omasta oppimisestaan, opettajan ei tule jättää häntä yksin. Opettajan on erityisesti huomioitava oppijoiden erilaisuus ja pyrittävä auttamaan jokaista oppilasta hänen tarpeidensa mukaan. Oppimista yleensä opettajat kuvasivat hyvin henkilökohtaiseksi asiaksi, jonka vuoksi opettajan tulisi olla selvillä oppilaidensa taustoista, vahvuuksista ja heikkouksista, jotta jokaiselle voisi järjestää positiivisia oppimiskokemuksia motivaation herättämiseksi ja säilyttämiseksi koko oppimisprosessin ajan.

7 TUTKIMUSMATKAN ANTI

Tutkimuksemme osallistuneiden henkilöiden osalta voimme todeta, että englantiin erikoistuneina luokanopettajina he käsitystensä perusteella vaikuttavat varsin ammattitaitoisilta vieraan kielen opettajilta. Muodollisen pätevyyden lisäksi, jota kolmella heistä on yli vaaditun 15 opintoviikon, jokainen heistä panosti myös oppilaan terveen ja vahvan kieliminän kehittymiseen. Lisäksi melkein jokaisella oli havaittavissa vahva henkilökohtainen motiivi ja kiinnostus vierasta kieltä kohtaan, jonka uskomme vaikuttavan myönteisesti heidän opetukseensa.

Haastattelujen perusteella päädyimme tulkintaan, jonka mukaan opettajien käsitys oppimisesta ja opettamisesta on niin vieraan kielen kuin muidenkin aineiden osalta koontunut useista eri oppimiskäsityksiin liittyvistä näkemyksistä. He ovat poimineet mieluisia ja itselleen toimivia työtapoja saamansa koulutuksen ja kokemusten kautta. Oppilaan näkökulmasta on ilo todeta jokaisen haastatellun opettajan perustavan opetuksensa yksilön kykyjen ja tarpeiden mukaan. Tosin käytännön fyysiset realiteetit asettavat tälle omat rajoituksensa. Opettajien käsitys kielestä ja kielitaidosta oli melko samansuuntainen. Kieli nähtiin ensisijaisesti funktionaalisenä. Kielitaidossa ja kielen opetuksessa puolestaan painottui kommunikatiivisuus. Yhteys yleisen oppimiskäsityksen ja vieraan kielen oppimiskäsityksen välillä muun muassa opettajan ja oppilaan roolin kautta oli ilmeinen. Opettajat pitivät tärkeimpänä oppilaan taustojen ja ominaisuuksien tuntemista onnistuneen oppimisprosessin saavuttamiseksi. He näkivät luokanopettajan saavan paremman käsityksen oppilaan persoonasta kuin aineenopettajan, joka viettää luokan kanssa yleensä vain kaksi viikkotuntia.

Tutkimusprosessi oli meille myös henkilökohtaisesti antoisa. Perehdyimme aikaisempaa syvällisemmin vieraan kielen opetusta ja oppimista sekä yleisiä oppimiskäsityksiä kuvaavaan kirjallisuuteen. Lisäksi perehdyimme hyvin yhteen niistä monista tutkimusotteista, joilla tutkimusta tehdään. Myös tutkimuksen teon vaikeus tuli esiin empiirisessä osuudessa. Neljä haastattelemaamme henkilöä antoivat meille käsityksen siitä, mitä vieraan kielen opettajana toimiminen luokanopettajan näkökulmasta saattaa olla.

Käyttämäämme fenomenografista tutkimusta on kritisoitu siitä, että tutkija pitää

usein itsestään selvyytenä sitä, että kaikki tutkittavat haluavat ja voivat ilmaista käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä (Häkkinen 1996, 47). Tutkimuksessamme pyrimme luomaan ilmapiirin, jossa haastateltava voisi ilmaista ajatuksiaan pelottomasti ja vapautuneesti. Emme kuitenkaan voi olla varmoja, onko näin käynyt, ja toisaalta ymmärsimmekö ja tulkitsimmeko haastateltavan ajatukset ja käsitykset oikein. Myös teoriapohjaan tutustuminen ennen haastattelujen tekemistä on saattanut vaikuttaa haastattelujen tulkintaan ja analysointiin.

Pyrimme tutkimuksemme luotettavuuden parantamiseen käyttämällä haastattelujen analysoinnissa toisiamme rinnakkaisarvioitsijoina fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti (Häkkinen 1996, 45). Jaoimme analysoitavat haastattelut puoliksi siten, että molemmat olivat päävastuussa kahden haastattelun litteroinnista ja analysoinnista. Tämän jälkeen luimme molemmat toistemme analyysit testaten sitä, pystyykö rinnakkaisarvioitsija löytämään samanlaisen yhteyden tulkinnan ja empirian välille. Haastatteluanalyysin luotettavuus pyrittiin takaamaan mahdollisimman runsaalla määrällä suoria lainauksia haastateltavien puheesta. Kokonaisuudessaan pidimme haastattelua mielenkiintoisena ja antoisana tiedonkeruumenetelmänä.

Tutkimuksemme antoi haastatelluista luokanopettajista myönteisen ja ammattitaitoisen kuvan vieraan kielen opettajina. Jatkoa ajatellen olisi mielenkiintoista suorittaa laajempi tutkimus, esimerkiksi kyselylomakkeella, jossa lyhyiden ja helppojen kysymysten avulla selvitettäisiin laajemmin luokanopettajien käsityksiä vieraaseen kieleen ja sen opettamiseen liittyvistä asioista. Tällainen tutkimus olisi hyödyllinen pohdittaessa sitä, kuka ja millä edellytyksillä on pätevä antamaan vieraan kielen opetusta ala-asteella. Uskomme, että tiedollisesti ja taidollisesti pätevä luokanopettaja, jolla on lisäksi kokonaisnäkemys lapsesta, hänen taustastaan ja vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, on erittäin sopiva henkilö johdattamaan lapsen vieraan kielen maailmaan, joka myöhemmin saattaa tarjota oppilaalle tien kokemuksiin, joita hän ilman vieraan kielen taitoa ei pystyisi hankkimaan.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point, 121-158.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. 1994. Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Cook, V. 1991. Second language learning and language teaching. New York: Arnold.
- Culler, J. 1976. Ferdinand de Saussure. Suom. R. Heiskala. 1994. Helsinki: Like.
- Ellis, R. 1990. Instructed second language acquisition: Learning in the classroom. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1994. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Engeström, Y. 1984. Perustietoa opetuksesta. 2. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Gregg, K. 1984. Krashen's monitor and Occam's razor. Applied Linguistics 5 (2), 79-100.
- Halliday, M.K.A. 1980. An interpretation of the functional relationship between language and social structure. Teoksessa Pugh, A.K., Lee, V.J. & Swann, J. (toim.) Language and language use. Lontoo: Heineman Educational Books, 78-81.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. (toim.) 1987. Kieli, kertomus, kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus.
- Häkkinen, Kaisa. 1994. Kielitieteen perusteet. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Häkkinen, Kirsti. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

- Jaakkola, H. 1994. Kielioppi ja kielenopetus. Teoksessa Pohjala, K. (toim.) Näkökohtia kielenopetukseen. Helsinki: Hakapaino, 47.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128.
- Johnson, K.E. 1995. Understanding communication in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Julkunen, M-L. (toim.) 1997. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Porvoo: WSOY.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Krashen, S. 1981. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1982. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1985. The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. 1991. An introduction to second language acquisition research. New York: Longman.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Olkinuora, E., Poskiparta, E., Salonen, P., & Vauras, M. 1989. Oppimiskäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtonen, M. 1998. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Leino, P. 1987. Kieli ja maailman hahmottaminen. Teoksessa Hoikkala, T. (toim.) Kieli, kertomus, kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus, 26-41.
- Littlewood, W. 1981. Communicative language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaughlin, B. 1987. Theories of second language learning. London: Arnold.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Richards, J.S. & Rodgers, T. S. 1986. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salo-Lee, L. (toim.). 1995. Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisusarja 12.

- Saleva, M. 1994. Vieras kieli oppiaineena. Teoksessa Pohjala, K. (toim.) Näkökohtia kielenopetukseen. Helsinki: Hakapaino, 7-14.
- Saleva, M. 1997. Now they're talking. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 43.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Teoksessa Gass, S. & Madden, C. (toim.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury, 235-253.
- Säljö, R. 1984. Att lära genom att läsa. Teoksessa Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle N. (toim.) *Hur vi lär*. Kristianstad: Rabén & Sjögren, 77.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur, 41-51.
- Vaherva, T. & Ekola, J. 1986. *Aikuisten opettamisen taito*. Radion aikuiskasvatussarjan kolmannen osan oppikirja. Helsinki: Yleisradio.
- White, L. 1987. Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics* 8 (2), 95-108.
- Widdowson, H. G. 1990. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yli-Renko, K. 1994. Kulttuurien välinen viestintä ja sen opettaminen. Teoksessa Pohjala, K. (toim.) Näkökohtia kielenopetukseen. Helsinki: Hakapaino, 23-26.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Henkilötiedot

- nimi (muutetaan)
- (ikä)
- mistä valmistunut ja koska
- kuinka kauan toiminut opettajan ammatissa
- kuinka kauan opettanut englantia

1. OSIO

Opettajan yleisen käyttöteorian selvittäminen.

1. Kerro, mitkä ovat oman opetuksesi pääperiaatteet ?

(opetuksesi perusteet/ lähtökohdat/ tavoitteet)

* Miten ihminen oppii ?

* Mitkä tekijät vaikuttavat oppimiseen ?

* Miten oppilas itse voi vaikuttaa oppimiseensa?

* Miten opettaja voi vaikuttaa oppilaan oppimiseen ?

2. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet opetuksesi pääperiaatteiden omaksumiseen ?

(koulutus, kokemus, lisäkoulutus, keskustelut kollegoiden kanssa jne.)

* Miten mainitsemasi asiat ovat vaikuttaneet ?

3. Miten opetat ? (opiskellaanko yksin, parin kanssa, ryhmissä, keskustellaan, kuunnellaan, tehdään)

* Millaista oppimateriaalia opetuksessasi käytät ?

2. OSIO

Opettajan käsitys kielestä ja kielitaidosta.

1. Mitä ajattelet kielestä? Miten määrittelisit kieltä yleisesti ?

* Mistä kieli koostuu ?

* Mitkä ovat sen tehtävä/t ?

2. Onko mielestäsi äidinkielen ja vieraan kielen kielitaidolla jotakin eroa?

* Mitä asioita mielestäsi kuuluu tai tulisi kuulua äidinkielen/ vieraan kielen kielitaitoon

? Mitä tulisi hallita, jotta omaisi hyvän kielitaidon?

* Painotatko jotakin osa-aluetta opetuksessasi ?

(lukeminen, kuuntelu, puhuminen, kirjoittaminen)

* Millä tavalla käytännössä sen teet ?

3. OSIO

Opettajan kielen opetuksen käyttöteorian selvittäminen.

* Miten vieras kieli mielestäsi opitaan ?

* Mitä asioita pidät tärkeinä vieraan kielen opetuksessa ?

* Miten opetat ääntämistä, puhumista, kirjoittamista, lukemista, kuuntelemista, rakenteita ja kielioppia ? Esimerkkejä tunneilta.

* Millaista oppimateriaalia käytät opetuksessasi ?(kirjasarjat, nauhat, videot, koulu-tv, autenttinen materiaali jne.)

* Millaisena näet oppilaan roolin opetuksessa ?

* Millaisena näet opettajan roolin opetuksessa ?

Kerro, mitkä ovat kielen opetuksesi perusteet ja tavoitteet?

* Miten käsityksesi vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta on muodostunut ?

Koulutus ja kouluttautuminen

*peruskoulutus

*lisä/jatkokoulutus

-Onko ollut kielenopetukseen liittyvillä kursseilla ?

-Lukeeko aiheesta ? Mistä ?

-Miten hoitaa kielitaitoaan ?