

965/98

1034

VIERAAN KIELEN ARKUUS ALA-ASTEELLA

Pauliina Hentinen

Tiina Piskonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

HENTINEN, P. & PISKONEN, T.: Vieraan kielen arkuus ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1998. 116 s.

Tutkimuksemme jaettiin kahteen toisiaan täydentävään ja tukevaan osaan. Kvantitatiivisen osuuden tarkoituksena oli selvittää, ilmeneekö vieraan kielen arkuutta ja minkälainen kokonaiskuva tutkimusjoukostamme muodostuu kieliarkuusasteikon mukaisesti. Tutkimuksen alkuperäisenä kohdejoukkona oli kaksi ala-asteen kuudetta luokkaa, yhteensä 49 oppilasta. He suorittivat kvantitatiivisen kyselylomaketutkimuksen, minkä tuloksista muodostettiin kieliarkuusmittari. Neljä eniten kieliarkuusasteikolla pisteitä saanutta lasta, kolme tyttöä ja yksi poika, valittiin tapausoppilaksi.

Tutkimuksemme pääpaino oli sen kvalitatiivisessa osuudessa. Siinä pyrittiin selvittämään tapaustemme kieliarkuuden luonnetta ja laatua sosiaalisessa ympäristössä englannin tunnilla. Tarkastelimme, mitä tuntemuksia, ajatuksia ja uskomuksia kieliarkuus tapausoppilaissa herättää. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin havainnointia ja teemahaastattelua.

Kvantitatiivinen tutkimusosuus osoitti sen, että kieliarkuutta ilmenee. Tutkimusjoukosta 26 % koki kieliarkuutta keskimääräistä enemmän. Kvalitatiivisten tulosten mukaan ei ole olemassa yhtä ainoaa kieliaran oppilaan käyttäytymismallia, vaan ongelmat vaihtelevat tapauksittain. Tuloksissa korostuivat eniten virheiden ja puhumisen pelko sekä negatiivisen arvioinnin pelko. Kieliarkuuden esiintymiseen ja voimakkuuteen vaikuttavat luonteenpiirteet, minäkuva, asenteet, motivaatio ja saavutukset. Tärkeä tutkimustulos oli myös se, että kieliarkuutta on vaikea havaita. Kieliarka oppilas on usein epävarma itsestään ja taidoistaan. Hän käyttää erilaisia puolustusmekanismeja selvitäkseen jännittävistä tilanteista. Opettajien tulisi tiedostaa kieliarkuus ja sen monet ilmenemismuodot, koska sillä voi olla suuri merkitys lapsen kielenopiskeluun, koulunkäyntiin ja mahdollisesti koko elämään.

Avainsanat: Arkuus, ahdistus, vieraan kielen arkuus, minäkuva, viestintäarkuus

Kaikki hiljaiset ihmiset eivät ole pelokkaita puhumaan, mutta osa on.

Kaikki hiljaiset ihmiset eivät halua sosiaalista vuorovaikutusta, mutta osa haluaa.

Kaikki hiljaiset ihmiset eivät ole arkoja, mutta osa on.

Richmond & McCroskey 1995

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	7
2 ARKUUS	9
2.1 Arkuuden määrittely	9
2.1.1 Arkuus ja sen lähikäsitteet	10
2.2 Arkuuden luokittelu	13
2.2.1 Tilannekohtainen arkuus ja arkuus luonteenpiirteenä	13
2.2.2 Pelokkuus	14
2.2.3 Vaivautuneisuus	14
2.2.4 Äärimmäinen arkuus	15
2.2.5 Sisäänpäin suuntautuneisuus ja ulospäin suuntautuneisuus	15
2.2.6 Puutteelliset taidot	16
2.2.7 Yhteenveto	17
2.3 Arka lapsi ja ystävyysuhteet	18
2.4 Arkuuden syitä	18
2.4.1 Perimä ja ympäristö	18
2.4.2 Minäkäsitys ja itsetunto	19
2.4.3 Mallioppiminen	21
2.4.4 Vahvistamisen puute	21
2.4.5 Odotettu oppiminen	21
2.5 Arkuuden seuraukset	22
3 AHDISTUS	23
3.1 Sosiaalinen ahdistus	23
3.2 Ahdistuksen määrittely	24
3.3 Ahdistuksen luokittelu	26
3.3.1 Piirreahdistus	26
3.3.2 Tilanneahdistus	26

4	VIERAAN KIELEN ARKUUS	28
4.1	Aiheen rajaaminen ja termien käyttö	28
4.2	Vieraan kielen arkuuden tutkimuksen historiaa	30
4.3	Yleisen ahdistuksen ja vieraan kielen arkuuden erottelu	33
4.4	Vieraan kielen arkuuden määrittely	35
4.5	Horwitzin, Horwitzin ja Copen teoria	35
4.6	Kieliarka oppilas	37
4.6.1	Minään keskittyminen	38
4.6.2	Viestintäarkuus	39
4.6.3	Koepelko	41
4.6.4	Kieliminä	43
4.6.5	Introvertti ja ekstrovertti oppilas kielenoppijana	45
4.7	Vieraan kielen arkuuden vaikutukset kielen oppimiseen	46
4.8	Yhteenveto	47
5	TUTKIMUKSEN ONGELMAT	50
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	52
6.1	Tutkimuksen kohdejoukko	52
6.2	Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen yhdistäminen	53
6.3	Kyselylomaketutkimus	54
6.3.1	Foreign language classroom anxiety scale (FLCAS)	55
6.3.2	Kyselylomakkeen kehittäminen ja esitutkimus	57
6.3.3	Vieraan kielen arkuusmittarin osa-alueet	57
6.3.4	Kyselylomaketutkimuksen suorittaminen	59
6.3.5	Kyselylomaketutkimuksen tulokset ja tapausten valinta	59
6.4	Laadullinen tapaustutkimus	64
6.4.1	Havainnointi	65
6.4.2	Haastattelu	66
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	68

8 TULOKSET	72
8.1 Veera: "En nyt oo mikään himoviittaaja"	73
8.2 Mika: "Sitte sanookin jotain hassua"	79
8.3 Niina: "Vähän mä oon surkee"	84
8.4 Emma: "Jos ne rupee nauraa"	89
8.5 Yhteenveto	93
9 POHDINTA	96
LÄHTEET	103
LIITTEET	109

1 JOHDANTO

“Apua, en uskalla! Nyt opettaja kuitenkin kysyy minulta, vaikka en viittaa. Viidennen tehtävän vastaus on tämä, mutta en minä tiedä, onko se oikein! Maija ja Timo tietävät aina oikeat vastaukset, ja jos minä vastaan väärin, he luulevat että olen tyhmä enkä osaa mitään. Huh, nyt opettaja kysyi Timolta ja vastaus oli oikein. Minun vastaus olisi ollut myös oikein. Olisi sittenkin pitänyt viitata.”

Edellisen esimerkin mukaisesti vieraan kielen arkuus on kielentunnilla ilmenevää arkuutta, mikä tekee kielenopiskelutilanteesta epämiellyttävän ja jännittävän. Kieliarkuus voi ilmetä samoilla tavoilla kuin mikä tahansa muukin arkuus ja sen piirteet voivat vaihdella eri yksilöillä. Käsitteenä kieliarkuus kuulostaa hyvin yleiseltä ja arkiselta termiltä, mitä se onkin, sillä moni meistä on tuntenut itsensä araksi joissain tilanteissa kielentunneilla. Termi kätkee kuitenkin sisäänsä paljon tekijöitä, jotka voivat häiritä suurestikin oppilaan oppimista, motivaatiota sekä yrittämistä englannin tunnilla.

Käytämme työssämme termejä arkuus ja ahdistus kuvaamaan estoisia, sosiaalisesti ahdistuneita sekä kielen käyttötilanteita jännittäviä lapsia vuorovaikutuksessa ja arviointitilanteissa kielentunnilla. Arkuus ja ahdistus ovat työmme keskeisimpiä käsitteitä. Käsittelemme niitä laajasti, koska ne luovat perustan vieraan kielen arkuuden teorialle. Arkuus, ahdistus ja kieliarkuus ovat lähitermejä ja sekä niiden merkitykset että teoriat ovat osittain päällekkäisiä.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kieliarkuuden luonnetta ja laatua sosiaalisessa ympäristössä englannin tunnilla. Käytämme tutkimuksessamme kvantitatiivista kyselylomakemenetelmää sekä kvalitatiivisia havainnointi- ja haastattelumenetelmiä. Menetelmät on suunniteltu niin, että ne tukevat toisiaan sekä tutkimus- että analyysivaiheessa. Painotamme tutkimuksemme kvalitatiivista osuutta, mutta kvantitatiivisella osuudella on tärkeä merkitys sisältöjen jäsentämisen kannalta sekä kieliarkuuden kokonaiskuvan saamiseksi tutkimusjoukostamme. Kvantitatiivisella kyselylomakemenetelmällä valitsemme tapaukset kvalitatiiviseen tutkimukseemme. Alkuperäisenä

tutkimusjoukkonamme on 49 kuudennen luokan oppilasta, joista on valittu kyselylomaketutkimuksen perusteella neljä tapaustamme.

Vieraan kielen arkuus on tutkittavana ilmiönä melko uusi. 1970-luvulla tutkijat kiinnostuivat aiheesta ja uutta vauhtia tutkimus sai 1980-luvulla, jolloin Horwitz, Horwitz ja Cope (1986) tekivät ensimmäisen teoreettisen rungon aiheesta. Tämän jälkeen vieraan kielen arkuuden tutkimus on saanut enemmän ansaitsemaansa huomiota. Viime aikoina tutkimuksia vieraan kielen arkuudesta on tehty enemmän. Rajaamaamme näkökulmaa, vieraan kielen arkuutta ja sen ilmenemistä lapsilla ei kuitenkaan ole tutkittu paljon.

Lähtökohtana työllemme on ollut halu syventää tietojamme oppilaiden vieraan kielen arkuudesta, koska tulevina opettajina haluamme toteuttaa opetusta yksilöt huomioiden ja olla tietoisia kieliarkuuden ilmenemisestä ja sen vaikutuksesta yksilöihin. Koulussa erityisesti vieraan kielen tunnit voivat olla hyvinkin arkuutta herättäviä, koska virheiden tekemisen mahdollisuus vieraalla kielellä on normaalia suurempi. Monet kielioppisäännöt sekä toisistaan poikkeavat ääntämis- ja kirjoitusasu vaativat oppilaalta paljon ponnisteluja päämäärän saavuttamiseksi. Oppilaiden motivointi ja asenteet kielenopiskelua kohtaan ovat tärkeitä tekijöitä luotaessa myönteistä ilmapiiriä, mikä voi vähentää vieraan kielen arkuutta. Nykypäivän ja tulevaisuuden yhteiskunta monenlaisine haasteineen vaatii vankkaa kielitaitoa. Parhaaseen tulokseen kielenoppimisessa päästään myönteisillä, joskin haastavilla kokemuksilla.

2 ARKUUS

2.1 Arkuuden määrittely

Ihmiset ovat luonteeltaan sosiaalisia eläimiä ja käytännöllisesti katsoen kaikki mitä teemme, sanomme ja ajattelemme kohdistuu suoraan sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai muotoutuu sen mukaisesti. Elämme jatkuvasti vuorovaikutuksessa, joka voi olla intiimiä tai muodollista, miellyttävää tai vastenmielistä sekä rutiininomaista tai odotamatonta. Persoonalliset ominaisuudet ja kokemukset, jotka joko helpottavat tai estävät ihmissuhteiden toimimista erottuvat huomiota herättävästi sosiaalisessa elämässämme. *Arkuus (shyness)* on yksi sosiaaliseen elämäämme vaikuttava tekijä, mikä koskettaa jokaista jossain elämänvaiheessa. Sanan arkuus laaja-alainen käyttö on merkki sen tärkeydestä, kun kuvaamme, tulkitsemme ja selitämme omaa tai toisten käyttäytymistä. Se kertoo myös arkuudesta tieteellisesti tutkittavana, psykologisena rakenteena. (Briggs, Cheek & Jones 1986, 1.)

Arkuus on hyvin yleinen ja vähän ymmärretty tunne. Jokainen on joskus tuntenut itsensä epävarmaksi tai estoiseksi uusissa tilanteissa, mikä on täysin normaalia. Arkuus voi kuitenkin ilmetä niin vahvana, että se häiritsee yksilön sosiaalista kehitystä ja rajoittaa oppimista. (Hyson & Van Trieste 1987.) Arkuuteen ja sen tutkimukseen tulee suhtautua vakavasti, koska se ei ole ainoastaan arkipäiväinen tunnetila, vaan se voi ilmetä eritasoisena ihmisen käyttäytymistä häiritsevänä piirteenä.

Arkuutta on kuvattu monin eri määritelmän. Zimbardo (1977) esitti määritelmän, jossa Oxford English -sanakirjan mukaan ensimmäinen muistiin merkitty selitys sanalle arkuus löydettiin vanhasta anglosaksien runosta. Siinä arkuudella tarkoitettiin helposti pelästyvää. (Polifka & Polifka 1985, 353.) Zimbardon ja Radlin (1981) mukaan arkuus on henkinen asenne, joka saa ihmiset välttämään uusia sosiaalisia tilanteita ja vieraita ihmisiä. Se on jatkuvaa aiheetonta pelkoa, mikä ilmenee voimakkaana haluna välttää tilanteita, joissa yksilö joutuu toisten tarkkailun alaiseksi. Pelkona on myös nöyryytyksen ja nolaamisen kohteeksi joutuminen. (Zimbardo & Radl 1981, 9 - 11.)

Sanson, Pedlow, Cann, Prior ja Oberklaid (1996) määrittävät arkuuden estoiseksi käyttäytymiseksi ja epämiellyttäväksi tunteeksi vieraiden ihmisten ja uusien tilanteiden yhteydessä. Lazaruksen (1982) mukaan arkuutta on luokiteltu sosiaalisesti ahdistukseksi tai pelon muodoksi, jolle on ominaista vetäytyminen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. (Polifka & Polifka 1985, 356.)

Kirjallisuudessa ei ole yhtä määritelmää erityisesti lapsuudessa esiintyvälle arkuudelle. Tämä johtuu siitä, että monilta lapsilta puuttuu normaaliin kehitykseen liittyen itsensä ilmaisun keinoja, joita aikuiset käyttävät voittaakseen arkuutensa. Lapset ilmaisevat tunteensa suoremmin nonverbaalilla käytöksellään. Käsitteen arkuus epä määräisyydestä johtuen siihen on kiinnitetty vähän huomiota kokemuseräisesti eli empiirisesti suuntautuneessa kirjallisuudessa. (Asendorpf 1986, 91.)

Toinen syy lapsuuden arkuuden tutkimisen laiminlyöntiin on ollut se, että arkojen lasten ongelmat eivät ole tulleet esiin koulussa eivätkä kotona yhtä selkeästi kuin aggressiivisten lasten. Arkoja ei yksinkertaisesti ole huomattu niin arkisessa elämässä kuin tutkimustarkoituksessakaan. Arkuus on kuitenkin todellinen ongelma - ei pelkästään nuoruudessa ja aikuisuudessa vaan myös lapsuudessa. (Asendorpf 1986, 91 - 92.)

Tässä työssä painotamme arkuutta, mikä ilmenee erityisesti lapsuudessa tutkimuksemme päämääristä johtuen. Käsittelemme kuitenkin myös yleisiä arkuuteen liittyviä seikkoja, jotka liittyvät sekä aikuisilla että lapsilla esiintyvään arkuuteen. Ne antavat laajemman kuvan arkuudesta ja sille ominaisista piirteistä.

2.1.1 Arkuus ja sen lähikäsitteet

Arkuudesta ja sen lähikäsitteistä käytetään kirjallisuudessa monia termejä, jotka liittyvät vahvasti toisiinsa niin englannin kuin suomen kielessäkin. Kirjallisuusläheteissämme esiintyi muun muassa seuraavia termejä: *estoisuus (inhibition)*, *vetäytyminen (withdrawal)*, *pelko (fear)*, *ahdistus (anxiety)*, *arkuus (shyness)* ja *jännitys (tension)*. Esitämme nämä kuviossa 1.

Learyn (1986, 29) mukaan estoisuutta kuvataan erillisenä tapana käyttäytyä sekä sosiaalisen ahdistuksen lisäksi arkuuden osana. Vetäytyminen esiintyy muun muassa arkuuden synonyyminä sekä yläkäsitteenä kaikelle sosiaalisesta vuorovaikutuksesta eristäytyvälle käyttäytymiselle (Rubin & Asendorpf 1993, 9, 14).

Termejä pelko ja ahdistus käytetään jatkuvasti määriteltäessä termiä arkuus. Kirjassa "The shy child" Zimbardo ja Radl (1981) esittävät neljä hallitsevaa pelkoa: kielteisen arvioinnin kohteeksi joutuminen, epäonnistumisen pelko sosiaalisissa tilanteissa, torjutuksi tulemisen pelko sekä todellisen minän paljastumisen pelko (Zimbardo & Radl 1981, 13). Nämä seikat liittyvät vahvasti koulumaailmaan kuvaten arkojen lasten jännitystä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeutta.

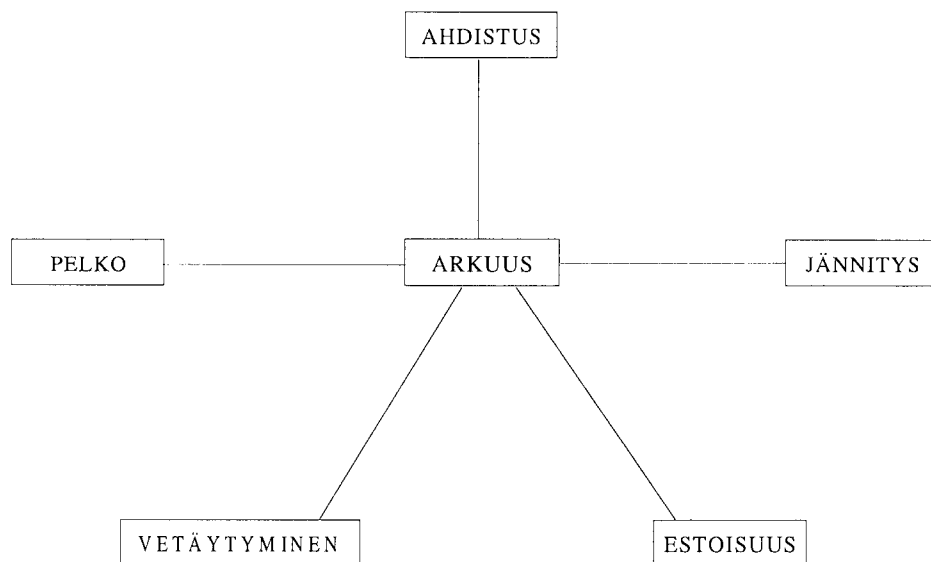
Pelko on tietyn uhan aiheuttama ulkoinen tunnepohjainen reaktio. Ahdistus puolestaan tulee ihmisen sisältä, alitajunnasta ja syntyy yleisestä heikkoudentunteesta. Ahdistunut lapsi aliarvioi kykijään selviytyä uusista tilanteista. Epävarmuus voi vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen ja aiheuttaa oppimisvaikeuksia sekä sosiaalisia vaikeuksia. (Wolman 1979, 27 - 29.)

Arkuus terminä on melko uusi psykologisesti perusteltu käsite. Sitä ei ole otettu valmiina terminä kirjoista, vaan siihen liittyvät käsitteet ovat olleet erillisiä ja suppeammin määriteltyjä. (Zimbardo 1986, 18.) Laajan merkityksensä vuoksi arkuutta tieteellisenä käsitteenä on kritisoitu. Esimerkiksi termiä "sosiaalinen ahdistus" pidetään huomattavasti tarkempaan ja vähemmän moniselitteisenä kuin termiä "arkuus", kun viitataan ihmisen käyttäytymiseen sosiaalisessa tilanteessa. Myös useat adjektiivit, kuten estoinen ja vetäytyvä kuvaavat käyttäytymistä tarkemmin kuin sana arkuus. (Leary 1986, 29.)

Leary (1986) painottaa, että termin arkuus määrittäminen on kuitenkin tärkeää. Hänen mukaansa arkuutta voidaan pitää psykologisena syndroomana, mikä sisältää sekä sosiaalisen ahdistuksen että estoisen sosiaalisen käyttäytymisen. (Leary 1986, 29.) Tulee kuitenkin muistaa, että nämä voivat esiintyä toisistaan irrallisina käyttäytymiseen vaikuttavina tekijöinä, vaikka niiden välillä vaikuttaa positiivinen korrelaatio

(Leary, 1983, 14). Esimerkkinä estoisuuden ja sosiaalisen ahdistuksen esiintymisestä toisistaan irrallisina tunnetiloina voidaan kuvitella tilanne, jossa lapsi kokee ajatuksen luokassa esiintymisestä hankalaksi, mutta esiintyessään havaitsee selviytyvänsä tilanteesta hyvin eikä tilanteeseen liity sosiaalista ahdistusta. Sosiaalisen ahdistuksen ja estoisuuden yhteisvaikutus muodostaa syndrooman, mitä Leary (1986) kutsuu arkuudeksi. Arkuus on sosiaalinen ilmiö, mihin liittyy ihmisten arvioinnin kohteeksi joutumisen pelko. (Leary 1986, 30.)

Tutkimuksessamme liitämme arkuuden lähikäsitteeksi sekä ilmenemismuodoksi myös jännityksen, koska se kuvaa hyvin arkuuteen liittyviä tunnetiloja ja epävarmaa käytöstä sosiaalisissa tilanteissa. Se voi esiintyä esimerkiksi lievänä tilannekohtaisena tunteena, jolloin oppilas englannin tunnilla jännittää pian tulevaa vastausvuoroaan ja sen aiheuttamia seurauksia. Jännitys häviää vastausvuoron jälkeen. Jännittämistä pidetään arkipäiväisenä ilmiönä, mutta sisältyessään arkuuteen se voi myös esiintyä vahvempana tunnetilana. Levittin (1967, 34) mukaan jännitys tarkoittaa epämääräistä levottomuuden tunnetta, mikä liittyy tiedostamattomaan ahdistukseen.



KUVIO 1. Arkuus ja sen lähikäsitteet

Arkuuden määrittäminen estää leimaantumista, koska arkuus on hyvin yleinen sosiaalinen ilmiö. Sen määrittäminen vähentää koulussa oppilaan helposti kohtaamia väärinymmärryksiä, jotka syntyvät, kun opettaja ei tiedä oppilaan vaikeuksista. Vaikeudet vain yhdessäkin aineessa, kuten esimerkiksi englannin kielessä, voivat johtaa pettymysten kautta koko kouluinnon häviämiseen ja esimerkiksi vähentyneen itsetunnon kautta vaikuttaa vahvasti myös vapaa-aikaan. Tieto arkuudesta mahdollistaa oikean avun sitä tarvitseville.

2.2 Arkuuden luokittelu

2.2.1 Tilannekohtainen arkuus ja arkuus luonteenpiirteenä

Asendorpf (1986) tarkastelee lasten arkuutta tunnetilana sekä luonteenpiirteenä. *Tilannekohtainen arkuus (situational shyness)* on ohimenevä tilannesidonnainen tunnetila, jolloin lapsi yrittää sekä olla vuorovaikutuksessa että välttää sitä samanaikaisesti. Tyypillisiä ovat luokkatilanteet, joissa oppilas on kiinnostunut käsiteltävästä aiheesta, mutta ei uskalla osallistua aktiivisesti toimintaan esimerkiksi välttellen katsekontaktia opettajan kanssa. *Arkuus luonteenpiirteenä (dispositional shyness)* on lapsen melko pysyvä taipumus reagoida sosiaalisissa tilanteissa tilannekohtaisen arkuuden tavoin. Näin ollen nämä arkuuden luokittelut liittyvät toisiinsa eikä niitä voi täysin erottaa. (Asendorpf 1986, 92 - 93.)

Opettajat ja vanhemmat ovat usein yllättyneitä kuullessaan, että lapset, jotka eivät ole arkoja tietyissä tilanteissa koulussa, ovat arkoja vastaavissa tilanteissa kotona tai päin vastoin. Opettajat ja vanhemmat pitävät lapsen arkuutta myös helposti eri tasoisena. Opettajat näkevät usein lapset arempina kuin vanhemmat. Tämä voi johtua siitä, että lasten arkuus ilmenee selkeämmin koulussa, jossa sosiaalinen ympäristö on laajempi kuin kotona ja lapsi kohtaa jatkuvasti uusia tilanteita. Opettajat näkevät myös helpommin eroja lasten välillä, koska he tarkkailevat monia oppilaita samoissa tilanteissa. (Zimbardo & Radl 1981, 121.) Opettajat seuraavat lapsia enemmän tilannekohtaisesti vuorovaikutuksessa kavereiden kanssa kuin vanhemmat. Arkuus näyttää siis olevan hyvin tilannesidonnaista ja vakaata tietyissä tilanteissa, mutta se voi myös

vaihdella huomattavasti erilaisissa olosuhteissa. (Asendorpf 1986, 94.) Zimbardo ja Radl (1981, 121) korostavat kodin ja koulun välisen yhteydenpidon tärkeyttä eri tilanteissa ilmenevän eri tasoisen arkuuden huomioimiseksi.

2.2.2 Pelokkuus

Pelokkuus (fearful shyness) alkaa ensimmäisen elinvuoden aikana. Sitä kutsutaan myös vieraiden ihmisten ahdistukseksi, koska sitä ilmenee usein vieraiden aikuisten lähestyessä lapsia. Tyypillistä tällaisille lapsille on varovaisuus, syrjään vetäytyminen, turvan etsiminen äidin läheisyydestä sekä joskus myös itkeminen. Tavallisesti tämä arkuus heikkenee, kun lapset kasvavat eivätkä he toistuvien tilanteiden yhteydessä enää pelkää vieraita yhtä voimakkaasti. Lapset myös oppivat kehittämään keinoja selvitäkseen uhkaavista tilanteista. Pienellä osalla lapsista arkuus ei kuitenkaan häviä ja heille on tyypillistä estoinen käyttäytyminen ja vähäpuheisuus vuorovaikutustilanteissa. Nämä ovat myös aikuisten arkuuden piirteitä. (Buss, 1986, 39 - 40.)

2.2.3 Vaivautuneisuus

Tämän luokittelun mukaan arat määritellään *vaivautuneiksi ja helposti nolostuviksi (self-conscious shyness)*. Ihminen tuntee itsensä vaivautuneeksi, kun hän vaistoaa olevansa sosiaalisen tarkkailun kohteena. Kun vaivautuneisuus on voimakasta, ihmiset tuntevat itsensä hyvin suojattomiksi ollessaan toisten tarkkailtavina. Oman yksityisen toiminnan tullessa yllättäen julkiseksi ihminen häpeää, mikä ilmenee usein punastumisena. (Buss 1986, 40 - 41.) Tällaista arkuutta ei esiinny vauvoilla, koska heillä ei ole kokemusta sosiaalisesta ympäristöstä eikä heillä ole tarvittavia kognitiivisia taitoja kuten vanhemmilla lapsilla ja aikuisilla (Buss 1986, 41; Irving & Irving 1994). Vaadittavat kognitiiviset taidot ja itsetunto kehittyvät neljä-viisi -vuotiailla lapsilla. Silloin lapset pystyvät havaitsemaan itsensä sosiaalisina kohteina ja ymmärtävät, että kaikki tunteet ja taipumukset eivät ole julkisia. Tämä mahdollistaa arkuuden kehittymisen. (Buss 1986, 40 - 41.) Koulussa oppilas voi tuntea olonsa vaivautuneeksi esimerkiksi vieraan kielen tunnilla. Hän jännittää vastaamista opettajan

kysymykseen ja sitä, miten luokkatoverit käyttäytyvät hänen vastatessaan väärin. Punastuminen on tyypillinen reaktio tällaisessa tilanteessa riippumatta siitä onko vastaus oikein tai väärin.

2.2.4 Äärimmäinen arkuus

Arka käyttäytyminen voi vaihdella ajoittaisista arkuuden tunteista lähes täydelliseen sosiaalisista yhteyksistä vetäytymiseen (Polifka & Polifka 1985, 353). *Äärimmäistä arkuutta (extreme shyness)* on luokiteltu myös sosiaalisesti peloksi. On lapsia, jotka haluaisivat olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, mutta eivät uskalla, koska heiltä puuttuvat tarpeelliset kanssakäymisen taidot tai he pelkäävät joutuvansa huomion kohteeksi tai kiusatuiksi. Tämän seurauksena he ovat usein ryhmän ulkopuolella yksin ilman ystäviä. Pakenemalla vuorovaikutuksesta äärimmäisestä arkuudesta kärsivän lapsen ahdistus vähenee ja hän pyrkii välttämään vuorovaikutustilanteita aina kun se on mahdollista. (Romney 1986.)

2.2.5 Sisäänpäin suuntautuneisuus ja ulospäin suuntautuneisuus

Zimbardon ja Radlin (1981) mukaan arat ihmiset voidaan jakaa luonteeltaan *ulospäin suuntautuneisiin eli ekstrovertteihin (extroverts)* ja *sisäänpäin suuntautuneisiin eli introvertteihin (introverts)*. Ekstrovertit pystyvät kätkemään arkuutensa muilta. Usein heidän parhaat ystävänsäkään eivät tiedä heidän peloistaan. He jännittävät vieraita tilanteita ja tekevät kaikkensa, jotta jännitys ei näkyisi ulospäin. Parhaimmillaan arka ulospäin suuntautunut ihminen on silloin, kun hän pystyy valmistautumaan lähestyvään tilanteeseen etukäteen esimerkiksi opetellen vuorosanansa tai puheensa ulkoa. Yllättäen tulevat tilanteet tuottavat vaikeuksia. Julkinen ja todellinen minä eroavat tällaisella lapsella. (Zimbardo & Radl 1981, 15 - 17.)

Introvertti ei pysty peittämään arkuuttaan. Esiintyessä jännitys ilmenee esimerkiksi punastumisena ja epäselvänä puheena. Koulussa arka lapsi ei halua esiintyä luokan edessä, koska pelkää epäonnistuvansa. (Zimbardo & Radl 1981, 15 - 16.) Tässä yhteydessä on tärkeä muistaa, että kaikki introvertit eivät ole arkoja. He eivät vain ole

kiinnostuneita vuorovaikutuksesta toisten ihmisten kanssa. (Asendorpf 1986, 101; Richmond & McCroskey 1995, 52.)

Leary (1986) määrittelee arkuuden sosiaalisesti ahdistukseksi ja estoiseksi käyttäytymiseksi. Hän kritisoi Zimbardon ja Radlin (1981) jakoa, jossa myös luonteeltaan ulospäin suuntautunut voidaan luokitella araksi. Hänen terminologiansa mukaan ulospäin suuntautunut voi olla sosiaalisesti ahdistunut, mutta ei estoinen. (Leary 1986, 31 - 33.) Vieraan kielen tunnilla lapsi voi jännittää joutuessaan esiintymään tai vastaamaan opettajan asettamaan kysymykseen tai pelätä yllättäen tulevaa kysymystä, johon ei pysty ennalta valmistautumaan. Näissä tilanteissa lapsi voi kieltäytyä vastaamasta välttyen vastaamasta väärin. Lapsi häpeää mahdollista epäonnistumistaan ja kokee samalla itsensä nolatuksi luokkakavereiden silmissä. Näin ollen myös ulospäin suuntautunut voi mielestämme olla arka oppilas.

Arkuus voi ilmetä vain tietyissä tilanteissa ja uusien tilanteiden tullessa tutuiksi estoinen käyttäytyminen vähenee. Uusien ja esiintymistä vaativien tilanteiden kanssa kamppailu osoittaa sen, että myös luonteeltaan ekstrovertti oppilas voi kokea arkuutta. Ulospäin suuntautunut lapsi voi olla arka kohtaamaan uusia tilanteita ja peittää pelkonsa ylimääräisellä asiaan liittymättömällä puheella tai toiminnalla. Itsensä pakottaminen vuorovaikutukseen liittyy usein ekstrovertin käyttäytymiseen jännittävisäkin tilanteissa.

2.2.6 Puutteelliset taidot

Jokaisella ihmisellä on *taidoissaan puutteita (skill deficient)*, eikä kukaan osaa tehdä kaikkia asioita paremmin kuin toiset. Joku ei menesty hyvin urheilussa tai ei osaa kirjoittaa koneella. Tällaiset ihmiset eivät ole ikinä oppineet vaadittavia taitoja ollakseen hyviä tietyissä asioissa. Tiedostaessaan vajavaiset kykynsä he välttävät tilanteita, joissa muut huomaavat heidän olevan taidoiltaan heikompia. Sama koskee kommunikointia ja vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Esimerkiksi ihmisille, jotka eivät puhu englantia kotikielensä, kommunikointi englanniksi on vaikeaa, eivätkä he silloin halua kommunikoida vieraalla kielellä. (Richmond & McCroskey 1995,

33.) Tämä epävarmuus ja taitojen puute vaikuttavat helposti itsetuntoon eikä esimerkiksi oppilas englannin tunnilla halua puhua, koska hän ei osaa ja pelkää tekevänsä virheitä. Näin ollen puutteelliset taidot voivat aiheuttaa arkuutta. Englannin opettajan antama positiivinen palaute ja rakentava arviointi ovat tärkeitä oppilaiden itseluottamuksen ja taitojen kehittymisen kannalta. Palautteen puute tai jatkuva kielteinen palaute vähentävät yrittämisen halua.

2.2.7 Yhteenveto

Arkuuden monet luokittelut osoittavat, että on paljon eri tasoista arkuutta. Erilaiset piirteet ja käyttäytymisen muodot luokitellaan liittyviksi erilaiseen arkuuteen. Asendorfin (1986) mukaan vauvojen varovaisuuteen liittyvä aikaisin kehittyvä arkuus on melko erilaista kuin myöhemmin kehittyvä arkuus, mikä liittyy julkiseen itsetietoisuuteen ja kielteisen arvioinnin pelkoon. Arkuus ikätovereita kohtaan eroaa myös arkuudesta aikuisia kohtaan. (Asendorpf 1986, 101.)

Jotkut ihmiset kokevat vähäistä arkuutta ja epävarmuutta uusissa tilanteissa ja noloistuvat niissä helposti. Jotkut valitsevat arkuuden ja haluavat mahdollisimman vähän sosiaalisia yhteyksiä. He viihtyvät paremmin yksin. (Zimbardo & Radl 1981, 11 - 13.) Normaalista arkuudesta ja epävarmuudesta poikkeava arkuus, joka estää arkipäiväisen kanssakäymisen toisten ihmisten kanssa tai tekee siitä vaikean ja pelottavan esimerkiksi koulumaailmassa. Arka lapsi tietää oikean vastauksen opettajan kysymykseen, mutta ei uskalla vastata siihen, vaikka haluaisi (Polifka & Polifka 1985, 355).

Erilaisissa arkuuden luokitteluissa esiintyvät piirteet voivat eri yksilöillä ilmetä päällekkäisinä ja eri vahvuisina. Työssämme arkuus painottuu tilannekohtaisesti englannin tunneilla, jolloin oppilaat esimerkiksi saattavat jännittää vastaavansa väärin tai kokevat taitonsa riittämättömiksi. Kaikki arkuuden luokittelut eivät välttämättä esiinny tutkimuksessamme, koska esimerkiksi äärimmäinen arkuus vaikuttaa liian vahvalta käsitteeltä kuvaamaan tavallisessa koulussa käyviä oppilaita.

2.3 Arka lapsi ja ystävyysuhteet

Koulumaailmassa on paljon oppilaita, jotka eivät osallistu aktiivisesti tuntityöskentelyyn useista eri syistä. Jotkut eivät osallistu, koska he eivät ole tehneet kotitehtäviään tai eivät ole ymmärtäneet annettua tehtävää. Toiset eivät halua osallistua keskusteluun, koska käsiteltävä aihe ei kiinnosta heitä tai he ovat luonteeltaan hiljaisia. (Polifka & Polifka 1985, 355.) Friedmanin (1980) mielestä osalla oppilaista olisi kyky ja halu osallistua tunnin kulkuun, mutta he eivät kykene siihen. He eivät luota itseensä ja heiltä saattaa puuttua sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan yhteistyössä opettajan ja luokkatovereiden kanssa. (Polifka & Polifka 1985, 355.)

Ystävyysuhteet ovat erittäin tärkeitä lapsen emotionaalisen kehityksen ja terveyden kannalta. Kun arkuus estää lasta saamasta ystäviä, se samalla vahingoittaa lapsen emotionaalista terveyttä. (Zimbardo & Radl 1981, 27.) Kehityspsykologit ovat tutkineet lasten vuorovaikutusta ja todenneet sen erittäin tärkeäksi lasten normaalin kehityksen kannalta (Irving & Irving 1994). Arkuus ikätovereiden seurassa voi johtua ystävien välinpitämättömästä käyttäytymisestä, ystävien puutteesta, vetäytyvästä käyttäytymisestä sekä tiettyjen sosiaalisten taitojen puutteesta. Asendorffin (1986) mukaan ei kuitenkaan tiedetä, puuttuuko aroilta lapsilta taitoja sosiaaliseen kanssakäymiseen vai onko niiden puute vain merkki vähäisestä harjoittelusta. On myös mahdollista, että he eivät pysty kanssakäymiseen ja uusien ystävyysuhteiden luomiseen vetäytyvän käyttäytymisensä johdosta. (Asendorpf 1986, 101.)

2.4 Arkuuden syitä

2.4.1 Perimä ja ympäristö

Syinä arkuuteen voivat olla muun muassa perimä ja ympäristö (Zimbardo & Radl 1981, 18 - 20). Perimän ja ympäristön vaikutuksen eroja ei ole pystytty täysin selvittämään, mutta molemmat vaikuttavat lapsen arkuuteen (Zimbardo & Radl 1981, 18 - 19; Sanson ym. 1996, 706 - 707). Opitut sosiaaliset kokemukset voivat muokata perimään liittyviä käyttäytymisen muotoja. Hymyileville vauvoille hymyillään ja

sosiaalisten lasten kanssa on mukavampi olla, koska he vastaanottavat saamansa huomion ja vastavuoroisesti tarjoavat sitä tovereilleen sekä aikuisille. Arkuuden periytymistä on vaikea erottaa ympäristön kuten kodin, koulun, työn ja kulttuurin vaikutuksista, jotka voivat aiheuttaa arkuutta lapsen perimästä huolimatta. (Zimbardo & Radl 1981, 18 - 21.) Sansonin ym. (1996, 706) mukaan arkuus on siis luonteen osa, joka ilmenee aikaisessa sosiaalisessa kehityksessä ja on altis ympäristön vaikutuksille.

Zimbardon ja Radlin (1981) mukaan arkuus johtuu perimän ja ympäristön lisäksi huonosta itsetunnosta, leimaamisesta ja häpeästä. Oppilas voi hävetä esimerkiksi ulkonäköään tai tunnilla väärin vastaamista. Leimaaminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja tai vanhemmat nimittävät lasta araksi, jolloin lapsi oppii myös käyttäytymään sen mukaisesti. Jos nämä kaikki tekijät ilmenevät yhtä aikaa, voivat seuraukset olla vakavia. (Zimbardo & Radl 1981, 12 - 22.)

2.4.2 Minäkäsitys ja itsetunto

Kääriäisen, Laaksosen ja Wiegandin (1992, 187) mukaan *minäkäsitys* on se kuva itsestä, joka muodostuu yksilön asenteista ja arvostuksista itseään kohtaan. Sillä tarkoitetaan yksilön käsitystä itsestään ja se on suurelta osin muodostunut palautteesta, jota yksilö on saanut toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Minäkäsitys koostuu tiedostetusta minästä, ihanneminästä ja yksilön itselleen antamasta arvostuksesta. Myös toisten näkemää minää voidaan pitää minäkäsityksen tekijänä. (Laine & Pihko 1991, 10 - 12.)

Itsetunto (self-esteem) on tärkeä minäkäsityksen osa-alue (Korpinen 1990, 11; Laine & Pihko 1991, 10). Itsetunto ei ole irrallinen persoonallisuuteen liittyvä osa, vaan se liittyy kiinteästi yksilön minän toimintoihin. Se kuvastaa ihmisen näkemystä omasta minän tilasta. (Kalliopuska 1984, 9, 61.) Itsetunto kuvaa itsearvostuksen astetta. Itsearvostus on ihmisen näkemys omasta arvosta, mikä tulee esille sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa sekä tulkitessamme itseemme kohdistuneita arvostuksia. Se on

yhteydessä persoonalliseen tyytyväisyyteen ja tehokkaaseen toimintaan. (Kalliopuska 1984, 9, 11.)

Alhainen itsearvostus sisältää muun muassa itseinhoa sekä tyytymättömyyttä itsen ja omiin suorituksiin. Alemmuudentunteet voivat johtua varhaisista lapsuuden- tai koulukokemuksista. Itsetuntonaan heikolla ja ahdistuneella ihmisellä voi olla häilyvä itsekäsitys ja hän on haavoittuva ja herkkä kritiikille sekä toisten arvioinnille. Heikko itsearvostus lisää stressiä ja saa aikaan tilanteita, jotka synnyttävät ahdistusta. Itseen heikosti arvostavan yksilön piirteitä ovat riippuvaisuus toisista, arkuus sosiaalisissa suhteissa, oma-aloitteisuuden vähyys sekä varautuneisuus uusissa tilanteissa. (Kalliopuska 1984, 9 - 13, 65.) Heikkoon itsetuntoon liittyvät myös estot ja minän puolustusmekanismit eli defenssit, jotka ovat tärkeitä vaikuttajia vieraan kielen opiskelun yhteydessä (Laine & Pihko 1991, 12).

Zimbardon ja Radlin (1981) mukaan yksi syy arkuuteen on huono itsetunto. Yksilö, jolla on huono itsetunto ei luota omiin kykyihinsä ja asettaa itselleen helposti suurempia vaatimuksia kuin mitä pystyy toteuttamaan. (Zimbardo & Radl 1981, 12.) Englannin tunnilla ongelmat helposti korostuvat, koska oppiaine on vaikea ja siten virheiden määrä kasvaa. Oppilas, jolla on heikko itsetunto masentuu tekemistään virheistä ja kokee itsensä helposti omaa todellista tasoansa sekä muita heikommaksi. Nämä seikat voivat lisätä kieliarkuutta.

Crozier (1995) perustelee myös heikon itsetunnon yhteyttä arkuuteen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kielteisen arvioinnin kohteeksi joutumisen pelko voivat aiheuttaa estoista käyttäytymistä ja sosiaalista ahdistusta, jotka ovat arkuuden ilmenemismuotoja. Sosiaalinen vetäytyminen ja defensiivinen käyttäytyminen, mitkä liittyvät kielteiseen itsearviointiin, heikentävät itsetuntoa ja muokkaavat sosiaalista ympäristöä. Tällöin ympäristön mahdollisuudet tarjota palkitsevia kokemuksia pienenevät huomattavasti eikä itsetunto kasva. (Crozier 1995.)

2.4.3 Mallioppiminen

Nonverbaalin kommunikoinnin tutkijoiden mukaan osa nonverbaalista käytöksestämme opitaan tarkkailemalla tärkeitä henkilöitä kuten vanhempia ja kavereita. *Mallioppimista (modeling)* on havaittu jo kolme-neljä -vuotiailla lapsilla. Jos vanhemmat eivät kommunikoi paljon, lapset voivat oppia tämän hyväksyttynä mallina ja käyttäytyvät itse samoin. Myös koulussa oppilas voi matkia hiljaista opettajaa ja tämän käytöksen vahvistuessa vähäinen halukkuus kommunikoida voi säilyä koko eliniän. (Richmond & McCroskey 1995, 30.)

2.4.4 Vahvistamisen puute

Vahvistamisen (childhood reinforcement) puutetta pidetään myös arkuuden aiheuttajana. Jos lapsen tietynlaista käyttäytymistä vahvistetaan, niin se lisääntyy. Päinvastoin, jos tiettyyn käyttäytymiseen ei kiinnitetä huomiota, niin se vähenee. Tämän mukaisesti jos lapsen kommunikaatiota vahvistetaan, se lisääntyy ja jos lapsen puheet eivät saa vastakaikua, niin kommunikointi vähenee. (Richmond & McCroskey 1995, 31.) Vahvistaminen osoittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyden lapsen käyttäytymisen ja kehittymisen tukijana. Kannustaminen ja palaute toimivat sekä koulussa että kotona lasten myönteisen käyttäytymisen tukijoina. Kannustus yrittämiseen mahdollisista virheistä huolimatta rohkaisee oppilaita avoimeen ja asianmukaiseen viestintään.

2.4.5 Odotettu oppiminen

Odotetun oppimisen (expectancy learning) teorian mukaan ihminen toimii tietyllä tavalla opittuaan, mitkä ovat käyttäytymisen seuraukset. Ihmiset käyttäytyvät yleensä tavalla, mikä lisää myönteistä palautetta ja vähentää kielteistä. Jos puhuminen lisää myönteistä käyttäytymistä, niin todennäköisesti lisäämme sitä. Kohtaamme tilanteita, joissa käyttäytymistämme vahvistetaan ja tiedämme kuinka meidän tulee toimia. Joskus näin ei kuitenkaan tapahdu ja eikä toisten reaktioita viestintätilanteissa voi ennustaa. Tällöin emme tiedä kuinka tulee toimia. Tämä johtaa opittuun avuttomu-

teen, mikä ilmenee esimerkiksi tilanteesta vetäytymisenä ja puhumattomuutena. Vahvistamisen puute ja epävarmuus oikeista käyttäytymismalleista voivat liittyä toisiinsa lisäten arkuutta. (Richmond & McCroskey 1995, 31 - 32.)

2.5 Arkuuden seuraukset

Arkuus voi estää lapsia elämästä täysipainoista elämää. Hieman aroilta lapsilta voi puuttua arvokkaita sosiaalisia kokemuksia ja arkuudesta todella kärsiville elämä voi olla kuin vankila, mikä tuhoaa elämänilon. Arkuus vaikeuttaa uusien ihmisten kohtaamista ja uusista mahdollisesti hauskoista kokemuksista nauttimista. Arat eivät pysty keskittymään uusissa tilanteissa ja siten myös asioiden kuuleminen häiriintyy. Esimerkkinä tästä arka lapsi, joka unohti uuden ihmisen nimen välittömästi kuultuaan sen. Keskittymisen häiriintyminen vaikeuttaa tehokasta ja selkeää itsensä ilmaisua ja omien oikeuksien puolustamista. Arka lapsi tulee siten myös helposti väärinymmärretyksi. (Zimbardo & Radl 1981, 26 - 27.)

Arat lapset eivät uskalla koulussa esittää kysymyksiä opettajalle tai yleensä pyytää apua tarvittaessa. Selkeän ajattelun ja kommunikoinnin puute voivat aiheuttaa oppimisvaikeuksia koulussa. Arat ovat melko riippuvaisia toisista ja ikätovereiden paine saattaa myöhemmin nuoruudessa aiheuttaa tupakoinnin aloittamisen sekä alkoholin ja huumeiden käytön. Negatiiviset tunteet kuten masennus, ahdistus, huono itsetunto ja yksinäisyys voivat olla myös arkuuden seurauksia. Arat kasaavat sisäänsä tunteita, jotka lopulta voivat purkautua ulos vihana ja jopa väkivaltana. (Zimbardo & Radl 1981, 26 - 27.) Nämä kaikki arkuuden seuraukset eivät luonnollisestikaan esiinny kaikilla lapsilla, vaan ovat mahdollisia seurauksia arkuudesta.

3 AHDISTUS

3.1 Sosiaalinen ahdistus

Arkuutta ja ahdistusta sekä käyttäytymistä sosiaalisissa ja arviointitilanteissa kuvaavat monet termit. Eri alojen ammattilaiset ovat omasta näkökulmastaan tutkineet aihetta, jolloin nimistö on muodostunut hyvin kirjavaksi. *Sosiaalinen ahdistus* (*social anxiety*), viestintäarkuus (*communication apprehension*), koepelko (*test anxiety*), yleisöpelko (*audience anxiety*), arkuus (*shyness*), kommunikaatiohalukkuus (*willingness-to-communicate*) ja eron pelko (*separation anxiety*) ovat osa käytössä olevista termeistä. (Leary 1990, 40.) Sosiaalinen ahdistus voidaan nähdä kattoterminä näille kaikille, sillä sen alaisuuteen sopivat kaikki edelliset termit. Sosiaalinen ahdistus nimenä kertoo siitä, että on kyse sosiaalisista tilanteista, joissa usein ollaan arvioinnin kohteena.

Tutkimuksessamme käytettävät arkuus ja ahdistus ovat myös sosiaalisen arkuuden alakäsitteitä. Tätä näkemystämme tukee muun muassa Buss (1980, 204), jonka mukaan arkuus kuuluu sosiaalisen ahdistuksen alakäsitteisiin. Myös ahdistus arkuudelle läheisenä terminä voidaan katsoa kuuluvaksi sosiaalisen ahdistuksen alaisuuteen, sillä ahdistunut yksilö pyrkii välttämään tilanteita, joissa hän voi joutua sosiaalisen arvioinnin kohteeksi. (Virtanen 1996, 8; Sarason, Sarason & Pierce 1990, 6 - 8.)

Sosiaalinen ahdistus muodostuu Schwarzerin (1986, 1) mukaan jännityksen ja epä-mukavuuden tunteesta, negatiivisesta itsearvioinnista ja taipumuksesta vetäytyä muiden seurasta. Ollessaan epävarma itsestään ja muille antamastaan kuvasta ihminen tuntee itsensä sosiaalisesti ahdistuneeksi (Carver & Scheier 1986, 132 - 133). Sarasonin ym. (1990, 6) mukaan sosiaalinen ahdistus voi ilmetä hyvin monenlaisissa tilanteissa, mutta yhteistä tilanteille on yksilön kokemus siitä, ettei pysty toimimaan niissä oikein. Yksilön ennakkokäsitysten, kuten negatiivisen itse-arvioinnin, on todettu vaikuttavan sosiaalisissa tilanteissa yhtä paljon tai jopa enemmän kuin sosiaalisten taitojen. On hyvä muistaa, että sosiaalinen ahdistus voi ilmetä jo silloin, kun yksilö odottaa ahdistavaa tilannetta tai valmistautuu siihen. (Leary 1983, 18, 47.) Esimerk-

kinä koulumaailmasta oppilas voi tuntea itsensä ahdistuneeksi ja jännittyneeksi jo opiskellessaan koetta varten.

Schwarzer (1986) on esittänyt kattavimman jaottelun sosiaaliseen ahdistukseen liittyvistä osa-alueista. Hän jakoi ne kolmeen ryhmään, kognitiivisiin eli tiedollisiin, emotionaalisiin eli tunneperäisiin ja instrumentaalisiin eli välineellisiin. Kognitiiviseen osa-alueeseen sisältyvät huoli julkisesta minästä ja sen riittämättömyydestä toisten silmissä, jatkuva itsensä ja toimintansa arviointi sosiaalisena yksilönä sekä kyvyttömyys toimia sosiaalisissa tilanteissa. Emotionaalinen osa-alue muodostuu muun muassa epämiellyttävästä ja vaivalloisesta tunteesta sosiaalisissa tilanteissa. Instrumentaaliseen osa-alueeseen kuuluvat avuttomuuden tunne, taipumus vetäytyä sosiaalisista tilanteista sekä estoisuus puhetilanteissa. (Schwarzer 1986, 3 - 4.)

Sosiaalisen ahdistuksen osa-alueita ovat tutkineet myös Levitt (1980), Leary (1990) ja Sarason (1990) sekä vieraan kielen tutkijoista Horwitz ym. (1986) ja MacIntyre (1995). Wine (1980, MacIntyren 1995, 91 mukaan) totesi, että kognitiiviseen osa-alueeseen kuuluvat myös huoli ja luulo epäonnistumisesta sekä kognitiivisen prosessointikyvyn heikkeneminen. Levitt (1980, MacIntyren 1995, 91 mukaan) nimesi instrumentaalisen osa-alueen behavioristiseksi osa-alueeksi ja katsoi siihen kuuluvaksi myös autonomisen hermojärjestelmän kiihtymisen. Horwitz ym. (1986) lisäsivät behavioristisiin piirteisiin pidättyneisyyden, sydämentykytyksen, keskittymisvaikeudet, unohtelun ja poissaolon koulusta. Leary (1990, 40 - 41) korostaa, että kaikki kolme osa-aluetta liittyvät ihmisten toimintaan sosiaalisissa ja arviointitilanteissa.

3.2 Ahdistuksen määrittely

Ahdistus (anxiety) voidaan määrittellä monin eri tavoin. Mayn (1950) mukaan se on pelko, joka syntyy, kun ihmisen persoonallisuudelle ja olemassaololle tärkeää arvoa tai asiaa uhataan (Nijhawan 1972, 7). Nijhawan (1972, 7) määritteli sen olevan pitkäaikainen, sisäinen ristiriita. Werryn (1986) mukaan ahdistus on pelko, jännitys tai levottomuus, mikä johtuu sisäisen tai ulkoisen vaaran ennakoimisesta. Se voi kohdis-

tua tiettyyn kohteeseen, tilanteeseen tai toimintaan. (Werry 1986, 73.) Vieraan kielen tutkijoista Horwitz ym. (1986) totesivat, että ahdistus on omakohtainen jännityksen, pidättyneisyyden, hermostuneisuuden ja huolen tunne, mihin liittyy autonomisen hermojärjestelmän kiihtyminen.

Ahdistus voidaan määritellä kuuluvaksi yhdeksi sisäänpäin suuntautuvista käyttäytymisongelmista, joita ovat lisäksi muun muassa ujous, sosiaalisten taitojen puute, takertuvuus, erilaiset pelot, sosiaalinen vetäytyminen ja eristäytyminen sekä psykosomaattiset vaivat (Verhulst ym. 1993). Näille kaikille on tyypillistä sisäänpäin, pois sosiaalisesta ympäristöstä suuntautuva käyttäytyminen. (Walker & Severson 1990, Virtasen 1996, 7 mukaan.) Edellä mainitut käyttäytymisongelmat liittyvät myös tutkimukseemme. Tutkittaessa arkuutta, ahdistusta ja kieliarkuutta emme voi olla käsittelemättä jossain määrin myös niihin liittyviä pelkoja, jännitystä sekä sosiaalisten taitojen puutetta.

Lapsuus- ja nuoruusiän ahdistushäiriöitä on määritelty irrallisina aikuisiän vastaavista häiriöistä. Niistä voimme katsoa tutkimukseemme liittyviksi sosiaalisen ahdistushäiriön (social phobia) ja yksittäiset pelot (specific phobia). Lapset, jotka kärsivät sosiaalisesta ahdistushäiriöstä pelkäävät sosiaalisia tilanteita, joissa he voivat tulla nolatuiksi tai nöyryytetyiksi. Koska pelättyihin tilanteisiin joutuminen aiheuttaa ahdistusta, pyrkii lapsi tietoisesti välttämään niitä. Sama välttämisreaktio pätee myös yksittäisiin pelkoihin, joita voivat olla esimerkiksi eläimet, sosiaaliset suhteet ja koulumenestys. Tyypillistä yksittäisille peloille on, että ne liittyvät vain tiettyihin kohteisiin tai tilanteisiin, muuttuen lapsen vanhetessa aina realistisemmiksi, esimerkiksi mielikuvitushahmoista opintomenestykseen. (Virtanen 1996, 8.)

Ahdistus voi ilmetä eri tasoisena. Hyvin lievä, helpottava ahdistus (facilitating anxiety), jota kuvaa paremmin sana jännitys, parantaa yleensä suoritusta. Jos jännitys yhä lisääntyy, se ei auta suorituksen parantamiseen, vaan se on heikentävää eli haittaavaa ahdistusta (debilitating anxiety), mikä estää maksimaalisen suorituksen. Pieni jännitys koetilanteissa tai esiintyessä on todettu olevan hyväksi, mutta liiallinen ahdistuneisuus huonontaa suoritusta. (MacIntyre 1995.) Tutkimuksemme koehenki-

löillä ahdistus saattaa välillä olla suoritusta parantavaa, mutta se vaikuttaa pääosin heidän suorituksiinsa kielteisesti.

3.3 Ahdistuksen luokittelu

Ahdistusta voidaan luokitella eri tavoin. Yleisin jaottelu on piirreahdistuksen ja tilanneahdistuksen erottelu toisistaan. Eri tutkijat ovat pyrkineet tekemään selkeätä erottelua näiden kahden välille (mm. Patjas 1976; Ellis 1994; MacIntyre 1995a).

3.3.1 Piirreahdistus

Ahdistus persoonallisuuden piirteenä, *piirreahdistus eli yleinen ahdistus (trait anxiety)* on verraten pysyväksi luokiteltu tila, jopa persoonallisuuden piirre (Patjas 1976, 7; Werry 1986, 74; Ellis, 1994, 479 - 480). Piirreahdistunut ihminen reagoi hyvin helposti ahdistuneesti ja jännittyneesti ja kokee ulkomaailman niin uhkaavana, epävarmana ja pelottavana, että käyttäytyminen voidaan jollain varmuudella ennustaa (Patjas 1976, 7). Spielbergerin (1983) mukaan piirreahdistus voidaan kuvailla sinä todennäköisyytenä, jolla yksilö tulee ahdistuneeksi missä tahansa tilanteessa (Ellis 1994, 480). MacIntyre (1995) kuvaa piirreahdistusta pysyväksi alttiudeksi kokea ahdistusta monissa eri tilanteissa korostaen lisäksi, että piirreahdistus edustaa taipumusta reagoida ahdistuneesti yleisesti.

3.3.2 Tilanneahdistus

Tilanneahdistus (state anxiety) on lievempi ahdistuksen tila kuin piirreahdistus. Se on pelko, jonka ihminen kokee vastareaktionä tietyllä tilanteella. (Spielberger, 1983, Ellisin 1994, 480 mukaan.) MacIntyre (1995) määrittelee tilanneahdistuksen hetkelliseksi reaktioksi, tunteelliseksi kokemukseksi, jolla on välittömät kognitiiviset vaikutukset. Patjas (1972, 7) kuitenkin huomauttaa, että vaikka tilanneahdistus on ohimenevää, se voi sopivan stimulaation vallitessa kestää pitkäänkin. Werryn (1986, 74) mukaan tilanneahdistus eroaa piirreahdistuksesta siten, että se on hetkellinen tila eikä ole jatkuvasti yksilölle luonteenomainen.

Piirreahdistuksen ja tilanneahdistuksen välille on tutkimuksissa löydetty suhteellisen vahva korrelaatio ($r=.60$). Yksilöt, jotka ovat yleensä alttiita jännitykselle, ovat usein myös taipuvaisia tilanneahdistukseen stressaavissa tilanteissa. (MacIntyre & Gardner 1991c.) Tilanneahdistus nähdään reaktiona, kun taas piirreahdistus ilmentää taipumusta reagoida ahdistuneesti (MacIntyre 1995). Piirreahdistuksen ja tilanneahdistuksen suhdetta kuvailee myös Patjas (1972); piirreahdistus ilmenee konkreettisisissa tilanteissa, mutta kaikki tilanteet eivät viritä yhtä voimakkaasti piirreahdistuneissa yksilöissä samantasoista tilanneahdistusta. Esimerkiksi varhaislapsuuden kokemukset vaikuttavat eri tilanteiden luomaan hyvin yksilölliseen ahdistukseen. (Patjas 1972, 7.)

Tilannesidonnainen ahdistus (situation specific anxiety) esiintyy monissa tutkimuksissa vaihtoehtoisena tai rinnakkaisena terminä tilanneahdistukselle. Sitä esiintyy nimensä mukaisesti vain tietyissä tilanteissa. Sen ajatellaan olevan samantapaista kuin piirreahdistuksen, mutta se liittyy vain hyvin tarkasti määriteltyihin tilanteisiin, kuten esimerkiksi julkinen puhe, kirjallinen koe ja osallistuminen englannin tunnille. (MacIntyre 1991c.) Kun ahdistus liittyy tiettyyn tilanteeseen kuten kielenoppimiseen, se voidaan liittää erityisiin ahdistusreaktioihin (specific anxiety reactions). Näin erotetaan toisistaan ihmiset, jotka ovat yleensä ahdistuneita ja ne, jotka vain joissain tilanteissa kokevat ahdistuneisuutta. (Horwitz ym. 1986.)

Omassa tutkimuksessamme piirreahdistus on liian jyrkkä ilmaisu, sillä tutkittavat oppilaat eivät ole ahdistuneita lapsia, vaan he kokevat tilannekohtaista ahdistusta vieraan kielen oppitunteihin liittyen. Leary (1990, 39) toteaaakin, että ahdistuksen tutkimus on viimeisten 10-15 -vuoden aikana muuttunut paljon; aiemmin tutkittiin vain neurologisia vaurioita ja kliinistä hoitoa vaativia tapauksia, mutta tämän päivän ahdistustutkimus keskittyy suurelta osin arkipäivään vaikuttavien huolien ja ahdistuksen tutkimukseen. Tutkimuskohteemme, kieliaran lapsen ahdistus ei myöskään ole neurologista, vaan arkipäivään liittyvää arkuutta ja ahdistusta. Tämä ei kuitenkaan vähennä asian tärkeyttä lapsen elämässä eikä tutkimuksemme merkitystä.

4 VIERAAN KIELEN ARKUUS

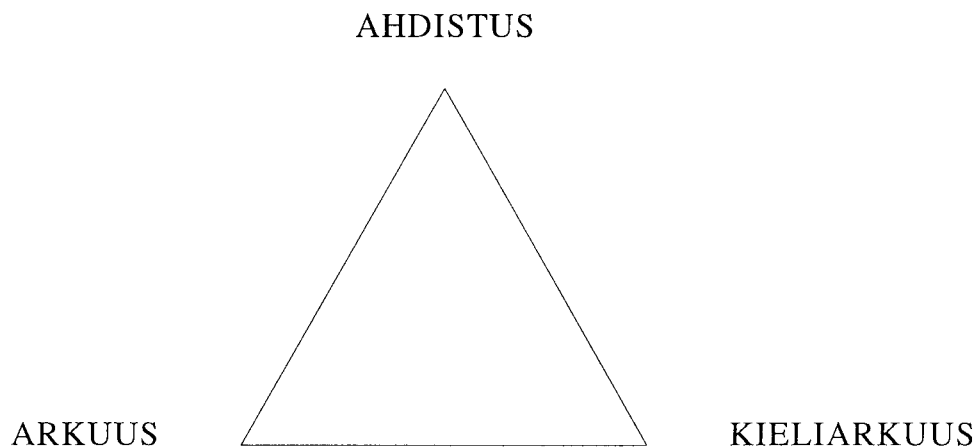
4.1 Aiheen rajaaminen ja termien käyttö

Selkeyden ja aiheen rajaamisen vuoksi käytämme työssämme termejä arkuus ja ahdistus kuvaamaan estoisia, sosiaalisesti ahdistuneita sekä kielen käyttötilanteita jännittäviä lapsia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja arviointitilanteissa kielentunnilla. Arkuus ja ahdistus ovat työmme keskeisimpiä käsitteitä. Käsittelemme niitä laajasti, koska ne luovat perustan vieraan kielen arkuuden teorialle. Vieraan kielen arkuutta on tutkittu Suomessa melko vähän (mm. Aitola 1986, Manninen 1984, Virnes 1995, Kyyrönen 1997), minkä vuoksi pohjustamme työtämme ulkomaalaisilla yleisen arkuuden ja ahdistuksen lähdeteoksilla. Ulkomaalaisissa vieraan kielen arkuuden tutkimuksissa on myös käytetty yleistä arkuus-, ahdistus- ja kommunikointiarkuustietoutta, koska MacIntyren ja Gardnerin (1991c) mukaan ongelmat määrittellä ja mitata vieraan kielen arkuutta ovat johtaneet melko hataraan teoreettiseen tietoon aiheesta.

Olemme todenneet kirjallisuuteen tutustuessamme, että lukuisista sosiaaliseen ahdistukseen ja käyttäytymiseen liittyvistä termeistä arkuus ja ahdistus vastaavat työmme päämääriä parhaiten. Sosiaalinen ahdistus on kattotermi suurelle joukolle käsitteitä (Ellis 1994; Leary 1990, 40). Osa näistä sosiaalisen ahdistuksen alle kuuluvista termeistä, kuten arkuus ja ahdistus, ovat laajoja ja siten sisältävät itsessään tunnetiloja ja käyttäytymismalleja, kuten esimerkiksi estoisuuden (Leary 1986, 29). Osa termeistä on suppeampia ja ne kuvaavat tiettyihin tilanteisiin liittyviä jännitystiltoja; siten esimerkiksi estoisuus voi esiintyä myös irrallisena käsitteenä. Termien vähäisten merkityserojen sekä osittaisen päällekkäisyyden vuoksi käytämme tekstissämme eri käsitteitä sen mukaan, mitkä selkeimmin ja johdonmukaisimmin kuvaavat kyseistä tilannetta.

Arkuus ja ahdistus ilmenevät eritasoisina laajojen merkitystensä vuoksi. Arkuus voi olla hyvin vähäistä, esimerkiksi punastuminen arkipäiväisissä tilanteissa. Se voi olla myös niin vahvaa, että se estää normaalin sosiaalisen vuorovaikutuksen. Vastaavasti ahdistus voi ilmetä lievänä tai vahvana tunteena tilanteesta ja yksilöstä riippuen.

Tässä työssä käsittelemme ahdistusta arkuutta voimakkaampana tunnetilana. Tästä syystä arkuus soveltuu työssämme paremmin kuvaamaan kieliarkoja lapsia kuin ahdistus ja siten painotamme arkuuden osa-aluetta työssämme enemmän kuin ahdistusta. Vaikka vieraan kielen arkuus on erillinen kokonaisuus, se liittyy kiinteästi yleiseen arkuuteen ja ahdistukseen. (Kuvio 2)



KUVIO 2. Arkuuden, ahdistuksen ja kieliarkuuden suhde työssämme

Käyttämämme kirjallisuus on pääasiassa englanninkielistä, ja määritellessämme arkuuden, ahdistuksen ja kieliarkuuden välisiä suhteita jouduimme myös tarkasti pohtimaan oikeita, johdonmukaisia ja työtämme varten sopivimpia suomenkielisiä käännöksiä useiden termien osalta. Päädyimme käyttämään englanninkielisestä termistä "foreign language anxiety" suomenkielistä vastinetta "vieraan kielen arkuus" johtuen termien arkuus ja ahdistus välisestä voimakkuuserosta. Englanninkielisten termien suomenkieliset vastineet on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Englanninkielisten termien suomenkieliset vastineet työssämme

shyness	arkuus
anxiety	ahdistus
foreign language anxiety	vieraan kielen arkuus

4.2 Vieraan kielen arkuuden tutkimuksen historiaa

Vieraan kielen arkuus on tutkittavana ilmiönä melko uusi, koska sitä ei ole aiemmin pidetty erillisenä ilmiönä. 1970-luvulla tutkijat kiinnostuivat aiheesta, mutta pieni-
muotoiset tutkimukset antoivat hyvin ristiriitaisia tuloksia. Näiden ensimmäisten
tutkimusten hyvänä puolena voidaan nähdä kuitenkin se, että silloin todettiin arkuu-
della olevan mahdollisia vaikutuksia vieraan kielen oppimiseen. Tutkimukset olivat
siten alkusysäys uudelle ja järjestelmällisemmälle työskentelylle tällä alalla. Tutki-
mus sai uutta vauhtia 1980-luvulla, jolloin Horwitz ym. (1986) tekivät ensimmäisen
teoreettisen rungon aiheesta. Tämän jälkeen vieraan kielen arkuuden tutkimus on
saanut enemmän ansaitsemaansa huomiota yhä useammilta tutkijoilta, joskin tutki-
musta tuntuu harjoittavan melko pieni tutkijapiiri.

Yleiseen ahdistukseen liittyviä testejä on kehitetty ja kokeiltu jo pitkän aikaa. Muun
muassa Nijhawan (1972, 133 - 137) esitteli kaksi lasten ahdistusta mittaavaa testiä,
lasten yleisen ahdistuksen testin (The general anxiety scale for children) ja lasten
koeahdistustestin (The test anxiety scale for children). Kuitenkaan kieliarkuutta ei
oltu vielä reilu kymmenen vuotta sitten juurikaan tutkittu, mikä johtuu luultavasti
siitä, että sitä ei ole aiemmin pidetty omana arkuuden lajinaan tai kovinkaan merkit-
tävänä tekijänä vieraankielen opiskelussa.

Alkuvaiheissa vieraan kielen arkuutta tutkittaessa apuna käytettiin yleisiä ahdistus-
mittareita. Nämä eivät kuitenkaan tuottaneet riittävän tarkkoja tuloksia. Horwitz ym.

(1986) totesivat, että käytettyjä mittareita ei ole tehty erityisesti vieraan kielen arkuutta varten eivätkä aiemmat tutkimukset ole huomioineet kaikkia osa-alueita, joita kieliarkuuteen kuuluu. Useat tutkijat (mm. Gardner 1985; Horwitz ym. 1986; MacIntyre ja Gardner 1989) huomasivat, että tavalliset ahdistusmittarit eivät sovi tähän tutkimukseen, vaan saadakseen luotettavia tuloksia tarkoitukseen pitää olla erityisesti vieraan kielen arkuuden mittaamiseen tarkoitettuja mittareita.

Se, millä tavalla vieraan kielen arkuutta tutkitaan on tärkeä kysymys. Vieraan kielen arkuus voi ilmetä hyvin monilla tavoilla eri ihmisillä. Endlerin (1980) mukaan pitäisi tutkia samalla sekä henkilöä että tilanteita, sillä tietyt tilanteet ovat arkuutta herättäviä ja toiset eivät. Monet vieraan kielen arkuuden tutkimukset ovatkin pyrkineet määrittelemään arkuuden luonteenpiirteenä sopimaan kaikkiin tilanteisiin, mikä ei varmastikaan ole paras tapa mitata vieraan kielen arkuutta, sillä kaikki tilanteet eivät herätä arkuutta eri henkilöillä samalla tavalla.

Viime aikoina tutkimuksia vieraan kielen arkuudesta on tehty enemmän. Tulokset ovat suurelta osin perustavaa laatua olevia varmuuksia jo pitkään ilmenneille olettuksille, kuten että kieliarkuus on yksi tekijä vieraan kielen oppimisen vaikeuksissa (MacIntyre & Gardner 1991c). Muutaman tutkimuksen mukaan vieraan kielen arkuuden ja kielten arvosanojen on huomattu korreloivan negatiivisesti keskenään (Horwitz 1986; MacIntyre & Gardner 1991b).

Ulkomainen aiheeseen liittyvä tutkimus on suoritettu vanhemmilla opiskelijoilla, lähinnä yliopisto- tai aikuisopiskelijoilla. Pohjois-amerikkalaisissa tutkimuksissa tutkittavien äidinkielenä on yleensä englanti ja vieraana kielenä useimmiten ranska, joskus myös espanja. Vieraan kielen opintojaan vasta aloittaneen opiskelijan arkuutta ja ahdistusta ei ole ulkomailla juurikaan tutkittu, ei ainakaan ala-asteikäisillä lapsilla. Myös MacIntyre ja Gardner (1991a) toteavat, että kieliarkuuden tutkimus on keskittynyt vain kokeneempiin kielenopiskelijoihin. Samalla on unohdettu kieliarkuuden lähtökohta ja sen kehittyminen kielenopiskelun alkuvaiheissa. Kokemattomampien kielenopiskelijoiden tutkiminen antaisi uutta tietoa kieliarkuuden taustasta. Tutkitta-

essa nuorten oppilaiden arkuutta voitaisiin vielä helpommin vaikuttaa kieliarkuuden kehitykseen ja estää sitä sekä helpottaa kielenopiskelutilanteita. (MacIntyre & Gardner 1991a.)

Lasten vieraan kielen arkuutta on siis syytä tutkia, koska se antaa mahdollisuuden arkuuden vähentämiseen sekä kielenopiskelutilanteiden muuttamiseen ja olosuhteiden parantamiseen. Koska suomalainen tutkimus ala-asteikäisillä lapsilla on hyvin vähäistä, on uusi tutkimus tarpeellista, sillä ulkomaiset tutkimustulokset eivät ole verrattavissa Suomen olosuhteisiin kieli- ja ikärakenteen vuoksi.

Suomalaisten opiskelijoiden ahdistuneisuutta englannin kielen tunneilla on tutkinut muun muassa Aitola (1986). Lähes sadan kahdeksaluokkalaisten tuntemuksia englannin tunneilta kerättiin kyselylomakkeilla. Tuloksissa todettiin, että suurin osa oppilaista ei koe ahdistusta englannin tunneilla, mutta ahdistuneiden ja ei-ahdistuneiden oppilaiden väliset erot ovat suuret. Nämä erot tulevat ilmi englannin arvosanoissa, joissa ei-ahdistuneiden oppilaiden keskiarvo on kaksi ja puoli numeroa korkeampi ($x=8.65$) kuin ahdistuneiden oppilaiden ($x=6.14$). Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut huomattavia eroja. (Aitola 1986, 69.)

Muista suomalaisista tutkimuksista mainittakoon Mannisen (1984, 37) melko yllättävä tutkimustulos, jonka mukaan yliopisto-opiskelijoista noin 15 % tuntee itsensä hyvin ahdistuneiksi puhuessaan englantia. Hänen tutkimuksensa paljastaa myös, että 17 % yliopisto-opiskelijoista pelkää virheiden tekemistä, 23 % pelkää joutuvansa naurun kohteeksi ja 17 % kokee yleistä viestintäarkuutta. Virneksen (1995, 69) tutkimus yläaste- ja lukioikäisille oppilaille paljasti, että ahdistus vaikuttaa kielteisesti motivaatioon ja yleiseen mielenkiintoon vieraita kieliä kohtaan, kielitaitoon sekä asenteisiin ja minäkuvaan.

Kyyrönen (1997) tutki 9.-luokan oppilaiden ahdistuneisuutta kielten tunneilla vuorovaikutustilanteissa opettajan kanssa sekä luokkahuonetyöskentelyn aikana. Noin 15 % oppilaista tunsivat itsensä melko tai hyvin ahdistuneeksi ollessaan vuorovaikutustilanteessa opettajan kanssa. Erilaiset luokkahuonetyöskentelytilanteet aiheuttivat

myös noin 20 %:lle oppilaista ahdistusta. Erityisesti korostui luokan edessä esiintyminen, mikä tuotti ahdistusta 44 %:lle oppilaista. Ahdistusta herättävissä tilanteissa noin kolmasosa oppilaista saattoi leikkiä hiuksillaan (32 %), koulutarvikkeillaan (34 %) tai änkyttää (31 %). Itsensä hyvin hermostuneiksi ahdistusta herättävissä tilanteissa tunsivat noin 55 % oppilaista. (Kyyrönen 1997, 37, 50, 61.)

Laine ja Pihko (1991) tutkivat opiskelijoiden kieliminää ja siihen liittyen myös estoista kärsiviä vieraan kielen opiskelijoita. Estoiset opiskelijat kokivat muun muassa ahdistuneisuutta ja luokassa esiintymisen pelkoa; heidän englannin arvosanansa olivat myös alhaisia ($x=6.51$). Yli 500:sta yläasteen 9.-luokan oppilaasta 29 % oli hyvin estoisia; lisäksi noin 15 % koki jonkinasteista estoisuutta. (Laine & Pihko 1991, 83 - 84.)

Edelliset pääosin määrälliset tutkimustulokset puhuvat puolestaan, että kysymys on vakavasta ja melko yleisestä ilmiöstä, joka vaatii arvoistansa tutkimista. Tutkimuksemme on edellä mainittuihin tutkimuksiin verrattuna erilainen näkökulma, sillä tutkimme laadullisen tapaustutkimuksen avulla erityisesti vieraan kielen arkuutta emmekä yleistä arkuutta vieraan kielen tunnilla, vaikka niitä ei voida täysin erottaa toisistaan. Myös kohderyhmämme ikävalinta on uusi, sillä ala-asteikäisiä lapsia ei ole aiemmin juurikaan tutkittu.

4.3 Yleisen ahdistuksen ja vieraan kielen arkuuden erottelu

Ahdistuksen luokittelu piirre- ja tilanneahdistukseen on yleinen jaottelu. Nämä kaksi eroavat kuitenkin toisistaan suuresti ja vaikuttavat ihmisen arkipäivässä hyvin eri tavoin. Muun muassa Horwitz ym. (1986) tulivat tutkimuksessaan siihen tulokseen, että piirreahdistuksen ja kielenopiskeluun liittyvän arkuuden sekä ahdistuksen välille tulee vetää raja. Ensimmäisen selkeän erottelun mukaan piirreahdistuksella on hyvin vähän, jos mitään yhteistä vieraan kielen arkuuden kanssa (mm. Horwitz ym. 1986; MacIntyre & Gardner 1991b; Lalonde & Gardner 1984; MacIntyre & Gardner 1989).

Tilanneahdistus on määrittelynsä puolesta lähempänä vieraan kielen arkuutta kuin piirreahdistus. On todettu, että vieraan kielen arkuus rajoittuu tiettyihin tilanteisiin (specific anxiety reactions); näin voidaan erotella toisistaan yleisesti ahdistuneet ja ne, jotka kokevat tietyssä tilanteessa jännitystä, arkuutta tai ahdistuneisuutta. (Horwitz ym. 1986.) Vahvimman kannan asiaan ovat ottaneet MacIntyre ja Gardner (1991b), jotka toteavat, että kieliarkuus on yksi ja sama asia tilannesidonnaisen ahdistuksen kanssa. Omassa tutkimuksessaamme sijoitamme vieraan kielen arkuuden kuuluvaksi tilannesidonnaisiin ahdistusreaktioihin, koska se ilmenee tarkasti määrättyssä tilanteessa eli kielentunnilla.

Vieraan kielen arkuus voi kehittyä yleisestä arkuudesta tai ahdistuksesta. Aloittaessaan vieraan kielen opiskelun motivaatio ja kielellinen kyvykkyys ovat lapselle tärkeitä tekijöitä menestyäkseen. Ahdistuksen vaikutus on aluksi vähäinen ja mikäli sitä ilmenee, se ei ole vielä vieraan kielen arkuutta, vaan esimerkiksi kommunikointiarkuutta tai uuden aineen mukanaan tuomaa jännitystä. Kun kokemukset vieraan kielen tunneista ja opiskelusta lisääntyvät, lapselle kehittyy asenteita ja tunteita näitä kohtaan. Jos tunteet ovat kielteisiä, voi vieraan kielen arkuus alkaa kehittyä. Näin vieraan kielen arkuus eriytyy tavallisesta arkuudesta tai ahdistuksesta ja sen ominaisuudet muotoutuvat vieraan kielen arkuudelle tyypillisiksi. Kieliarka oppilas odottaa suoriutuvansa huonosti ja on hermostunut kielen tunneilla. (MacIntyre & Gardner 1989; 1991c.)

Vastaavasti kuin vieraan kielen arkuus kohdistuu kielten tunteihin, voi arkuus kohdistua muihinkin oppiaineisiin. Esimerkiksi matematiikan arkuus ilmenee vain matematiikan tunneilla, jolloin oppilas jännittää tälle aineelle tyypillisiä asioita, kuten päässä laskuja tai taululle laskemista. Niin vieraiden kielten opiskelun kuin muidenkin oppiaineiden opiskelun alkuvaiheissa on tärkeää, että oppilaiden kokemukset ja tunteet oppiaineita kohtaan ovat myönteisiä.

4.4 Vieraan kielen arkuuden määrittely

Horwitz ym. (1986) toteavat, että vieraan kielen tutkimus ei ole pystynyt riittävän tarkasti määrittelemään, mitä vieraan kielen arkuus on tai kuvailemaan sitä, miten se vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen. Tutkimuksessaan he määrittelevät vieraan kielen arkuuden erilliseksi kokonaisuudeksi, mikä muodostuu uskomuksista, tunteista sekä käyttäytymisestä liittyen kielen oppimisen ainutlaatuihin prosesseihin. (Horwitz ym. 1986.) Myöhemmin MacIntyre ja Gardner (1991a) muodostivat määritelmän, minkä mukaan kieliarkuus on määrittelemätön, negatiivinen tunnereaktio johtuen kiellentuntien kokemuksista. Kun tämä reaktio toistuu usein, arkuus assosioituu vieraan kielen tunteihin ja voidaan siten erottaa muista arkuuksista. (MacIntyre & Gardner 1991a.)

Vieraan kielen arkuuden lähikäsitteet arkuus ja ahdistus ovat sosiaalisen ahdistuksen alakäsitteitä. (Leary 1990, 40). Tällä perusteella määrittelemme myös vieraan kielen arkuuden kuuluvaksi sosiaalisiin ahdistuksiin. Se ilmenee pääasiallisesti kielenopiskelun sosiaalisissa tilanteissa ja kommunikatiivisissa taidoissa eli puhumisessa, kirjoittamisessa, lukemisessa ja kuuntelemisessa (MacIntyre & Gardner 1989).

Vieraan kielen arkuuden määrittely on vaikeaa vähäisen teoreettisen tiedon vuoksi. Kiinnostus sitä kohtaan on syntynyt arkipäiväisistä kielen tuntien havainnoista ja tarpeesta selvittää, mitä vieraan kielen arkuus todella on. Tulevaisuudessa tiedon lisääntyminen kokemusten ja tehtyjen tutkimusten perusteella lisää mahdollisuuksia tarkempaan käsitteiden määrittelyyn ja kieliarkuuden piirteiden perusteellisempaan selvittämiseen.

4.5 Horwitzin, Horwitzin ja Copen teoria

Horwitzin ym. vuonna 1986 tekemä teoreettinen malli vieraan kielen arkuudesta oli ensimmäinen, mikä pyrki näkemään sen erillisenä ilmiönä sekä tulkitsemaan sitä olemassa olevan tilannesidonnaiseen ahdistukseen liittyvän teorian ja tutkimuksen kautta. Koska kieliarkuus liittyy sosiaaliseen ympäristöön sekä suoritusten arvioin-

tiin, otettiin tässä tutkimuksessa huomioon kolme omien taitojen esittämiseen liittyvää arkuuden luokkaa, mitkä voivat vaikuttaa negatiivisesti vieraan kielen oppimiseen: viestintäarkuus, negatiivisen sosiaalisen arvioinnin pelko ja koepelko. (Horwitz ym. 1986.) Nämä kolme luokkaa sisältävät tutkimustamme varten muodostetut seitsemän osa-aluetta. Osa-alueemme ovat muotoutuneet Horwitzin ym. (1986) vieraan kielen arkuusmittarin pohjalta ja esittelemme ne luvussa 6.3.3, koska ne liittyvät kiinteästi kyselylomaketutkimukseemme ja sen kehittelyyn.

Viestintäarkuutta esiintyy ihmistenvälisessä vuorovaikutuksessa. Arka kielenopiskelija pelkää kommunikoida muiden ihmisten kanssa. Kielenopiskelijalla on kypsiä ajatuksia ja ideoita, mutta huono vieraan kielen sanasto, millä ilmaista ajatuksiaan. Kyvyttömyys ilmaista itseään tai tajuta toista henkilöä johtaa turhautumiseen ja pelkoon. Ihmiset, joilla on yleensä vaikeuksia esiintyä ryhmässä tuntevat luultavasti yhä suurempaa arkuutta kielen tunnilla, sillä siellä on vaikea kontrolloida kommunikatiotilanteita ja lisäksi suorituksia tarkkaillaan jatkuvasti. Kielten tunneille on luontaista, että oppilaiden tulee viestiä kielellä, joka on heille vieras eikä kukaan voi välttyä virheiltä. Tämän vuoksi monet muutoin puheliaat oppilaat ovat kielen tunneilla hiljaisia. Toisaalta muutos voi olla myös päinvastainen; hiljaiset oppilaat voivat tuntea itsensä vapautuneiksi kommunikoidessaan vieraalla kielellä. (Horwitz ym. 1986.)

Toinen luokka *negatiivisen sosiaalisen arvioinnin pelko* voi vaikuttaa missä tahansa sosiaalisessa tilanteessa tai arviointitilanteessa. Tyypillisesti oppilas olettaa muiden luokkatilanteessa olevien henkilöiden eli opettajan ja oppilaiden arvioivan häntä negatiivisesti. Opettajan arviointi on ainutlaatuista siksi, että hän on ainut henkilö luokassa, jonka kielitaito on selvästi parempi kuin muiden; tämä taas voi tuoda mukanaan lisäpaineita oppilaalle. Toisten oppilaiden arvioinnin pelko on myös yleinen ongelma, mutta usein osittain tai täysin kuviteltua. (Horwitz ym. 1986.)

Kolmantena luokkana on *koepelko*, mikä johtuu osittain virheiden tekemisen pelosta. Koulu testaa oppilaan taitoja läpi kouluvuosien samalla kun näitä taitoja koko ajan omaksutaan lisää, eli hyvänkin oppilaan on lähes mahdotonta suoriutua kokeista

täysin ilman virheitä. Koepelosta kärsivät oppilaat asettavat itselleen epärealistisia tavoitteita ja vaatimuksia, ja he saattavat uskoa, että mikä tahansa vähempi kuin täydellinen on epäonnistumista. (Horwitz ym. 1986.)

4.6 Kieliarka oppilas

Vieraan kielen tuntien on todettu lukuisien tutkimusten mukaan olevan erityisen ahdistusta herättäviä, jopa enemmän ahdistavia kuin mitkään muut koulutunnit (Horwitz ym. 1986; MacIntyre & Gardner 1989; MacIntyre 1995a). Guiora (1983) toteaa, että kielen oppiminen on hyvin hämmentävä psykologinen tapahtuma, koska se uhkaa yksilön maailmankuvaa ja minäkuvaa. Oppilaan ”todellinen” minä ja kielen tunnilla esiintyvä ”rajoittunut” minä eroavat toisistaan, mikä erottaa vieraan kielen arkuuden muista ahdistuksista. Minäkuva ja itseilmaisuus joutuvat kielen opiskelussa erittäin kovalle koetukselle. Vieraan kielen opiskelu sisältää oppilaalle aina tietynlaisia riskejä, mikä tekee siitä joillekin hyvin ongelmallisen tilanteen. Mikä tahansa suoritus vieraalla kielellä voi olla uhka yksilön minäkuvalle, koska täydelliset suoritukset ovat usein mahdottomia. Tämä voi johtaa vaiteliaisuuteen, estoisuuteen, pelkoon ja jopa paniikkiin. (Horwitz ym. 1986.)

Verrattaessa muihin kouluaineisiin vieras kieli on nimensä mukaisesti tilanteena vieras. Oppilas joutuu puhumaan muille luokassa oleville muulla kielellä kuin omalla turvallisella äidinkielellään. Lisäksi virheiden tekeminen on yleistä ja normaalia, koska opeteltavia asioita tulee koko ajan lisää eikä ole mahdollista hallita kaikkea heti. Perinteisissä lukuaineissa kommunikoidaan suomeksi eikä mahdollisuus virheiden tekemiseen ole niin suuri kuin vieraalla kielellä.

Arkuudella on monenlaisia eri ilmenemistapoja, joista suurin osa on ymmärrettävästi kielenopiskeluun negatiivisesti vaikuttavia. Kieliarka oppilas saattaa käyttää erilaisia ja usein helpompia kieliopillisia rakenteita kuin luokkatoverinsa, jotka eivät koe vieraan kielen arkuutta (Kleinmann 1977). Arka oppilas pyrkii välttämään tilannetta, jossa hän joutuu yrittämään vaikeita tai henkilökohtaisia viestejä vieraalla kielellä (Steinberg & Horwitz 1986). Lisäksi kieliaran oppilaan puhe voi olla konkreettisem-

paa, yksinkertaisempaa ja vähemmän tulkitsevaa kuin muiden oppilaiden (Horwitz ym. 1986; Steinberg & Horwitz 1986). Luokan edessä esiintyminen on kieliaralle oppilaalle usein hyvin hankalaa, sillä hän kokee olevansa esiintymässä muiden erityisen arvioinnin kohteena eikä pysty keskittymään normaaliin viestimiseen. (Motley 1991, 85)

Kieliarkuus ei esiinny ainoastaan kokonaisvaltaisena kielteisenä tunteena kielten tunteja kohtaan, vaan tietyt työskentelytavat voivat aiheuttaa kieliarkuutta. Esimerkiksi oppilas kokee arkuutta koko luokan yhteisissä puhetilanteissa, mutta kuunteluharjoitukset ja parityöskentely ovat hänelle mieluisia.

4.6.1 Minään keskittyminen

Vieraan kielen tunnilla kieliaran oppilaan huomion jakaa tehtävään keskittymisen lisäksi myös itsen liittyvät ajatukset. Tällöin oppimistilanteessa niillä, jotka eivät ole arkoja, on selvä etu arkaan lapseen verrattuna. Vastatessaan opettajan kysymykseen kieliarka oppilas pohtii vastauksensa lisäksi, mitä sosiaalisia seurauksia hänen vastauksellaan on. Mitä enemmän oppilas miettii seurauksia, sitä enemmän kognitiivinen prosessointi kärsii ja lapsi keskittää negatiivisia ajatuksia itseään kohtaan. Tästä johtuen kieliarka lapsi saattaa tarvita enemmän aikaa oppiakseen kieltä kuin muut oppilaat. Ahkera työnteko auttaa häntä nostamaan tasoaan kielenopiskelijana. (MacIntyre 1995a.) Kielenopettajan tulisi ottaa huomioon kieliaran oppilaan mahdollinen hitaus ja se, kuinka paljon työtä kieliarka oppilas voi joutua tekemään oppiakseen käsiteltävät asiat.

Yleisen ahdistuksen tutkijat Sarason, Sarason ja Pierce (1990) toteavat, että kognitiiviset tekijät kuten hermostuminen ja keskittyminen itsen liittyvät tilanteisiin, joissa oppilas esiintyy ja häntä arvioidaan. Näitä minään keskittymiseen liittyviä kognitiivisia toimintoja ei pystytä havainnoimalla huomaamaan, mutta ne ilmenevät oppilaan käyttäytymisessä esimerkiksi epävarmuutena tai vetäytymisenä, joita voidaan luokkahuonetilanteissa tarkkailla. Tehtävän suorittaminen vaikeutuu huomattavasti itsen keskittymisen johdosta ja ahdistunut yksilö odottaa epäonnistumista. (Sarason, Sa-

rason & Pierce 1990, 2 - 3.) Vieraan kielen tutkijoista MacIntyre (1995) korostaa samaa kuin psykologi Leary (1983) sosiaalisen ahdistuksen yhteydessä; kun vieraan kielen arkuus on tarpeeksi voimakasta, voi yksilö ahdistua jo lähestyvistä vieraan kielen tunnista tai kommunikointitilanteesta.

4.6.2 Viestintäarkuus

Tyypillisin kommunikointiongelma niin lapsilla kuin aikuisillakin on viestintäarkuus. Se on yksilön kokemaa pelkoa tai ahdistusta todellista tai luultavaa kommunikointitilannetta kohtaan. (Daly & McCroskey 1984, 13.) Puhuminen tai pelko siitä, että pitää puhua toisten läsnäollessa ovat pääasialliset viestintäarkuuden syyt. Vahvasti viestintäarka voi olla täysin rauhallinen ollessaan yksin tai toisten seurassa, jos hän uskoo ettei hänen tarvitse kommunikoida. Kun pelko siitä, että joutuu puhumaan kasvaa, viestintäarka yksilö hermostuu. Tämä saattaa johtaa tilanteesta pakenemiseen tai häiriintyneeseen ajatteluprosessiin, jolloin viestintäarka yrittää keksiä jotain sanottavaa. Koulussa tämä voi vaikuttaa siihen, että viestintäarkuutta tunteva oppilas kokee epämiellyttävänä sekä opettajan että kaikki viestintätilanteet oppitunneilla. (Richmond & McCroskey 1992, 76.)

Suomalaisten viestintäarkuutta on tutkinut Sallinen-Kuparinen (1986). Hänen mukaansa "viestintäarkuudella tarkoitetaan sitä kielteistä, pysyvää tai tilannekohtaista puhumistapahtumaan liittyvää affektiivista reaktiota, joka voi rajoittaa tai estää vuorovaikutuskäyttäytymistä". Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää viestintäarkuuden määrää ja luonnetta. Tarkastelutapoina käytettiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista menetelmää. Laajan tutkimuksen koehenkilöt olivat keskimäärin 21-vuotiaita. (Sallinen-Kuparinen 1986, 232 - 239.)

Tutkimustulokset korostivat muun muassa viestintäongelmien diagnosoinnin sekä myönteisten viestintäkokemusten tärkeyttä, koska suuri osa suomalaisista kokee jonkin tasoista viestintäarkuutta. Tutkimus osoitti vahvojen viestintätaitojen ja koulu-
menestyksen yhteyden toisiinsa sekä viestintäarkuuden lievän kasvun iän myötä. Tutkimuksessa kartoitettiin myös viestintäarkuuden ja sosiaalisen ahdistuksen yhteyt-

tä. Siinä todettiin, että sosiaalisista tilanteista kärsivät ovat kiusaantuneita huomion kohteena olemisesta. Suomalaisille on myös tyypillistä yksilöesiintymisen jännittäminen ja sosiaalinen ahdistus, mikä ilmenee erityisesti huolena siitä, millaisen vaikutelman puhuja antaa itsestään kuulijoille. (Sallinen-Kuparinen 1986, 236 - 239.) Koska useat suomalaiset kokevat viestintäarkuutta puhuessaan äidinkielellään, on oletettavaa, että se korostuu erityisesti vieraan kielen opiskelussa.

Tänä päivänä puhumista vieraalla kielellä painotetaan peruskoulun kielten opiskelussa sekä opettajan että oppilaiden osalta yhä enemmän. Tällä pyritään parantamaan oppilaiden kielitaitoa ja rohkaisemaan heitä vieraalla kielellä puhumiseen. Tämä saattaa kuitenkin tuottaa oppilaille suuria paineita. Yleisellä opiskeluilmapiiirillä ja opettajan myönteisellä palautteella on tärkeä merkitys. Jos tunneilla painotetaan yrittämistä sekä puheessa esiintyvien virheiden merkityksettömyyttä, eivät oppilaat varmasti jännitä puhetilanteita paljon.

Kuuntelemisella, lukemisella, kirjoittamisella ja puhumisella eli kommunikatiivisilla taidoilla on kielenopiskelussa suuri rooli. Kuuntelemisen taito ei ole ainoastaan yksi kokonaisuus, vaan siihen sisältyy monta erillistä taitoa. Kuuntelijan täytyy pystyä erottelemaan äänteet ja intonaatiot toisistaan, pitää kuultu viesti mielessä prosessoinnin ajan ja tulkita sitä. Näissä kaikissa vaiheissa piilee epäonnistumisen mahdollisuus. Lukeminen on muutakin kuin pelkkä mekaaninen suoritus; se on kirjoitetun tekstin tulkitsemista äänteiksi ja aktiivinen informaation prosessointitilanne, jolla muodostetaan merkitys kirjoitetulle tekstille. Kirjoitettaessa on tehtävänä tuottaa tekstiä, joka selkeästi esittää halutun tarkoituksen. Puhumisessa ongelmia kielenopiskelijalle voivat aiheuttaa ääntäminen, rakenne, sanasto ja merkityssuhteet.

(McLaughlin 1985, 206 - 211.) Suomessa Aitolan (1986, 60) tutkimuksen mukaan peruskoulun 9.-luokkalaisista 17 % piti ääntämistä ja 26 % oikeinkirjoitusta vaikeana.

Horwitz ym. (1986) nostavat kommunikatiivisista taidoista esille puhumisen ja kuuntelemisen. Puhuminen on luultavasti vieraan kielen ahdistuksen yleisin huomioitu ongelma. Se on monille oppilaille helppoa, kun on kyse etukäteen valmistelluista

puheenvuoroista, mutta kun pitäisi tuottaa puhetta valmistelematta, ei oppilas pystykään siihen. Vieraan kielen kuunteleminen aiheuttaa myös ongelmia. Kieliarat oppilaat kokevat vaikeuksia erotellessaan vieraan kielen äännteitä ja rakenteita sekä yrittäessään ymmärtää vieraskielisten ilmausten sisältöjä. Tätä kutsutaan vastaanottajan arkuudeksi (receiver anxiety). (Horwitz ym. 1986.)

MacIntyren ja Gardnerin (1991c) mukaan ahdistus aiheuttaa useita ongelmia vieraan kielen opiskelijalle, koska se voi häiritä omaksumista, muistamista sekä kielen tuottamista. Myös Tobias (1986) toteaa, että kieliarkuus vaikuttaa kolmessa informaation prosessoinnin vaiheessa. Tiedon omaksumisvaiheessa (input) kieliarkuus voi aiheuttaa puutteellista keskittymistä ja huonoa informaation vastaanottoa. Tiedon käsittely, selkeä jäsentäminen sekä muistaminen (processing) häiriintyvät, koska ajatukset vaihtelevat omista tuntemuksista asiaan kuuluvaan tietoon. Jos tehtävä on yksinkertainen, arkuudella on vain vähäinen vaikutus tiedon prosessointiin, mutta vaativammat suoritukset kärsivät arkuuden aiheuttamasta heikosta keskittymisestä. Kieliarkuus voi häiritä myös opitun tiedon tuottamista (output). Esimerkiksi koetilanteessa oppilas jännittää niin paljon, että ei muista jo oppimaansa tietoa. (Tobias 1986, 36 - 40.)

4.6.3 Koepelko

Koetilanne on vaikea ahdistuneelle oppilaalle. Hän tietää usein oikeat vastaukset, mutta unohtaa ne suullisen tai kirjallisen kokeen aikana, jolloin pitäisi muistaa ja koordinoita vastauksia samanaikaisesti. Usein oppilas itse ymmärtää kokeen jälkeen tehneensä turhia virheitä jännittämisen vuoksi. Ahdistus ja sen myötä virheet saattavat vain lisääntyä, kun oppilas tajuaa, että hänen tekemänsä virheet olisivat ennalta estettävissä. (Horwitz ym. 1986)

Koepelko liittyy tilannekohtaiseen arkuuteen. Koetilanteessa oppilas voi ajatella tehtäviin liittymättömiä asioita paetakseen koetilanteesta. Huoli epäonnistumisesta ja taitojen riittämättömyydestä sekä kokeeseen täysin liittymättömät asiat voivat häiritä keskittymistä. Tämä henkinen vetäytyminen koetilanteesta sekä jännittyneisyys, joka

ilmenee esimerkiksi vahvana sydämentykytyksenä, heikentävät myös helposti saavutuksia. (Schwarzer 1986, 5 - 6.) Sarason ym. (1991, 6) kuitenkin toteavat, että monet oppilaat, jotka jännittävät koetilanteita paljon, ovat saavutuksiltaan hyviä eivätkä he epäonnistu usein. Koska kieliarka oppilas keskittää hyvin paljon ajatuksiaan itseensä ja mahdolliseen epäonnistumiseensa toisten silmissä on opettajan palautteella ja kannustamisella sekä luokan myönteisellä ilmapiirillä suuri merkitys oppilaan positiivisen kielenopiskelun, itsetunnon ja taitojen kehittymisen kannalta.

MacIntyre ja Gardner (1989) totesivat koepelon olevan yleinen arkuuteen liittyvä ongelma, joka ei liity erityisesti vieraan kielen opiskeluun. Horwitz ym. (1986) puolestaan toteavat, että koepelko on yksi kielenopiskeluun erityisesti liittyvä tekijä. He perustelevat näkemystään sillä, että kieliarkuuteen liittyy huoli esiintymisen arvioinnista sosiaalisessa ympäristössä ja tämä esiintymisen arviointi korostuu usein vieraan kielen tunneilla. Mielestämme koepelko on yleinen koulumaailmaan liittyvä jännitystila, mutta se liittyy erityisesti vieraaseen kieleen, koska ymmärtäminen ei ole yhtä helppoa kuin äidinkielellä ja kirjoitusasu sekä ääntäminen ovat myös erilaisia.

Learyn (1983, 159) mukaan koepelko voidaan luokitella sosiaaliseen ahdistukseen kuuluvaksi, koska kokeet liittyvät arviointitilanteeseen, jossa yksilö joutuu negatiivisen arvioinnin kohteeksi. Opettaja arvioi oppilaiden tieto- ja taitotasoa ja luokkatoverit puolestaan vertailevat saamiaan arvosanoja keskenään tarkistaen, kuka sai parhaimman ja kuka huonoimman numeron. Näin ollen koepelko voidaan liittää sekä sosiaaliseen ahdistukseen että kieliarkuuteen.

Yliopiskelu (overstudying) on tyypillinen kieliaran opiskelijan tapa toimia. Välttääkseen virheitä oppilas yrittää opiskella vielä enemmän. Usein tämä ei kuitenkaan auta parempiin suorituksiin ja turhautuminen lisääntyy. Helpottaakseen ahdistustaan voi oppilas myös käyttäytyä päinvastoin eli välttää opiskelua tai pinnata tunneilta. Molemmat toimintatavat aiheuttavat yleensä vain huonompia tuloksia. (Horwitz ym. 1986.) Syynä yliopiskeluun voivat olla väärät opiskelutottumukset kuten ulkoa lukeminen. Esimerkiksi kokeisiin valmistautuessaan opiskelija ajattelee lukevansa mah-

dollisimman paljon, mutta mitä enemmän hän lukee, sitä enemmän hän menee sekaisin.

4.6.4 Kieliminä

Kieliminän käsitteen ovat suomalaisen tutkimuskirjallisuuteen tuoneet Laine ja Pihko (1991), jotka tutkivat ilmiötä suomalaisilla peruskoulun 9.-luokkalaisilla. Kieliminä on yleisen minäkäsityksen erityisalue. Se on oppilaan vieraan kielen opiskeluun liittyvä minäkäsitys ja siihen sisältyvät kaikki ne tiedot, toiveet, käsitykset sekä arvelut, joita oppilaalla on itsestään vieraan kielen oppijana. Kieliminä vaikuttaa paljon siihen, miten oppilas suhtautuu opiskeluun, mitä hän vaatii itseltään ja millaiseksi hän kokee olonsa tunneilla. Se muodostuu vähitellen opiskelun yhteydessä ja oppimiskokemuksiin liittyä olennaisesti opettajalta ja luokkatovereilta saatava palaute. (Laine & Pihko 1991, 15.) Tuomme laajasti esille kieliminätutkimuksen teoriaa, koska kieliminä liittyy merkittävästi kieliaran lapsen menestykseen kielen opiskelussa sekä vieraan kielen herättämiin tunteisiin.

Kieliminää voidaan tarkastella sen yleisellä, spesifillä ja tehtäväkohtaisella tasolla. Yleisellä tasolla tarkoitetaan yksilön yleistä käsitystä itsestään vieraan kielen oppijana. Tämä taso on vakain ja hitaimmin muuttuva. Spesifillä tasolla voidaan tarkastella oppilaan käsitystä itsestään tietyn kohdekielen oppijana ja tehtäväkohtaisella tasolla oppilaan arvioita itsestään eri tehtäväalueilla esimerkiksi vieraan kielen puhumisessa tai kirjoittamisessa. Oppilaan yleinen minäkäsitys ja kieliminä voivat olla yhtenevät, mutta niiden välillä voi ilmetä eroavuuksia. Kieliminä on usein yleistä minäkuvaa heikompi, mutta toisaalta myös heikko yleinen minäkuva voi estää kieliminää voimistumasta. Yleisen minäkäsityksen vaikutus heijastuu kuitenkin kaikessa toiminnassa, myös kielenopiskelussa. (Laine & Pihko 1991, 14 - 16.)

Tehtäväkohtaisella tasolla oppilas joutuu pohtimaan oman kielitaidon tasoa ja oppimiskykyään tarkasti. Hän saattaa kärsiä taitojensa riittämättömyydestä yrittäessään ilmaista ajatuksiaan. Epäileväisyys, varovaisuus ja kielenkäytön karttaminen voivat olla seurausta itseilmaisun epävarmuudesta. Tähän liittyy myös virheiden tekemisen

pelko. Oppilas jännittää tekevänsä virheitä väärinymmärrysten, puutteellisen kielenhallinnan, virheiden koomisuuden tai naurunalaiseksi joutumisen vuoksi. Luokassa paineita lisää myös opettajan ja tovereiden tarkkailtavana oleminen, mikä saattaa olla myös seurausta yleisemmästä viestintäarkuudesta (ks. 4.6.2). Oppilas voi kärsiä huonommuudentunteesta verratessaan itseään luokkatovereihin ja kriittisyys omia taitoja kohtaa saattaa lannistaa vähäisenkin osallistumishalun. (Laine & Pihko 1991, 19 - 20.)

Kieliminän tehtäväkohtaisella tasolla koettavat estot voivat vaihdella kielenkäytön eri osa-alueiden välillä. Kieliminän yleinen taso sisältää suurempia kokonaisuuksia kuten yleinen tyytymättömyys kielenopiskelua kohtaan, ahdistuneisuus ja vieraantuneisuus. Oppilas ei pidä kielenopiskelua mielekkäänä eikä tarpeellisena. (Laine & Pihko 1991, 20.) Kielteinen asennoituminen saattaa johtua aiemmista huonoista kokemuksista kielenopiskeluun liittyen.

Laine ja Pihko (1991) sanovat, että kieliminän osatekijät ovat vastaavat kuin yleisen minäkäsityksen. Sen oletetaan koostuvan tiedostetusta minästä, ihanneminästä ja itsearvostuksesta. Myös estot ja defenssit liitetään kieliminään, koska monen oppilaan kohdalla kielen opiskeluun liittyy epävarmuutta. Kieliminään liittyvä itsearvostus on hyvin keskeinen osatekijä. Itseään kielenopiskelijana arvostava luottaa kykyihinsä oppia vierasta kieltä. Huonosta itsearvostuksesta kärsivä näkee itsensä kykenemättömänä ja suhtautuu mahdollisuuksiinsa onnistua jo etukäteen epäilevästi. Kielenopiskelijan luonteenpiirteistä ja asennoitumisesta itseensä riippuu, kuinka uhkaavana hän kokee kielenoppimisen ja kuinka paljon estoja ja puolustautumiskäyttäytymistä se saa hänessä aikaan. (Laine & Pihko 1991, 17 - 19.)

Estot ja defenssit liittyvät vahvasti kieliarkaan lapseen, joka voi kokea opettajan, luokkatoverit tai sosiaalisen vuorovaikutustilanteen uhkana omalle minälle. Esimerkiksi huonommuuden tunne ja naurunalaiseksi joutumisen pelko aiheuttavat estoista ja defenssiivistä käyttäytymisestä. Tämä voi ilmetä vähäisenä viittaamisena ja vastaa- mistilanteiden välttämisenä. Joutuessaan vastaamaan oppilas luovuttaa ilman yrittämistä, jotta ei tekisi virheitä.

Tunteisiin liittyvät muuttajat kuten asenteet, motivaatio, taidot ja ahdistus ovat tärkeitä tekijöitä ennustettaessa menestystä vieraan kielen oppimisessa ja kommunikoinnissa (Horwitz ym. 1986; MacIntyre & Charos 1996). Motivaatio ilmenee ensisijaisesti käyttäytymisessä määräten yksilön toimintaa ja valintoja. Samoissa tilanteissa yksilöt voivat tavoitella eri asioita, kuten tehtävän suorittamista, sosiaalista hyväksyntää, ulkoisia palkkioita, itsetunnon kohottamista tai ryhmään kuulumista. (Kuusinen 1991, 214, 218.) Oppilaan kieliminään liittyvän itsearvostuksen sekä estojen ja defenssien voidaan ajatella heijastuvan motivaatiotekijöissä ja vaikuttavan sitä kautta saavutuksiin kielenoppijana. Kieliminä on myös yhteydessä luonteenpiirteisiin ja asenteisiin ja siten kytkeytyy uudestaan motivaatioon. (Laine & Pihko 1991, 29.) MacIntyre (1995, 95 - 96) korostaa sosiaalisten tekijöiden, kuten luokkahuonevuorovaikutuksen, motivaation ja asenteiden merkitystä kielenopiskelussa.

4.6.5 Introvertti ja ekstrovertti oppilas kielenoppijana

Persoonallisuuden piirteiden vaikutusta kieliopintojen saavutuksiin liittyen on tutkittu paljon. Lalonden ja Gardnerin (1984) mukaan persoonallisuuden piirteillä on vain epäsuora vaikutus vieraan kielen saavutuksiin, sillä ne vaikuttavat kielenoppimiseen liittyvien asenteiden ja motivaation kautta. Ellis (1994) puolestaan toteaa, että persoonallisuuden piirteiden ja vieraan kielen oppimisen suhde ei ole vielä tutkimuksista huolimatta täysin selvä. On todisteita, mitkä osoittavat, että ekstrovertit todennäköisemmin ottavat osaa suulliseen kommunikaatioon ja hyötyvät vuorovaikutuksellisista kommunikaatiotaidoista kielenoppijoina. (Ellis 1994, 523.)

Skehan (1989, 101) on samaa mieltä Ellisin (1994) kanssa ekstrovertin oppilaan mahdollisuuksista hyötyä sosiaalisuudestaan kielenoppijana ja hänen mukaansa ulospäin suuntautuneiden sosiaalinen aktiivisuus voi vähentää vieraan kielen arkuutta vuorovaikutustilanteessa. Hän kuitenkin huomauttaa, että opiskelutilanne, jolloin opetellaan sanoja tai kielioppisääntöjä, voi suosia introverttiä oppilasta. Siten voidaan todeta, että sekä introvertillä että ekstrovertillä on omat hyvät puolensa kielenoppijoina. Näiden persoonallisuuden piirteiden ääripäihin sijoittuvat ominaisu-

det, kuten ekstrovertillä toistuva keskittymisen puute ja introvertillä lähes täysi vetäytyminen vuorovaikutuksesta opiskelutilanteissa, ovat kuitenkin todennäköisesti esteenä tehokkaalle oppimiselle. (Skehan 1989, 104 - 105.)

Persoonallisuuden piirteiden vaikutuksesta kielenoppimiseen saadut tulokset ovat melko ristiriitaisia. Kieltä oppii parhaiten puhumalla, mikä tukee ekstrovertin oppilaan taitojen kehitystä kielenoppijana. Richmond ja McCroskey (1995) kuitenkin toteavat, että osa ekstroverteista jännittää kommunikointia, mutta koska he ovat luonteeltaan sosiaalisia he pakottavat itsensä vuorovaikutukseen. (Richmond & McCroskey 1995, 52.) Ekstrovertin oppilaan kieliarkuutta on tästä syystä vaikea havaita.

4.7 Vieraan kielen arkuuden vaikutukset kielen oppimiseen

Vieraan kielen arkuuden seuraukset voivat olla monenlaisia. Ne liittyvät yleisellä tasolla arkuuden seurauksiin, joista olemme kirjoittaneet luvussa 2.5. MacIntyren (1995) mukaan kieliarkuuden seurauksia on usein vaikea erottaa sen ilmenemistävoista, koska on vaikea tietää, mikä on syy, mikä seuraus. Esimerkiksi puhuminen vieraalla kielellä voi aiheuttaa jännitystä, mikä johtaa suoritusten onnistumisesta huolestumiseen ja itseensä keskittymiseen. Tämän vuoksi kognitiivinen prosessointi kärsii ja suoritukset huononevat. Epäonnistumiset aiheuttavat negatiivisia tunteita itseä kohtaan, mikä yhä huonontaa suorituksia. Pahimmillaan edellisestä voi muodostua kieliaralle oppilaalle toistuva tapahtumaketju, mikä häiritsee kielenopiskelua suuresti. (MacIntyre 1995.)

Kuitenkaan kaikilla oppilailta vieraan kielen arkuus ei ilmene yhtä vakavana. MacIntyre ja Gardner (1991c) toteavat, että sen lievemmilläkin ilmenemismuodoilla voi olla jatkuva ja läpitunkeva vaikutus vieraan kielen oppimiseen ja kielen tuottamiseen. Siksi kieliarka oppilas saattaa kokea kielenopiskelun epämiellyttävänä, vetäytyy osallistumasta tunteihin, tuntee sosiaalista painetta etenkin virheiden tekemisestä eikä halua yrittää epävarmoja tai uusia kieliopillisia asioita. (MacIntyre & Gardner 1991c.) Huonot saavutukset englannin kielen opinnoissa voivat olla kieliarkuuden

syy tai seuraus. Kieliarka oppilas ei ole kuitenkaan välttämättä huono englannissa, mutta hyvän oppilaan saavutukset voisivat olla paremmat ilman jännittämistä. Vastaavasti esimerkiksi huonot asenteet ja motivaatio voivat aiheuttaa kieliarkuutta tai kehittyä sen seurauksena.

Arka kielen oppija on usein estoinen eikä pysty hyödyntämään sitä vieraan kielen taitoa, mikä hänellä on olemassa. Epäonnistuminen kokeissa saattaa johtua kahdesta tekijästä: oppilas on oppinut nopeasti etenevässä tuntityöskentelytilanteessa vähemmän kuin muut ja kokeissa hän ei jännittämisen vuoksi kykene osoittamaan niitä tietoja, joita hänellä on. (MacIntyre 1995.) Huonot koetulokset sekä vetäytyminen tunnilla saattavat johtaa siihen, että opettaja tekee oppilaasta virheellisiä arviointeja. Hän saattaa pitää oppilasta passiivisena, kyvyiltään tai opiskelumotivaatioltaan huonona. (Horwitz ym. 1986.)

Vieraan kielen arkuus on yksi tekijä, mikä kasvattaa eroja oppilaiden välillä vieraan kielen oppimisessa (MacIntyre 1995). Tämä on haaste opettajalle, jonka pitäisi pystyä tunnistamaan kieliarat oppilaat ja mahdollisuuksien mukaan järjestää eri tasoista opetusta oppilaiden tarpeiden mukaisesti.

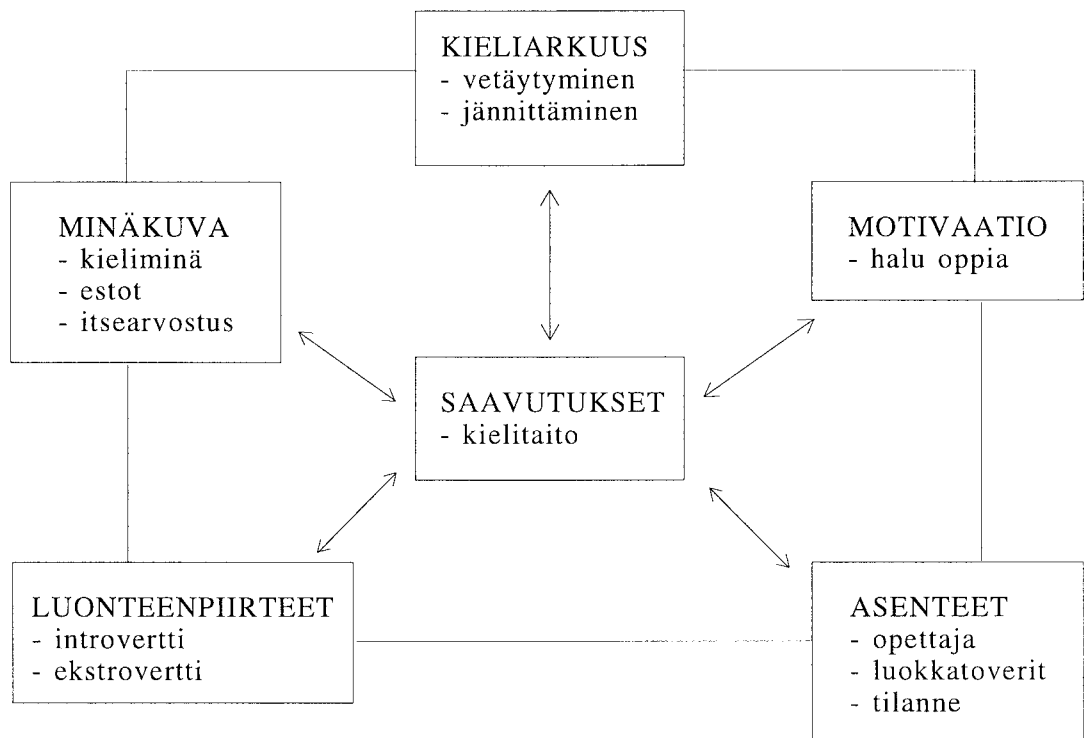
4.8 Yhteenveto

Käsiteltyämme vieraan kielen arkuutta ja sen ilmenemistä voimme korostaa sen liittyvän vahvasti yleiseen arkuuteen ja ahdistukseen. Se ei ole kuitenkaan yleistä arkuutta vieraan kielen tunnilla vaan erityistä vieraan kielen arkuutta, mikä on erillinen tilannesidonnainen tunnetila liittyen kielen opiskeluun tai sen yksittäisiin osa-alueisiin. Vieraan kielen arkuus liittyy osana laajaan kokonaisuuteen, jonka kaikki tekijät kytkeytyvät toisiinsa. Nämä tekijät, mitkä vaikuttavat oppilaiden menestykseen vieraan kielen opinnoissa sekä yleiseen kouluviihtyvyyteen, on esitelty kuviossa 3.

Kieliarka oppilas, jolla on huono itsetunto kokee taitonsa kielenoppijana heikoiksi. Hänellä saattaa olla ennakkoasenteita kielenopiskelua tai tuntityöskentelytilanteita

kohtaan. Kielteiset asenteet voivat liittyä opettajaan tai luokkatovereihin esimerkiksi pelkona, että toverit nauravat, jos vastaa väärin. Epävarmalla ja aralla kielenoppijalla voi olla vähäinen motivaatio, koska hän kokee itsensä helposti huonommaksi kuin muut. Motivaatio ei kuitenkaan välttämättä ole kieliarkuudesta kärsivällä huono, mutta oppilas ei vain uskalla vastata opettajan kysymykseen vaikka haluaisi.

Luonteenpiirteisiin arkuus liittyy mahdollisuutena kokea arkuutta herkästi tai päinvastoin vasta erittäin vaativissa tilanteissa. Myös luonteeltaan sisäänpäin tai ulospäin suuntautuneilla oppilailla arkuus voi ilmetä eri tavoilla. Saavutuksiltaan kieliarka voi olla heikko eniten jännittämällään osa-alueella tai hän on alisuoriutuja kielentunneilla. Myös hyvät oppilaat voivat kokea kieliarkuutta ja siksi menestys voi vaatia paljon perusteellista työtä. Kieliarkuus liittyy kiinteästi saavutuksiin ja saavutukset myös päinvastoin kieliarkuuteen.



KUVIO 3. Vieraan kielen arkuuteen liittyvien käsitteiden vuorovaikutussuhteet

Kaikki kuvion 3 tekijät vaikuttavat toisiinsa joko suorituksia heikentäen tai parantaa. Esimerkiksi oppilas, joka ei näe kielenopiskelua hyödyllisenä ei ole motivoitunut ja suoritukset ovat huonoja. Minäkuva on heikko ja oppilas on estoinen. Toisaalta oppilas, joka luottaa taitoihinsa eikä välitä tekemistään virheistä asennoituu opiskelemaan positiivisesti ja oppii vierasta kieltä tehokkaasti. Vähäinen kieliarkuus lisää silloin halua oppia. Oppilas haluaa osallistua ja näyttää taitonsa.

5 TUTKIMUKSEN ONGELMAT

Tutkimuksen ensimmäisen osan eli kvantitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, ilmeneekö vieraan kielen arkuutta ala-asteikäisillä oppilailla. Sen avulla pyritään myös esittämään kokonaiskuva tutkimusjoukostamme kieliarkuusasteikon mukaisesti. Lisäksi tutkimusongelmana on selvittää, onko kieliarkuuden eri osa-alueiden välillä eroja.

Pääpaino tutkimuksessamme on sen kvalitatiivisessa osuudessa. Tutkimme tarkemmin kvantitatiivisen tutkimuksen avulla valittavia oppilaita. Tämän tapaustutkimuksen tutkimusongelmana on havainnoinnin ja haastattelun avulla selvittää, miten kieliarkuus ilmenee englannin tunnilla. Pyrimme havainnoimaan, miten se ilmenee konkreettisesti englannin tunnilla sekä haastattelun avulla selvittämään mitä tunteuksia, ajatuksia ja uskomuksia kieliarkuus aiheuttaa oppilaissa. Tutkimusongelmana on myös selvittää, mitä kieliarkuuden osa-alueita tutkittavat jännittävät sekä miksi erityisesti ne ovat kieliarkuuden aiheuttajia.

Tutkimusongelmat tiivistetysti:

Kvantitatiivinen tutkimus

Ilmeneekö vieraan kielen arkuutta ala-asteikäisillä oppilailla?

Minkälainen kokonaiskuva tutkimusjoukosta muodostuu kieliarkuusasteikon mukaisesti?

Onko kieliarkuuden eri osa-alueiden välillä eroja?

Kvalitatiivinen tutkimus

Miten kieliarkuus ilmenee englannin tunnilla?

Mitä tuntemuksia, ajatuksia ja uskomuksia kieliarkuus aiheuttaa oppilaissa?

Miten vieraan kielen arkuus ilmenee konkreettisesti englannin tunnilla?

Mitkä kieliarkuuden osa-alueet ilmenevät voimakkaimmin?

Miksi tietyt kieliarkuuden osa-alueet jännittävät?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Kvalitatiivisen tutkimusaineiston valinnalle ei voida asettaa tiettyjä sääntöjä, vaan tutkimuksen tarkoituksen, resurssien ja järkevän ajankäytön mukaisesti valitaan pieni tai suuri kohdejoukko (Patton 1990, 166). Harkinnanvaraisessa otannassa käytetään vastakohtana sattumanvaraiselle otannalle tervettä harkintaa (Eskola & Suoranta 1996, 13).

Tapaustutkimuksen kohdejoukko voi määräytyä monista lähtökohdista. Yhden lähtökohdan mukaan tutkimuskohde on mahdollisimman tyypillinen ja tavallinen tapaus (Syrjälä & Numminen 1988, 19). Halusimme oman kohdejoukkomme olevan tämän mukainen; siten valitsimme tavallisen suomalaisen ala-asteen kuudennen luokan. Luokka-asteen valintaa perustelimme sillä, että kuudesluokkalaiset ovat opiskelleet englantia ensimmäisenä vieraana kielenä eli A-kielenä jo kolmannesta luokasta lähtien yli kolme vuotta. Tämä vastasi meidän toiveitamme, sillä halusimme, että lapsilla on jo runsaasti kokemuksia englannin tunteista ja vieraan kielen opiskelusta. Opiskelukokemuksen myötä oletimme, että kuudesluokkalaiset pystyvät jo esittämään perusteltuja mielipiteitä ja erittelemään tunteitaan englantia kohtaan verrattuna esimerkiksi kolmasluokkalaisiin, jotka ovat vasta aloittaneet vieraan kielen opiskelun.

Tutkimuksemme suoritettiin kahdella eri koululla, jolloin englannin opettajana toimi kaksi eri henkilöä. Alkuperäisenä kohdejoukkona oli kaksi ala-asteen kuudetta luokkaa Jyväskylästä, joista käytämme tutkimuksessamme nimiä musiikkiluokka ja tavallinen luokka. Musiikkiluokalla on yhteensä 19 oppilasta, 4 poikaa ja 15 tyttöä. Tavallisella luokalla on yhteensä 30 oppilasta, 11 poikaa ja 19 tyttöä. Valitsimme tutkimukseemme kaksi luokkaa siksi, että saimme tarpeeksi suuren otoksen (n=49). Näistä oppilaista valitsimme lopulta tapaustutkimuksemme oppilaat.

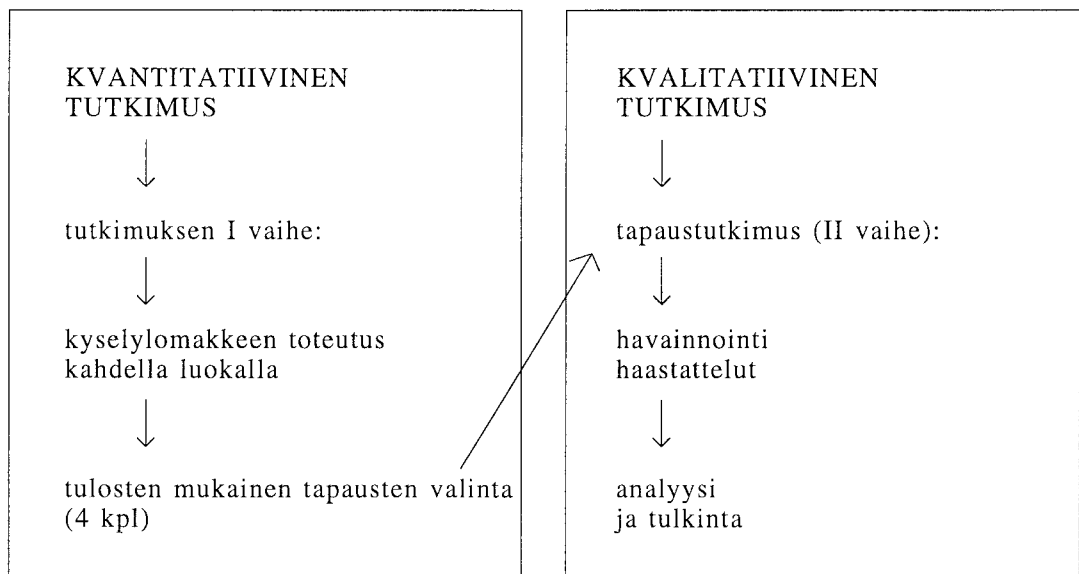
Koulujen valintaperusteluina olivat tarkoituksenmukaisten oppilasryhmien lisäksi myös läheinen sijainti. Lyhyet etäisyydet tutkimuskouluille helpottivat aktiivista havainnointityötä. Tutkimusluvan pyysimme molempien koulujen rehtoreilta sekä tutkittavien luokkien kielenopettajilta, jotka mielellään tukivat meidän tutkimustyötämme.

6.2 Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen yhdistäminen

Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta tutkimusmenetelmää: kvantitatiivista kyselylomaketutkimusta sekä kvalitatiivisia havainnointi- ja haastattelumenetelmiä. Kun tutkimuksessa yhdistetään kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen ote, on huomioitava jo etukäteen muutamia seikkoja. Näitä ovat muun muassa päätös siitä, minkälainen painoarvo eri metodeille annetaan. On myös päätettävä, käytetäänkö kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusotetta samaan aikaan vai eri aikaisesti. On mahdollista käyttää tutkimuksen työvaiheessa molempia metodeja, mutta lopputuloksissa tuodaan esille vain toista tai painotetaan sitä enemmän kuin toista. Kun käytetään kvantitatiivista tutkimusta ennen kvalitatiivista vaihetta, voi kvantitatiivinen tutkimus luoda pohjaa tapausten valinnalle ja tulevalle yksityiskohtaisemmalle kvalitatiiviselle tutkimukselle. Siten alustava tutkimus helpottaa tapausten valintaa. (Brannen 1992, 23 - 28, 60.)

Sekä kvalitatiivisessa että kvantitatiivisessa tutkimuksessa luokittelu, päättely ja tulkinta ovat perusominaisuuksiltaan samoja. Kvantitatiivisen tutkimuksen analysointi on kuitenkin yksiselitteisempää kuin kvalitatiivisen tutkimuksen, koska se jakautuu selvemmin erottuviin vaiheisiin numeerisesta käsittelystä johtuen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviimmin toisiinsa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa eikä tutkimus ole yksiselitteisesti sidottu rajattuun aineistoon. (Mäkelä 1990, 45 - 46.) Patton (1990, 424) korostaa, että laadullinen analyysi pyrkii tulkitsemaan ja valaisemaan ilmiötä, kun taas määrällinen analyysi pyrkii ilmiön määrittämiseen, ennustamiseen ja yleistämiseen.

Tässä tutkimuksessa kvantitatiivinen vaihe eli kyselylomaketutkimus suoritettiin ensin tapausten löytämiseksi eli se toimi mittarina valittaessa tapauksia. Pyrimme myös luomaan kokonaiskuvan kahden luokan kieliarkuudesta. Näin tutkimuksesta muodostui kokonaisuus, jossa kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen osuus täydensivät ja tukivat toisiaan lisäten tutkimuksen luotettavuutta. Pääpaino tutkimuksessamme sijoittui kuitenkin sen laadulliseen osaan. Kvantitatiivinen kyselylomake toimi apuna tässäkin vaiheessa; se oli haastattelurunkona kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Myös analyysivaiheessa numeerinen tieto tapauksistamme selkeytti oppilailta ilmenevää arkuutta osa-alueittain. (Kuvio 4)



KUVIO 4. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen vaiheet ja yhdistäminen tutkimuksessamme

6.3 Kyselylomaketutkimus

Kvantitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on saada mahdollisimman luotettavaa tietoa tarkoin rajatusta kohteesta esimerkiksi standardoidun lomakemenetelmän

avulla. Päätelmät tehdään tilastolliseen analysointiin perustuen käyttäen muun muassa tunnuslukuja ja korrelaatioita. (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 146 - 147.) Kyselylomaketutkimuksemme perustui Horwitzin ym. (1986) vieraan kielen arkuutta mittaavaan testiin Foreign language classroom anxiety scale, johon vastataan viisiasteisella Likert-tyyppisellä asteikolla (täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, en osaa sanoa, jokseenkin eri mieltä, täysin eri mieltä).

6.3.1 Foreign language classroom anxiety scale (FLCAS)

Yhdysvaltalaiset Horwitz, Horwitz ja Cope kehittivät vuonna 1986 kieliarkuutta mittaavan testin nimeltään Foreign language classroom anxiety scale (vieraan kielen arkuusmittari), josta käytämme sen lyhennimenimeä FLCAS. Horwitz ym. (1986) toteivat testinsä taustaksi, että kieliarkuus on ilmiönä erillinen, vaikkakin läheinen, verrattuna muihin arkuuksiin ja ahdistuksiin, minkä vuoksi on tärkeää tutkia sitä erillisenä, omana ilmiönä. Tutustuttuamme vieraan kielen arkuudesta kertoviin lähde-teoksiin, pidimme FLCAS-testiä parhaana harvoista vieraan kielen arkuuden mittareista. Se on kehitetty mittaamaan juuri niitä yksilön tuntemuksia, mitkä ovat tyypillisiä ja ainutlaatuisia kielentunneille (Horwitz 1986). Muut kehitetyt mittarit olivat tutkimusotteeltaan määrällisiä ja ne mittasivat huonosti yksilön omakohtaisia kokemuksia ja tunteita vierasta kieltä kohtaan (mm. MacIntyre & Gardner 1991b). Useat mittarit keskittyivät lisäksi vain yhteen tai muutamaankielen opiskeluun vaikuttavaan osa-alueeseen (mm. MacIntyre & Gardner 1991a).

Alkuperäinen FLCAS-testi sisältää 33 kieliarkuuteen liittyvää väittämää, joilla tutkitaan mahdollisia vieraan kielen arkuuden aiheuttajia. Horwitz ym. (1986) esittelevät kieliarkuustestin yhteydessä kieliarkuuden tyypillisiä piirteitä. Piirteet muodostavat ryhmiä, jotka sisältävät testin väittämiä. Ryhmiä ovat pelko puhua vieraalla kielellä, pelko, ettei ymmärrä vierasta kieltä sekä pelko, että on huonompi kuin luokkatoverit. Lisäksi testi pyrkii löytämään oppilaat, jotka pelkäävät virheiden tekemistä, ja osoittamaan, että kieliarkuus on erillinen uskomusten, havaintojen ja tunteiden kokonaisuus.

Ensimmäinen FLCAS-tutkimus suoritettiin 75 amerikkalaisen espanjaa opiskelevan yliopisto-opiskelijan keskuudessa. Testin tulokset eivät ole verrattavissa tutkimukseemme, sillä se on tehty kolme viikkoa kielenopiskelun aloittamisen jälkeen ja ikäryhmä on huomattavasti vanhempi kuin omassa tutkimuksessa. Ensimmäisen FLCAS-testin tulokset osoittavat pääasiassa sen, että vieraan kielen arkuutta on olemassa, mutta yksittäisten väittämien tulokset eivät korostuneet huomiotaherättävästi ja jakauma oli melko tasainen. Muun muassa vieraalla kielellä puhumisen sekä negatiivisen palautteen pelko esiintyivät kieliarkuuteen vaikuttavina tekijöinä. (Horwitz ym. 1986.)

FLCAS-testille on annettu tunnustusta uudelta tavasta lähestyä kieliarkuutta. MacIntyre ja Gardner (1991c) pitävät FLCAS:ää hyvänä mittarina, koska sillä tutkitaan yhtä tilannetta eli vieraan kielen opiskelua; tällainen tilannesidonnainen tutkimus, jossa kysytään tutkittavilta yksityiskohtaisia kielenopiskeluun liittyviä väittämiä auttaa tutkimaan sitä, minkä vuoksi joku tietty tilanne aiheuttaa vieraan kielen arkuutta. FLCAS testaa monia vieraan kielen arkuuden osatekijöitä keskittyen ainoastaan vieraan kielen opiskelutilanteisiin. (MacIntyre & Gardner 1991c.) MacIntyre (1995) pitää FLCAS:ää erittäin luotettavana ja pätevänä kielen opiskeluun liittyvien tunnepitoisten muuttajien testinä. Yksi FLCAS-testin kehittäjistä (Horwitz 1986) tutki testin luotettavuutta ja reliabiliutta opiskelijoiden vastausten perusteella ja totesi, että sen avulla voidaan luotettavasti ja pätevästi tutkia juuri vieraan kielen arkuutta ja sen negatiivista vaikutusta kielenopiskeluun.

FLCAS-testi edistää vieraan kielen arkuuden tutkimista, koska monipuolinen tietoisuus kieliarkuudesta auttaa muodostamaan sen teoreettista viitekehystä. Tämän testin ja sen soveltamismahdollisuuksien avulla saadaan arvokasta tietoa halutusta kohdejoukosta. Esimerkiksi kielenopettaja voi saada tutkimustuloksista kokonaiskuvan oppilasryhmän kieliarkuudesta sekä tarkkaa tietoa yksilöillä esiintyvistä kieliarkuudesta ja sen osa-alueista. Tällainen tieto omista oppilaista olisi arvokasta kaikille kielenopettajille.

6.3.2 Kyselylomakkeen kehittäminen ja esitutkimus

Käänsimme testin väittämät englannista suomeksi ja muokkasimme niitä tarpeittemme mukaisesti. Pohdimme tarkasti jokaisen väittämän merkitystä sekä niiden suomenkielistä kieliasua. Muutimme joitakin kielellisesti kankeita väittämiä sekä poistimme samaa tarkoittavia kohtia. Lisäksi muokkasimme lauseita niin, että ne ovat lapselle ymmärrettävää ja helppoa kieltä. Lomakkeiden ulkoasusta pyrimme tekemään mahdollisimman selkeän ja helppolukuisen. Jaoin tutkimuksemme 28 väittämää osa-alueisiin käyttäen apuna Horwitzin ym. (1986) ryhmittelyä. Järjestimme samaa osa-aluetta koskevat väittämät peräkkäin, jotta eri väittämien pienet eroavaisuudet olisivat helposti oppilaiden havaittavissa.

Esitutkimus suoritettiin Joutsassa syyskuussa 1997 kahdelle kuudennen luokan oppilaalle, yhdelle tytölle ja pojalle. Korostimme heille, että he toimivat erityisesti tarkastajina eivätkä tutkittavina tapauksina. Esitutkimuksen tarkoituksena oli saada selville testilomakkeen ulkoasuun liittyvät puutteet, väittämien ymmärrettävyys, testiin käytettävä aika sekä oikea tapa täyttää lomake. Viimeksi mainitussa kohdassa kokeilimme kahta eri tapaa; aluksi oppilaat täyttivät noin puolet väittämistä itsenäisesti, jonka jälkeen loput väittämät käytiin yksitellen läpi tutkijan ääneen lukemina.

Oppilaiden ehdotusten mukaisesti selkeytimme lomakkeiden ulkoasua sekä muutimme muutaman väittämän kieliasua. Tutkimuksen suorittamisessa päädyimme tutkija-johtoiseen tapaan. Perusteluja valinnallemme olivat nopeampi ja sujuvampi tutkimuksen suorittaminen (ks. Hirsjärvi ym. 1997, 193). Pyrimme myös ennakolta vähentämään turhien kysymysten määrää sekä estämään häiriötekijöitä, joita aiheutuisi erilaisesta työskentelynopeudesta.

6.3.3 Vieraan kielen arkuusmittarin osa-alueet

Horwitzin ym. (1986) kolme arkuuden luokkaa (viestintäarkuus, negatiivisen sosiaalisen arvioinnin pelko ja koepelko) sisältävät meidän tutkimustamme varten muodostamat seitsemän osa-aluetta. Olemme jakaneet nämä kolme luokkaa pienempiin osa-

alueisiin, mitkä sisältävät kieliarkuuden selkeitä piirteitä. Pieniä osa-alueita on helpompi käsitellä ja analysoida ja ne antavat myös yksityiskohtaisempaa tietoa tapauksistamme. Myös kieliarkuuden osa-alueiden painottuminen oppilaiden vastauksissa näkyy selkeämmin.

Osa-alueet (Liite 1):

- 1) Yleiset kieliarkuuteen liittyvät väittämät (väittämät 1 - 9)
- 2) Parhaiten vieraan kielen arkuutta kuvaavat väittämät (10 - 11)
- 3) Virheiden tekemisen pelko (12 - 14)
- 4) Pelko, ettei ymmärrä vierasta kieltä (15 - 17)
- 5) Pelko, että on huonompi kuin muut / negatiivisen arvioinnin pelko (18 - 21)
- 6) Koepelko (22 - 23)
- 7) Pelko puhua vieraalla kielellä (24 - 28)

Osa-alueet ovat osittain päällekkäisiä, mutta kohdistuvat kuitenkin tiettyihin erityisongelmiin. Ensimmäinen osa-alue poikkeaa muista siten, että siihen on koottu väittämiä, mitkä eivät selvästi kuulu muihin selkeäpiirteisiin osa-alueisiin. Sen väittämät kuvaavat hyvin yleisiä vieraan kielen tunteihin liittyviä asenteita ja mielipiteitä. Toisen osa-alueen kaksi väittämää tukivat Horwitzin ym. (1986) tutkimuksessa vahvasti sitä käsitystä, että vieraan kielen arkuus on erillinen kokonaisuus. Halusimme testata näitä mielestämme hyvin vieraan kielen arkuutta kuvaavia väittämiä ja muodostimme niistä osa-alueen nähdäksemme koko aineiston keskiarvon näistä väittämistä. Muut osa-alueet kuvaavat selkeästi tiettyjä kielenopiskeluun liittyviä tilanteita.

Osa-alueet liittyvät kiinteästi toisiinsa, eli niitä ei voi täysin erottaa. Esimerkiksi oppilas pelkää virheiden tekemistä, koska vastatessaan väärin hän kokee itsensä huonommaksi kuin muut. Käänteisesti pelko, että on huonompi kuin muut voi aiheuttaa sen, että oppilas ei halua vastata, koska voi tehdä virheen. Myös pelko, ettei ymmärrä vierasta kieltä vaikuttaa siihen, että oppilas ei halua puhua vieraalla kielellä, koska puhuessaan voi tehdä virheitä ja silloin kokee olevansa huonompi kuin muut.

6.3.4 Kyselylomaketutkimuksen suorittaminen

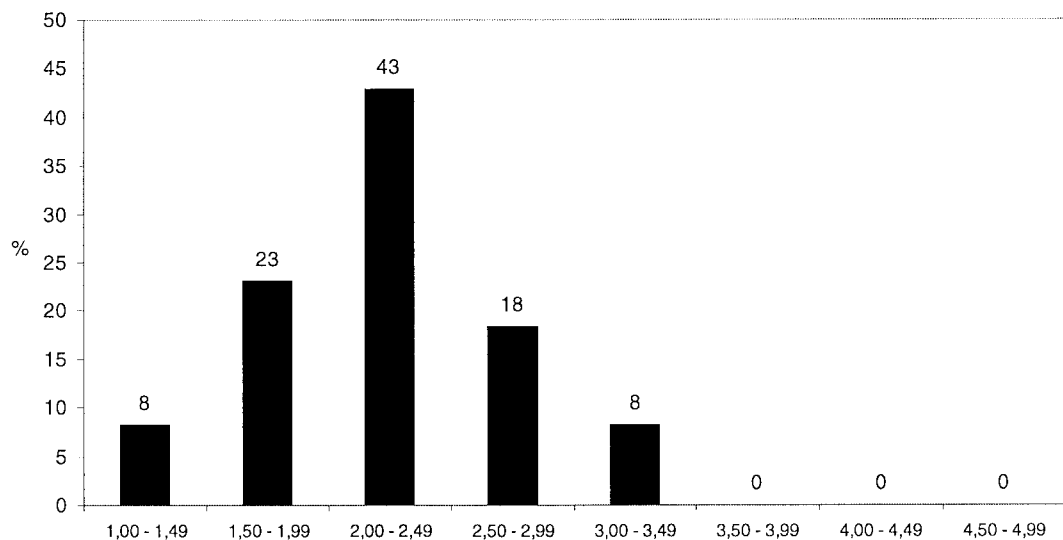
Tutkimushenkilöiden valintaan liittyvä kyselylomaketutkimus suoritettiin kohdejoukolle marraskuun alussa 1997. Päätimme etukäteen asiat, jotka halusimme sanoa luokalle tutkimuksestamme ja lomakkeen täyttämisestä korostaen luottamuksellisuutta ja rehellisyyttä. Näin pystyimme takaamaan tasapuolisuuden luokkien välillä. Molemmilta luokilta oli tutkimuspäivänä yksi oppilas poissa koulusta. Suoritimme tutkimuksen englannin tunneilla eivätkä opettajat olleet mukana tunnilla. Kerroimme oppilaille, että haluamme kehittää taitojamme, koska olemme tulevia englannin opettajia ja tarkoituksenamme on selvittää minkälaiset asiat jännittävät oppilaita englannin tunneilla. Korostimme, että emme etsi oppilaista vikoja, vaan tutkimuksemme avulla haluamme oppia tiedostamaan, mitä kieliarkuus on ja selvittämään, miten se ilmenee. Tutkimuksen suorittaminen kesti noin 35 minuuttia. Tutkimustilanteet olivat rauhallisia ja sujuivat suunnitelmiamme mukaisesti. Lomakkeesta taisin väittämistä ei esitetty kysymyksiä. (Liite 1)

6.3.5 Kyselylomaketutkimuksen tulokset ja tapausten valinta

Tutkimuksessamme kvantitatiivisella osuudella ei ole yleistämistarkoitusta, sillä otos on melko suppea (n=49). Vaikka kvantitatiivisen tutkimuksen päätarkoituksena oli tapausten valinta, voimme todeta, että tutkimuksemme tuotti lisäksi melko kattavan jakaumakuvausten kahden tavallisen peruskoulun kuudennen luokan kieliarkuudesta. Esittelemme pääkohtia koko otoksen tuloksista, koska ne antavat hyvän kokonaiskuvan oppilaiden sijoittumisesta kieliarkuusasteikolla.

Pisteytimme kyselylomakkeen väittämät niin, että eniten kieliarkuutta tunteva oppilas sai vastauksestaan viisi pistettä, ja asteikon 1 - 5 mukaisesti pisteet vähenivät siten, että vastaavasti toisesta ääripäästä sai yhden pisteen. Näin laskimme jokaiselle oppilaille keskiarvon hänen saamistaan pisteistä.

Teoreettinen arkuusmaksimi on tällöin 5.00. Koko aineiston keskiarvo oli 2.21, keskihajonta 0.54 ja vaihteluväli 2.29. Aineiston kokonaiskuvaa, keskihajontaa (0.54) ja vaihteluväliä (2.29) kuvaa kuvio 5. Suhteellisen pieni keskihajonta osoittaa sen, että suuri osa oppilasta (noin 40 %) on keskittynyt lähelle koko aineiston keskiarvoa eli 2.21:tä. Aineistomme jakauma on hyvin symmetrinen. Keskiarvoltaan suurimman pylvään molemmilla puolilla on noin 20 % oppilaista. Tutkimusjoukkomme ääripäissä on melko vähän (8 %) oppilaita. Lähelle teoreettista arkuusmaksimia ei sijoittunut kukaan. Mittarin erottelukykyä voidaan siis pitää hyvänä.

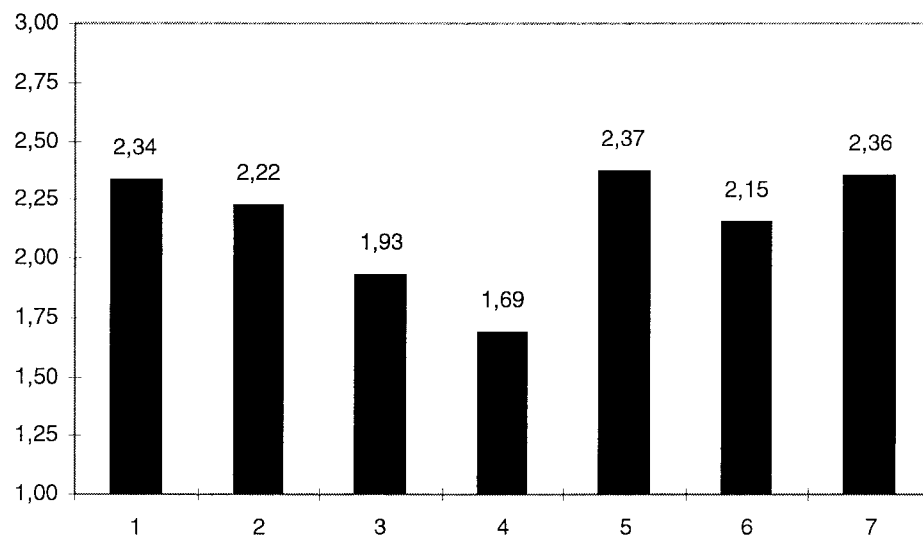


KUVIO 5. Koko aineiston kieliarkuusmittarin keskiarvojen jakauma prosentteina (keskiarvo 2,21)

(1,00 = vähiten arkuutta; 5,00 = eniten arkuutta)

Aineiston kokonaiskuvan selventämiseksi tutkimme, kuinka kieliarkuus jakautuu osa-alueittain. Tätä esittelemme kuviossa 6. Osa-alueiden väliset erot olivat suhteellisen vähäisiä. Tasaisen jakauman kolme eniten kieliarkuutta aiheuttavaa osa-alueita

olivat hyvin pienen marginaalin sisällä. Kieliarkuusmittarilla suurimmat poikkeamat koko aineiston keskiarvosta (2,21) olivat kuitenkin havaittavissa. Eniten kieliarkuutta aiheutti negatiivisen arvioinnin pelko (2,37). Tämän osa-alueen korkea keskiarvo voidaan selittää sillä, että pelko, että on huonompi kuin muut liittyy vahvasti kaikkiin kieliarkuuden osa-alueisiin sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen englannin tunnilla. Erityisesti pelko puhua vieraalla kielellä korostuu negatiivisen arvioinnin rinnalla, koska puhetilanteissa oppilas joutuu toisten tarkkailun alaiseksi. Parhaiten vieraan kielen arkuutta kuvaavien väittämien keskiarvo ei aineistossamme erottunut, vaan sijoittui lähelle koko aineiston keskiarvoa.



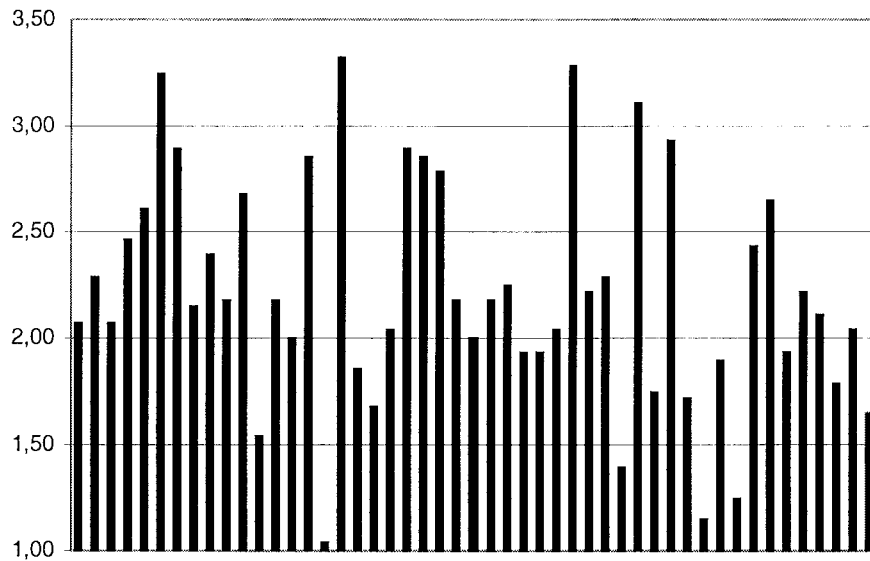
Osa-alueiden selvitykset:

- 1) Yleiset kieliarkuuteen liittyvät väittämät
- 2) Parhaiten vieraan kielen arkuutta kuvaavat väittämät
- 3) Virheiden tekemisen pelko
- 4) Pelko, ettei ymmärrä vierasta kieltä
- 5) Pelko, että on huonompi kuin muut / negatiivisen arvioinnin pelko
- 6) Koepelko
- 7) Pelko puhua vieraalla kielellä

KUVIO 6. Kieliarkuusmittarin seitsemän osa-alueen arkuuskeskiarvot koko aineistossa (1, 00 = vähiten arkuutta; 5,00 = eniten arkuutta)

Pelko, ettei ymmärrä vierasta kieltä oli vähiten kieliarkuutta herättävä osa-alue (1,69). Vieraan kielen ymmärtämisen pelon alhaisen keskiarvon syynä voi olla se, että suomalaiset englannin opettajat puhuvat hyvin selkeää ja yksinkertaista englantia sekä käyttävät tunneilla tarpeen vaatiessa myös suomea. Tällä osa-alueella kyselylomakkeen väittämä 17 (Hermostun, jos en ymmärrä *jokaista* sanaa, minkä englannin opettaja sanoo) on aseteltu niin, että joukosta erottuisi todella kieliarat oppilaat. Tämän osoittaa se, että väittämän keskiarvo oli koko aineiston alhaisin (1,43).

Kuvio 7 kuvaa hyvin suuria eroja tutkimusjoukkomme ääripäiden välillä ja erityisesti tapaustemme valintaa. Keskiarvosta ylöspäin poikkeaviksi voidaan katsoa ne tulokset, jotka ylittävät rajan 2,50. Näitä on koko aineistossa 26 %, mitä pidämme melko suurena määränä. Tutkimuksemme mukaan nämä oppilaat voivat kokea vieraan kielen arkuutta joko korostuen tietyillä osa-alueilla tai tasaisesti eri väittämien välillä. Arkuus voi ilmetä muun muassa epävarmuutena ja tunteina omien taitojen riittämättömyydestä. Vaikka nämä ovat normaalin arkuuden piirteitä, asian tiedostaminen ja sen myötä toimiminen auttaa estämään kieliarkuuden voimistumista. Silmiinpistävästi muista erottuvat oppilaat, joiden keskiarvot jäävät alle 1,50 rajan. Mielenkiintoinen tutkimuksen kohde olisi oppilas, joka tämän mittarin mukaan ei koe laisinkaan kieliarkuutta (keskiarvo = 1,04).



KUVIO 7. Koko aineiston keskiarvot arkuusmittariasteikolla (n = 49)
(1,00 = vähiten arkuutta; 5,00 = eniten arkuutta)

Neljän oppilaan tulokset kohosivat korkeammiksi kuin muiden; heidän keskiarvonsa arkuusmittariasteikolla ylittivät ainoina kolmen pisteen rajan: 3.25, 3.32, 3.29 ja 3.11. Päätimme alustavasti, että nämä neljä oppilasta ovat tapaustutkimuksemme kohteita. Oppilaat ovat noin yhden pisteen koko aineiston keskiarvon yläpuolella, mikä osoittaa heidän selvästi kokevan vieraan kielen arkuutta. On kuitenkin huomattava, että arkuusmaksimi on 5.00, joten kieliarkuutta eniten kokevan oppilaan ja arkuusmaksimin väliin jää vielä 1.68 pistettä. Tämä osoittaa sen, että tapaukset eivät ole äärimmäisestä arkuudesta kärsiviä, vaan vieraan kielen arkuutta kokevia tavallisia lapsia, joiden arkipäiväinen koulutyöskentely voi tämän vuoksi häiriintyä. Tapauksiemme eri osa-alueiden keskiarvot esitellään tuloksien yhteydessä luvussa 8.

Koodattuamme tulokset keskustelimme opettajien kanssa luokkien oppilaista ja saamistamme tuloksista erityisesti tapaustemme osalta. Opettajat olivat yllättyneitä siitä, ketkä olivat tapauksiamme, koska heidän luokkakäyttätymisessään ei ole ollut mitään erityisen poikkeavaa. Kieliarkuuden tutkiminen on tärkeää, koska sitä voi olla

vaikea havaita tavallisten oppituntien vuorovaikutustilanteissa. Tutkimustuloksemme osoittavat, että kieliarkuutta ilmenee ja että jokaisen opettajan on hyvä tiedostaa sen olemassaolo. Tiedostamisen kautta voi huomioida oppilaiden kieliarkuutta ja sen vaikutuksia kielenoppimiseen.

6.4 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullinen tutkimus on Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista ja mielipiteistä. Laadullinen tutkimus pyrkii ilmiön kokonaisvaltaiseen, kontekstuaaliseen ymmärtämiseen ja ilmiötä kuvataan prosessina. Siten laadullinen tieto kuvaa esimerkiksi tapahtumien virtaa luokassa kokonaisvaltaisesti. (Syrjälä & Numminen 1988, 80.) Se pyrkii oivaltamaan uutta eikä todentamaan aikaisempien tutkimusten näkemyksiä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 13).

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään varsin pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan tarkasti (Eskola & Suoranta 1996, 13). Laadullinen tieto kuvaa sosiaalisten ilmiöiden ainutkertaisuutta ja epävarmuutta. Se voi olla myös ristiriitaista kuten luonnollisen elämän ilmiöt. Se kuvailee elävää elämää usein ihmisten omalla kielellä esitettyinä; se voi sisältää suoria lainauksia ihmisten puheesta ja kirjoituksista. (Syrjälä & Numminen 1988, 80 - 81.)

Tapaustutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu yleensä tiettyyn tapaukseen, olkoon se yksilö, ryhmä tai yhteisö. Se on vuorovaikutuksellista ja mukautuvaista sekä edellyttää luottamusta tutkijan ja tutkittavan välillä. (Syrjälä & Numminen 1988, 8 - 11.)

Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa tutkimuskohteesta, vaan sen avulla pyritään ymmärtämään tiettyä tilannetta, ongelmaa tai ihmisryhmää. Tapausta kuvaillaan syvällisesti omassa ympäristössään. (Patton 1990, 54.)

Oman tutkimuksemme tapaukset valittiin kyselylomaketutkimuksen avulla ja meille he edustavat tiettyä ryhmää eli kieliarkoja lapsia. Tutkimus tapahtui aidossa ympäristössä eli luokkahuonetilanteessa havainnointina sekä syvällisempään tulkintaan päätöksemme haastattelimme oppilaita yksilöllisesti.

6.4.1 Havainnointi

Tutkiessamme vieraan kielen arkuutta on erittäin tärkeää päästä mahdollisimman lähelle tutkittavaa ilmiötä. Totesimme, että tutkimuksessamme havainnointi on sopivin tapa olla mukana aidossa luokkatilanteessa näkemässä, millaisia vieraan kielen tunteita ovat. Kävimme aluksi englannin tunneilla tarkkailemassa tapauksiamme, jolloin he eivät vielä tienneet olevansa tarkkailun kohteina eivätkä siten erityisesti jännittäneet läsnäoloamme. Muutaman havainnointikerran jälkeen pyysimme tapausoppilailta luvan haastatteluun, jonka jälkeen lähetimme tapaustemme koteihin tutkimuslupahakemukset (Liite 2). Kenelläkään vanhemmista ei ollut huomautettavaa tutkimuksemme suhteen ja oppilaat suhtautuivat tutkimukseemme myönteisesti.

Tutkijan rooli osallistuvassa havainnoinnissa voi vaihdella sivusta seuraajasta aktiiviseen osallistajaan (Syrjälä ym. 1994, 84). Itse pyrimme olemaan hiljaisia sivullisia, koska siten pystyimme parhaiten tarkkailemaan tapauksiamme tarkasti. Toimimme myös koululuokan ehdoilla (Grönfors 1982, 93). Kerroimme koko luokalle, että olimme seuraamassa englannin tunteja tulevina opettajina. Aluksi seurasimme tutkittavia neljää lasta melko kokonaisvaltaisesti, mutta kuten Syrjälä ym. (1994, 84) ovat todenneet, ajan myötä ja tutkimustehtävän tarkennuttua havainnointi muuttuu yksityiskohtaisemmaksi. On tärkeää, että tutkija seuraa järjestelmällisesti ja tarkasti kohdettaan sekä tiedostaa toimintansa tavoitteet (Wragg 1994, 61). Erityisinä tarkkailumme kohteina olivat tuntien alut ja loput, viittaaminen ja tuntiosallistuminen, kontakti opettajan kanssa, kotitehtävät, luokkakaverit ja ryhmien muodostaminen sekä tehtävien tekeminen tunnilla. Patton (1990, 25) pitää havainnointia hyvänä haastattelua tukevana menetelmänä, jonka avulla tutkija voi ymmärtää ilmiöiden tilannekohtaista vaihtelevuutta.

Ajallisesti havainnointi tapahtui syksyllä 1997 ja alkukeväällä 1998. Havainnointi ennen haastatteluja oli tietoinen valinta, sillä halusimme liittää havainnoissa heränneitä kysymyksiä ja huomioita haastatteluun. Lisäksi havainnointi auttoi meitä täsmentämään tutkimusongelmiamme. Havainnointikertoja oli molemmilla kouluilla

kahdeksan. Jaoimme tehtävät siten, että kummallakin oli tarkkailun kohteena vain yksi oppilas kerrallaan, jolloin pystyimme syvällisemmin keskittymään tutkittavaan. Kirjoitimme jokaisesta vierailukerrasta mahdollisimman objektiiviset muistiinpanot tosiasioista sekä omia tulkintojamme tilanteista (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 90). Pyrimme myös keskustelemaan havainnoissa tehdyistä huomioista keskenämme. Vertailimme havaintojamme ja pyrimme yhdistämään huomioitamme taustatietoihimme. Keskustelun avulla saimme myös ideoita tuleviin haastatteluihin. Kirjoitimme muistiinpanot puhtaaksi ja järjestelimme ne niin, että ne toimivat apuna analysoinnissa.

6.4.2 Haastattelu

Patton (1990) pitää haastattelua parhaana kvalitatiivisen tiedon hankintamenetelmänä. Haastattelemalla pyritään saamaan selville asioita, joita ei voi havainnoida suoraan; tällaisia ovat tunteet, ajatukset ja tavoitteet (Patton 1990, 25, 291). Haastattelu on tyypillisin tapa kerätä kvalitatiivista tietoa. Se tarvitsee kuitenkin yleensä tuekseen jonkin toisen tiedonhankintakeinon. (Syrjälä & Numminen 1988, 95.) Näistä syistä yhdistimme tutkimuksessamme toisiaan täydentävät havainnoinnin, jonka avulla pääsimme aitoon luokkatilanteeseen, sekä haastattelun, joka auttoi analysoimaan oppilaiden tuntemuksia syvemmin.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, koska haastattelun teema-alueet ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle ominainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Puolistrukturoitu haastattelu sopii käytettäväksi samoissa tilanteissa kuin strukturoimaton haastattelu, jolloin tutkimuksen aiheena voivat olla muun muassa menneisyyden tapahtumat sekä emotionaalisesti arat aiheet, joista haastateltavat eivät ole tottuneet keskustelemaan. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 31 - 32, 36.)

Haastattelua voidaan pitää eräänlaisena keskusteluna, jossa tutkijan rooli on johtaa ja suunnata tilannetta (Hirsjärvi & Hurme 1982, 25). Haastattelijan tulee olla aidosti kiinnostunut aiheesta sekä tutkittavasta. Myös herkkyyys reagoida tilanteen mukaisesti

ja joustavasti kuuluvat hyvän haastattelijan piirteisiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 95 - 96.) Ennen haastattelua suoritettu observointi antoi meille mahdollisuuden nähdä heidän käyttäytymistään luokkatilanteessa. Tällainen tutustuminen auttoi suunnittelemaan haastattelutilanteita.

Haastattelut suoritettiin helmikuussa 1998 englannin tuntien aikana luokkahuoneessa, jossa ei ollut muita läsnä. Teemahaastattelujemme runkona olivat kyselylomakkeemme seitsemän osa-aluetta. Haastattelua varten tätä runkoa oli laajennettu havainnoidessa esiin nousseilla kysymyksillä. Lisäksi kysyimme haastateltavien taustatietoja. (Liite 3) Nauhoitimme haastattelut, jotta pystyimme myöhemmin litteroimaan ne. Yhden haastattelun kesto oli 30 - 40 minuuttia ja tilanteet olivat rauhallisia, vaikka haastateltavilla oli havaittavissa pientä jännitystä etenkin alkuvaiheessa. Lapset kertoivat tunteistaan ja kokemuksistaan vieraan kielen tunneilla yleisesti ottaen avoimesti. Tarvittaessa annoimme oppilaille enemmän miettimisaikaa tai muotoilimme asettamamme kysymyksen uudestaan.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää olennaisesti kahden toisiaan tukevan tutkimusotteen, kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen, yhdistäminen. Kvantitatiivisen osuuden avulla pyrimme löytämään oppilaita, jotka kokevat vieraan kielen arkuutta. Kyselylomaketutkimuksen tulokset osoittautuivat käyttökelpoisiksi eli mittarimme antoi vastaukset tutkimusongelmiimme ja erityisesti erotteli kieliarat oppilaat hyvin koko aineistosta. Jos olisimme valinneet tapauksemme opettajien mielipiteiden pohjalta tai havainnoimalla, olisivat valintoihin vaikuttaneet kolmen henkilön (tutkijoiden ja kieltenopettajan) subjektiiviset näkemykset asiasta. Valintojen epävarmuutta olisi lisännyt huomioimamme asia, jonka mukaan vieraan kielen arkuuden havaitseminen luokkahuonekäyttäytymisen perusteella on vaikeaa. Vaikka opettajalla voi olla oppilaan tuntemusta usean vuoden ajalta, ulkopuolisten tutkijoiden suorittama kieliarkuudesta antaa oppilaille rohkeuden vastata rehellisesti. Testi paneutuu asioihin, joita ei tavallisesti koulussa käsitellä, kuten oppilaiden tunteisiin tavallisissa vastaustilanteissa. Kvalitatiivinen osuus varmensi tapaustemme olevan kieliarvoja, laajensi ja syvensi tutkimustamme sekä poisti kyselylomaketutkimuksen epätarkkuuksia.

Tutkimuksen luotettavuus määritellään validiuden ja reliaabeliuden avulla. *Validiudella* tarkoitetaan tutkimustulosten tarkkuutta eli vastaavatko tehdyt johtopäätökset sitä todellisuutta, josta ne on saatu. Validius jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteetin. *Sisäinen validius* mittaa sitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Tutkija arvioi, mittauko hän juuri sitä, mitä ajatteli mittaavansa ja havainnoivansa. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.)

Haastattelua ja sen analysointia tehdessä pohdimme, kuinka hyvin onnistuimme saamaan lasten rehellisiä mielipiteitä ja analysoimaan niitä totuudenmukaisesti. On tärkeää miettiä, vastasivatko tutkijoiden ja tutkittavien käsitykset termien, kuten jännittäminen ja pelko, merkityksistä ja voimakkuuseroista toisiaan. Uskomme, että merkittäviä eroja käsityksissä ei ollut, mutta pieniä vivahde-eroja kokemuksista ja

asiaan perehtyneisyydestä johtuen saattoi ilmetä. Analysoidessamme tapauksiamme oppilaiden antamat esimerkit tuntemuksistaan auttoivat kuitenkin termien voimakkuuserojen tulkinnoissa. Syrjälä ym. (1994, 129) sanovat, että aineiston aitous lisää validiutta. Aitoutta vahvistaa se, että tutkimushenkilöt puhuvat samasta asiasta kuin mitä tutkijat olettavat. Koimme onnistuneemme tässä hyvin.

Teemahaastattelulle tyypillisesti pyrimme esittämään avoimia kysymyksiä, jotta emme olisi johdatelleet lasten vastauksia. Tämä ei kuitenkaan aina toteutunut, vaan muutamien kysymysten asetellut olivat huonoja muokaten lasten vastauksia. Kuitenkin muodostimme haastattelurungon niin, että esimerkiksi annoimme haastattelun alkuvaiheissa oppilaille mahdollisuuden sanoa ensimmäisen kerran, mitä he jännittivät eniten, jotta myöhemmin käsittelemämme asiat eivät vaikuttaneet heidän vastauksiinsa. Analysoinnin järjestelmällistä purkamista helpotti se, että aineisto oli haastattelussa jaettu pieniin osiin.

Ulkoinen validius tarkoittaa tulosten siirrettävyyttä, yleistettävyyttä ja käyttökelpoisuuden arviointia. (Syrjälä & Numminen 1988, 142) Tutkimuksemme kvantitatiivinen osuus on helposti siirrettävissä ja oletamme, että tutkijasta riippumatta tulokset olisivat samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa. Sen sijaan kvalitatiivisen osuuden toistaminen samanlaisena ei ole ongelmaton, koska sekä havainnointi- että haastattelutilanteissa on lukuisia eri tekijöitä (tutkijat, tutkittavat ja tilanne), jotka vaikuttavat tuloksiin. Tutkimuksemme määrällisellä ja laadullisella osuudella ei ollut alunperin yleistämistarkoitusta (ks. Alasuutari 1994, 219). Ne ovat kuitenkin suuntaa-antavia ja esimerkkejä suuremmista ryhmistä, joten tuloksia voi varauksella peilata muihin ala-asteikäisten oppilaiden englannin kielen ryhmiin.

Tutkimuksen uskottavuuden osoittaminen on monivaiheinen prosessi, jota ei voida käsitellä erillisenä itse tutkimusprosessista eikä sen raportoinnista. (Syrjälä & Numminen 1988, 142, 145.) Olemme kuvailleet luvun 6, tutkimuksen suorittaminen, yhteydessä yksityiskohtaisesti tutkimushenkilöt ja -tilanteet, aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteet ja kulun. Tämän vuoksi emme tässä käy läpi koko tutki-

musprosessia, vaan olemme poimineet muutamia tärkeitä luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja. Syrjälä ym. (1994, 49) korostavat, että myös lukijalle jää vastuu kvalitatiivisen tutkimuksen tulosten käyttökelpoisuuden ja siirrettävyyden arvioinnista.

Reliaabelius tarkoittaa toistettavuutta, johdonmukaisuutta ja yhtenäisyyttä. Se jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen reliaabeliuteen. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Tutkimuksemme olemme edenneet johdonmukaisesti vaiheesta toiseen perustellen toimintatapojamme ja -järjestystä. Tämä lisää *ulkoista reliaabeliutta* eli sitä, miten samanlaisiin tuloksiin toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen samassa tutkimusjoukossa. Toistettavuutta on käytännössä hyvin vaikea testata, koska kasvatustilanteita ei yleensä pystytä toteuttamaan täysin samanlaisina. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Olemme antaneet hyvän mahdollisuuden tutkimuksen toistamiseen raportoimalla tutkimuksestamme tarkasti, mutta on selvää, että oppilaiden kokemukset ja mielipiteet muuttuvat ajan myötä ja tutkijan henkilökohtainen ote vaikuttaa tuloksiin.

Sisäinen reliaabelius kuvaa sitä, miten yksimielisiä tutkijat ovat tuloksista ja ovatko havainnoitsijoiden kokoamat merkitykset riittävän yhtenäiset, jotta voidaan tehdä päätelmiä ilmiöistä (Syrjälä & Numminen, 144). Havainnointi sopii hyvin emotionaalisesti aran aiheen tutkimiseen, koska lapset eivät leimaannu sivusta seuraajien tarkkailun vuoksi. Havainnoissa kahden tutkijan läsnäolo mahdollisti yksityiskohdaisen tarkkailun ja laajensi näkökulmaa. Tutkimuksen edetessä keskustelimme havainnoissa huomioituista asioista ja totesimme havaintojemme olleen hyvin yhteneväisiä. Haastattelujen nauhoittamisen ja niiden tarkan litteroinnin avulla pystyimme tallentamaan oppilaiden kommentit tarkasti sanasta sanaan. Omien tulkintojen rinnalla käytetyt suorat lainaukset oppilaiden haastatteluista lisäsivät tutkimuksen objektiivisuutta samalla vähentäen tutkijoiden vääriä tulkintoja. Olimme hyvin yksimielisiä analysoidessamme tuloksia.

Suoritettuumme tutkimuksen olemme keskustelleet menetelmiemme valinnoista. Uutta näkökulmaa tutkimukseemme olisivat tuoneet esimerkiksi lasten kirjoitelmat sekä opettajien haastattelut, mutta emme pitäneet niitä tässä työssä välttämättöminä. Pidämme tutkimuksemme käytettyjä menetelmiä, kyselylomaketutkimusta, ha-

vainnointia ja haastattelua, sopivina vieraan kielen arkuuden tutkimukseen. Näitä menetelmiä käyttäen saimme kaikkiin tutkimusongelmiimme selkeät vastaukset.

8 TULOKSET

Tarkoituksenamme on ollut selvittää minkälaista vieraan kielen arkuutta tapauksilamme ilmenee englannin tunnilla. Teemahaastattelun runko on muodostettu teorian, havainnoinnin sekä pääasiassa Horwitzin FLCAS-testin kieliarkuuden piirteitä kuvaavien ryhmien pohjalta. Haastattelurunko liittyy kiinteästi kyselylomaketutkimuksen seitsemään osa-alueeseen. Runkoa on laajennettu yksityiskohtaisilla ja syvällisillä kysymyksillä ja siihen on lisätty osio kotitehtävistä, koska ne liittyvät muun muassa virheiden tekemisen pelkoon ja pelkoon puhua vieraalla kielellä. Tulosten tarkasteluvaiheessa käytimme apuna haastattelussa esiintyviä seitsemää osa-alueita. Aluksi selvitimme oppilaiden yleistä suhtautumista englannin kieleen oppiaineena, jonka jälkeen käsitelimme kieliarkuuteen liittyviä erityispiirteitä: virheiden tekemisen pelko, pelko puhua vieraalla kielellä, pelko, ettei ymmärrä vierasta kieltä, koepelko, negatiivisen arvioinnin pelko ja kotitehtäviin liittyvät kysymykset.

Tulosten tarkastelu ja analyysi perustuvat kvalitatiivisen haastattelun mukaiseen kieliarkuuden luokitteluun. Tulokset puretaan järjestelmällisesti haastattelurungon mukaisesti, jotta saadaan selville kieliarkuuteen vaikuttavat osa-alueet. Yhtenäisen kokonaiskuvan saavuttamiseksi emme kuitenkaan erittele osa-alueiden tuloksia omiksi alaluvuikseen, vaan jokaisesta tapauksestamme on kirjoitettu eheä kokonaisuus haastattelun etenemisjärjestyksessä. Olemme kysyneet haastattelun alkuvaiheissa ensimmäisen kerran mitä oppilaat jännittävät eniten, jotta myöhemmin käsittelemämme asiat eivät vaikuttaisi heidän vastauksiinsa. Tapaustemme kvantitatiivisen tutkimusosuuden osa-alueiden tulokset on myös numeerisesti esitetty jokaisen tapauksen analyysin yhteydessä, koska ne havainnollistavat kieliarkuuden ilmenemistä osa-alueittain ja parantavat luotettavuuden arviointia. Olemme muuttaneet tapausoppilaiden nimet.

8.1 Veera: "En nyt oo mikään himoviittaaja"

TAULUKKO 2. Kieliarkuusmittarin osa-alueiden keskiarvot Veeralla

(1,00 = vähiten kieliarkuutta; 5,00 = eniten kieliarkuutta)

yleiset kieliarkuuteen liittyvät kysymykset	3,67
parhaiten vieraan kielen arkuutta kuvaavat väittämät	2,50
virheiden tekemisen pelko	3,33
pelko, ettei ymmärrä vierasta kieltä	2,67
pelko, että on huonompi kuin muut / negatiivisen arvioinnin pelko	2,75
koepelko	5,00
pelko puhua vieraalla kielellä	2,80
kieliarkuusmittarin osa-alueiden keskiarvo	3,25

Veera on 12-vuotias tyttö, joka harrastaa hanurinsoittoa ja kuorolaulua, käy näytelmäkerhossa ja musiikin teoriatunneilla. Hän on matkustanut ulkomailla paljon. Kouluaineista mieluisimmat hänelle ovat käsityö ja musiikki, koska hän osaa niitä parhaiten. Uskonnosta hän ei ole kiinnostunut. Englantia hän pitää "kivana" oppiaineena, koska leikit tuovat hauskaa vaihtelua oppitunteihin. Veeran mukaan ei ole mukavaa, että englannista tulee aina läksyjä. Vanhan kertaaminen tuntuu Veerasta helpolta, mutta uudet kielioppiasiat ovat välillä turhan vaikeita. Hänen englannin numeronsa on 9. Hänen mielestään kaksi tuntia englantia viikossa on riittävä määrä. Englannin opettajan opetuskieli on pääasiassa englanti.

Veera arvelee jännittävänsä niin englannin tunneilla kuin muissakin aineissa eniten kokeita. Lisäksi virheiden tekeminen ja ääneen lukeminen jännittävät. Hän saattaa joskus olla hermostuneempi englannin tunneilla kuin muilla tunneilla, koska luokahuone ja tuntikäytännöt ovat poikkeavat. Veera kertoo itse, että hän ei aina jaksa keskittyä tunnin kulkuun, vaan ajattelee omia asioita. Tämän osoittaa myös havainnointimme. Hän istui joskus paikallaan kymmenenkin minuuttia hajamielisen nä-

köisenä tekemättä annettuja tehtäviä ja katseen vaellellessa ympäri luokkaa. Näin tapahtui erityisesti silloin, jos työskentelyohjeet eivät olleet tarkat tai oppilaat tekivät ylimääräisiä tehtäviä. Jos on mahdollisuus valita, Veera mieluummin pelaa kuin tekee työkirjatehtäviä. Myös kavereiden kanssa keskustelu vie helposti voiton ahkerasta työskentelystä. Veera on luonteeltaan hiukan välinpitämätön ja laiska. Jos häntä ei huvita osallistua opetukseen, niin hän keksii muuta tekemistä. Hän on avoin ja ulospäin suuntautunut tyttö. Skehanin (1989) mukaan ekstroverteilla esiintyvä keskittymisen puute voi häiritä tehokasta oppimista.

Virheiden tekemisen pelko ilmenee esimerkiksi taulutyöskentelytilanteissa. *"No siinä mielessä pelkään että jos mä niinku meen vaikka taululle kirjottamaan jotain sitte kaverit sanoo niinku että hei sulla meni nyt väärin ja tälle näin emmä tiiä pelkäänkö mä mutta ei se tietenkään kivaa oo ku tekee virheitä."* Kavereiden arviointia enemmän Veera jännittää opettajaa, koska opettaja *"valitsee enkunnumeron ja sillei ja arvostelee sen tehtävän"*. Joskus hän kokee opettajan neuvomisen kiusallisena, vaikka tietää siitä olevan hyötyä. Myönteistä asennetta opettajan neuvomiseen kuvaa kuitenkin Veeran mielipide, jonka mukaan opettaja auttaa, jotta ei tekisi samoja virheitä uudestaan. Opettajan arvioinnin merkitys painottuu Veeran ajatuksissa virheiden tekemisen pelon lisäksi monissa kielenopiskelun osa-alueissa.

Ystävyysuhteet ovat tärkeitä koulumaailmassa. Saavuttaakseen hyvän sosiaalisen aseman oppilas haluaa näyttää olevansa hyvä, ja siksi hän jännittää virheiden tekemistä ja negatiivista arviointia. Virheitä tehdessään Veera miettii kavereiden ajattelevan *"että oonks mä nyt ihan luuseri"*. Kuitenkin hän uskoo parempien oppilaiden hyväksyvän huonompien oppilaiden virheet, sillä *"yksinkertaisesti kaikki tekee virheitä"*. MacIntyren (1995a) mukaan opettajan kysymykseen vastatessaan kieliarka oppilas pohtii vastauksensa lisäksi, mitä sosiaalisia seurauksia hänen vastauksellaan on. Siten oppilaan kognitiivinen prosessointi kärsii ja hän keskittää negatiivisia ajatuksia itseään kohtaan. (MacIntyre 1995a.)

Veeran halu viitata vaihtelee, ja hän kommentoi, että *"en nyt oo mikään himoviittaa-ja"*. Syyksi vähäiseen viittaamiseen hän ilmoittaa, ettei jaksa viitata tai ei ole aina

varma vastauksistaan. Ollessaan epävarma vastauksistaan hän jättää usein viittaamatta, koska hän miettii mielessään mitä kaverit ajattelevat, jos hän ääntää väärin. Tietäessään varmasti vastauksen Veera kertoo: *“Jos kaikki melkein viittaa ni sitten tota mä viittaaan itekki, jos kukaan ei viittaa ja mä oon iha iha varma siitä ni sitt mä tietenki viittaaan.”* Hän on myös pohtinut opettajan tapaa kysellä vastauksia eri oppilailta. *“Helpot kysymykset kysytään niiltä jotka varmasti tietää helpot kysymykset ja niinku jotka ei välttämättä tiedä kauheen vaativia kysymyksiä.”* Veera ei koe kuuluvansa opettajan “suosikkioppilaisiin”, ja haastattelun ja havainnoinnin perusteella pitää itseään huonompana kuin mitä on. Tämä käy ilmi useasti haastattelun edetessä.

Veeran ensimmäinen reaktio opettajan yllättäen tuleviin kysymyksiin on nopea tokaisu: *“Emmä tiiä.”* Vasta sen jälkeen hän sanoo miettivänsä vastaustansa. Häntä jännittää, että opettaja saattaa ajatella, että hän ei osaa, koska hän mielestään miettii vastauksiaan liian kauan. Myös haastattelussa huomasimme, että monet hänen vastauksensa alkavat sanoin “emmä tiiä”, mikä tuntuu olevan hänelle tapa tai keino välttää hankala tilanne tai vastausvuoro. Laineen ja Pihkon (1991) mukaan puolustusmekanismit liittyvät kieliarkaan lapseen, joka voi kokea vuorovaikutustilanteen, opettajan tai luokkatoverit uhkana itselleen. Huonommuudentunne aiheuttaa defensiivistä käyttäytymistä, mikä usein ilmenee luovuttamisena ilman yrittämistä. (Laine & Pihko 1991.)

Englannin tunneilla Veera yrittää puhua englanniksi, jotta opettaja huomaisi hänen osaavan. Vaikka tämä osoittaa hänen ajatustensa keskittyvän arviointiin, hänellä on myönteisiä kokemuksia englanniksi kommunikoinnista vapaa-aikana. Englanniksi puhumisessa Veeraa jännittää ääntäminen ja se, ymmärtävätkö muut hänen puheensa. Kommunikatiivisista taidoista puhuminen on hänen mielestään vaikeinta ja tyhmintä. Puhumiseen vaikuttavat myös kielioppisäännöt. Hän kertoo, että koulussa uusien sääntöjä käsiteltäessä *“kaikki hyvät tajuu aina perusteellisesti ja mä en tajuu yhtään mitää niistä, sitte mä aina jossain kotona ymmärrän ku mä luen ite”*. Hän ei ehdi omaksua tunneilla nopeasti opeteltavaa uutta tietoa, mikä vaikuttaa kielteisesti asenteisiin ja kieliminään.

Puhetilanteista luokan edessä esittäminen on Veeran mielestä jännittävin. Omalta paikalta koko luokalle puhuminen on jännittävämpää kuin parityöskentely, mikä on puolestaan helppoa. Opettajan läsnäololla on negatiivinen vaikutus parityöskentelyyn. *“Ku opettaja tulee siihen ni tuntuu ett tekee koko ajan virheitä ja tuntuu vähä erilaiselta.”*

Vieraan kielen ymmärtämisessä Veeralla ei ole suuria ongelmia. Hänen mielestään kuunteleminen on helppoa ja melko mukavaa. Kuunteluharjoituksia hän ei jännitä. Tämä kävi ilmi myös seurattessamme koetilannetta, missä hän kesken toisen kuuntelukerran käänsi paperin ja jatkoi muita koetehtäviä. Kuuntelukokeen reipas suorittaminen on yllättävää, sillä Veera sanoo jännittävänsä kokeita eniten. Myös kvantitatiivisen kieliarkuusmittarin tulos 5,00 tukee Veeran vahvaa koepelkoa. (Taulukko 2) Hän kokee ympäristön vaatimukset hyvistä saavutuksista voimakkaana. Veeran mukaan äiti odottaa hyviä numeroita (yli 8) ja lisäksi Veera miettii: *“Mitä kaveritki ajattelee, kyllä yleensä kaikki kyselee aina kaikki koenumerot, ja kotona ja kaikki sukulaiset haluaa tietää kaikki koenumerot ja todistukset.”*

Veera korostaa, että hänen täytyy kokeissa antaa opettajalle hyvä kuva taidoistaan, sillä *“opettaja sen todistuksen laatii tai sen numeron siihen”*. Tärkeintä Veeralle on saada hyviä numeroita, ja siksi kavereiden merkitys jännityksen lisääjänä ei ole yhtä suuri kuin opettajan. Kuusisen (1991) mukaan motivaatio määrää yksilön toimintaa ja valintoja. Yksilöt voivat tavoitella samoissa tilanteissa eri asioita, kuten ulkoisia palkkioita, itsetunnon kohottamista tai ryhmään kuulumista. Veera on esimerkki hyvästä oppilaasta, joka jännittää kokeita ja ympäristön odotuksia. Ilman koepelkoa koenumerot voisivat olla nykyistäkin parempia.

Kokeisiin Veera valmistautuu huolellisesti - joskus äidin avulla - ja aloittaa lukemisen noin viikkoa ennen koetta. Koetilanteessa hän toimii nopeasti saaden kokeensa yleensä ensimmäisten joukossa valmiiksi. Sanakokeista Veera sanoo ensin, että ne eivät merkitse kovin paljoa, mutta toteaa heti perään, että niistä pitäisi saada kiitettäviä. Näiden ristiriitaisten kommenttien lisäksi havainnoimme, että sanakokeessa

Veera katsoi vastauksia vieruskaverinsa paperista, mikä on merkki epävarmuudesta. Hän kokee omat taitonsa todellista heikommiksi.

Omien taitojen riittämättömyyttä on havaittavissa monista Veeran kommenteista. Pyydettyä sijoittamaan itsensä muihin oppilaisiin nähden hän sanoo olevansa keskitasoa. Vaikka Veeran luokka on kovatasoinen, hän aliarvioi taitojaan. Muun muassa kommentti, missä hän vertaa “hyviä oppilaita” “itseensä” kertoo heikosta minäkuvasta ja siihen liittyen huonosta kieliminästä. Kalliopuskan (1984) mukaan alhainen itsearvostus sisältää muun muassa tyytymättömyyttä itsen ja omiin suori-tuksiin. Itsetunnon heikko voi olla herkkä kritiikille sekä toisten arvioinnille. Ääntäessään vastauksensa väärin havainnointimme aikana Veera reagoi välittömästi opettajan korjaamiseen sanomalla pettyneenä ja itseään puolustellen: *“En mä tiää miten se sanotaan.”*

Veeran suhtautuminen kotitehtävien tekemiseen on hänelle tyypillinen: *“Niitä vaan ei jaksaa tehdä niitä tehtäviä, että ajattelee että mitä hyötyä niistä tehtävistä on, mutt onhan niistä”*. Hän tekee tehtävät reippaasti, ja jos ei osaa niitä saa apua äidiltä, siskolta tai sanakirjasta. Veera vertailee joskus kotitehtäviä kavereiden kanssa ennen tunnin alkua. Syyksi tähän hän ilmoittaa, että *“tietää paremmin että onko yhtään oikein se on niinku turvallisempi olo että jos kaverilla on noin ja sitt ku kaveri on ni hyvä ni se on mullakin oikein”*. Jälleen kerran voimme todeta, että hän pitää itseään joitakin kavereitaan huonompana. Hän tekee kotitehtävänsä lähes aina eikä unohta-minen aiheuta suuria paineita. Jos hänen täytyy kysyä uudestaan annetun tehtävän ohjeita, hän kysyy ensin kaverilta. Aina Veera ei kysy edes opettajalta miettien *“viit-tinks mä nyt mennä kysymään keltään että kaikki ajattelee että et mä en osaa tätä ja sitte kaikki muut osaa”*.

Yhteenvetona analysoinnista voimme todeta, että Veera on hyvin arvosana orientoitunut oppilas, minkä vuoksi hän jännittää erityisesti kokeita. Opettajan arvioinnin pelko korostuu siten tuntityöskentelynkä yhteydessä. Vaikka hän on taidoiltaan hyvä, hän kokee itsensä todellista tasoaan huonommaksi. Heikkoa itsetuntoa kuvaa myös herkkyyys muiden kritiikille. Veeran unelmien tunti kertoo hänen sosiaalisuu-

destaan ja halustaan työskennellä vapaamuotoisesti. *“Alotettas vaikka joku vaikka isompi ryhmätyö... jostain vapaasta aiheesta jostain ulkomaasta tai eläimestä, mun mielestä sellasta ois kiva tehdä kun me ei olla tehty semmosta oikeestaan koskaan”*.

8.2 Mika: "Sitte sanookin jotain hassua"

TAULUKKO 3. Kvantitatiivisen kieliarkuusmittarin osa-alueiden keskiarvot Mikalla (1,00 = vähiten kieliarkuutta; 5,00 = eniten kieliarkuutta)

yleiset kieliarkuuteen liittyvät kysymykset	4,00
parhaiten vieraan kielen arkuutta kuvaavat väittämät	4,00
virheiden tekemisen pelko	2,67
pelko, ettei ymmärrä vierasta kieltä	4,00
pelko, että on huonompi kuin muut / negatiivisen arvioinnin pelko	2,75
koepelko	2,00
pelko puhua vieraalla kielellä	3,00
kieliarkuusmittarin osa-alueiden keskiarvo	3,32

Mika on 12-vuotias ja harrastaa jalkapalloa sekä pianonsoittoa. Mikan mieluisin oppiaine koulussa on liikunta ja inhottavin äidinkieli, koska hänen mielestään äidinkielen tunneilla pitää opetella asioita ulkoa, mistä hän ei pidä. Yleisesti ottaen Mika pitää kaikista oppiaineista. Englannin opiskelu on hänen mielestään mukavaa ja motivaatio on lisääntynyt opiskeluvuosien myötä. Mika kokee kehittyneensä englannissa ja kielenopiskelu on nyt helpompaa kuin alkuvaiheessa, mitä kuvaa englannin numeron nouseminen 8:sta 9:ään kuudennen luokan joulutodistuksessa. Mikan kielenopettaja puhuu tunneilla pääasiassa englanniksi, mutta Mika kokee sen hyväksi. Hän pitää opettajastaan. Kielentunteja voisi hänen mielestään olla nykyisten kahden tunnin sijasta kolmekin tuntia viikossa.

Horwitz ym. (1986) arvelevat puhumisen olevan eniten vieraan kielen arkuutta aiheuttava kommunikatiivinen taito. Yleistä englannin tunnilla ilmenevää jännitystä Mika kokeekin paljon puhetilanteissa. *"Ehkä sitä puhumista, mutta että kun ei osaa yhtään, niinku ei oo varma että, onks se oikein vai sillei."* Tämä ilmenee myöhemmin hänen ajatuksistaan kielentunneista ja myös siitä, että hän sanoo jännittävänsä puhumista

vähemmän tunneilla, joilla puhutaan suomeksi. Kieliarkuutta ilmenee myös siten, että hän on hiukan hermostuneempi englannin tunneilla kuin muilla tunneilla.

Mika ei pelkää virheiden tekemistä yhtä paljon kuin aiemmin, koska hän on mielestään kehittynyt englannissa. Hän jännittää virheiden tekemistä eniten joutuessaan puhumaan luokan edessä. Tällaisen tilanteen oppilas kokee helposti pelottavana, koska hän on yksin arvioitavana luokkakavereiden ja opettajan katseiden edessä.

Mika tietää, että hänen tekemänsä virheet eivät haittaa, koska hän on tottunut opettajan ymmärtäväiseen suhtautumiseen. Tässä voidaan korostaa sitä, että opettajan kannustamisella, palautteella ja luokan myönteisellä ilmapiirillä on suuri merkitys siihen, miten oppilaat kokevat virheiden tekemisen. Opettajan väärin vastausten korjaamiseen Mika suhtautuu myönteisesti. *"Se on tiettenki just hyvä... että nyt toiki tuli selvitettyä, sit pitää vaan sitä muistella että silleen se menee, sitte ni ei tuu [virheitä] seuraavan kerran."* Kavereiden reagoimista virheisiin Mika jännittää opettajaa enemmän. Hänen mielestään jotkut kaverit ovat häntä huomattavasti parempia ja hän pelkää, että *"sitte tulee sanomista tai jotain"*, vaikka näin ei ole koskaan tapahtunut.

Asennoituminen virheiden tekemiseen vaikuttaa järkevältä, mutta välillä käyttäytyminen vastaustilanteissa on hyvin epävarmaa. Hän ei uskalla viitata, koska ei tiedä, onko vastaus oikein. Vastatessaan väärin hän tuntee itsensä epävarmaksi ja kuvailee itse kokemaansa tunnetta arkuudeksi. Edellisestä huolimatta Mika sanoo viittaavansa melko usein. Havainnoinnin perusteella Mika seurasi opettajajohtoista opetusta erittäin tarkkaavaisesti ja kiinnostuneena, mutta hän viittasi yhden oppitunnin aikana vain muutaman kerran. On hyvä huomata, että hyvä ja vähän virheitä tekevä oppilas voi kokea arkuutta ja jännittää virheiden tekemistä.

Oppilas jännittää tekevänsä virheitä väärinymmärrysten, puutteellisen kielenhallinnan, virheiden koomisuuden tai naurunalaiseksi joutumisen vuoksi (Laine & Pihko 1991). Tarkkaillessamme Mikaa oppitunnilla huomasimme, että ääntäessään vastauksensa väärin hän reagoi punastuen ja hymyillen. Tämä ei kuitenkaan vaikuta hänen osallistumiseensa jatkossa, vaan hän on valmis yrittämään uudelleen. Mika jännittää

englanniksi puhumisessa sitä, ettei tiedä sanoja tai "*sanookin jotain hassua*". Hän puhuukin englannin tunneilla mieluummin suomeksi kuin englanniksi, koska ei mielestään osaa tarpeeksi hyvin englantia. Laineen ja Pihkon (1991, 19 - 20) mukaan kriittisyys omia taitoja kohtaan saattaa vähentää osallistumishalua. Tämä viittaa myös Mikan itselleen asettamiin vaatimuksiin; hän miettii vastauksia pitkään, koska ei muista esimerkiksi kielioppisääntöjä. Mikan hitaus saattaa olla merkki huolellisuudesta ja halusta vastata kysymyksiin oikein. MacIntyre (1995a) huomauttaakin, että kieliarka oppilas voi tarvita enemmän aikaa kuin muut oppilaat.

Puhetilanteista Mika jännittää eniten luokan edessä puhumista, mikä on hyvin luonnollista. Myös omalta paikalta puhuminen on jännittävää. Kavereiden kesken ryhmässä puhuminen ei pelota häntä eikä opettajakaan vaikuta puhetilanteisiin häiritsevästi. Hän kokee opettajan läsnäolon lähinnä positiivisena: "*Se vaan sitten auttaa, jos on jotain väärää, niin [ope] sitten sanoo että se menee noin ja... kyllä sen siitä sitten oppii.*"

Mika ymmärtää mielestään suurimman osan opettajan puheesta. Hän sanoo, että "*on tullu sitä varmuutta ja sitte sitä niinku taitoa että ymmärtää jo puhettaki paremmin.*" Kommunikatiivisista taidoista Mika pitää kuitenkin kuuntelemista vaikeimpana, mitä myös havainnointimme tukee; hän varmisti usein opettajan tehtävänantoa kysymällä uudestaan opettajalta tai vieruskaverilta. Mika sanoo myös, että jos hän ei ymmärrä puhetta, se ei haittaa, koska "*pystyy niinku päätellä että mitä se on ja sitten vaan kysyy ehkä joltakin kaverilta ja sitte, ja sitten yleensä tulee se että tietää kaiken mitä siinä sanotaan.*" On kuitenkin tilanteita, joissa Mika ei uskalla kysyä neuvoa, koska hän miettii, miten kaverit suhtautuvat siihen. Juuri ymmärtäminen on se osa-alue, millä Mika kokee suurimpia vaikeuksia. Tämä näkyy myös kyselylomaketutkimuksen tuloksissa, mitä kuvataan taulukossa 3. On mielenkiintoista huomata, että Mikan kieliarkuus poikkeaa suuresti koko aineistosta tällä osa-alueella, sillä koko aineiston tämän osa-alueen keskiarvo on kaikkein matalin (1,69). Ymmärtämisen ongelmat liittyvät kuitenkin tiiviisti esimerkiksi puhumiseen ja virheiden tekemisen pelkoon. Ristiriitaiset vastaukset haastattelussa sekä eroavaisuudet haastattelun ja havainnoinnin välillä korostavat Mikan epävarmuutta englannin tunneilla.

Kuunteluharjoituksia Mika kertoo jännittävänsä enemmän kuin opettajan puhetta, koska nauhalta tuleva puhe on nopeampaa ja erilaista kuin opettajan puhe. Mika jännittää kokeissa kuunteluita enemmän kuin kuunteluharjoituksia, joihin hän on välillä vastannut täysin oikein. Kuunteluharjoituksissa epävarmuus oli havainnoitavissa siten, että Mika saattoi kesken kuuntelun hätääntyneenä kysyä vierustoveriltaan vastausta tai tarkkailla kaverin vastauksia. Jos oma vastaus oli erilainen kuin kaverin, hän korjasi omansa. Tämä osoittaa, että Mika ei luota omaan vieraan kielen kuuntelutaitoonsa ja hän haluaa varmistaa, että vastaukset ovat täysin oikein. Horwitz ym. (1986) tuovat esille kieliaran oppilaan vaikeudet ymmärtää kuultua puhetta hänen yrittäessään selvittää vieraskielisten ilmausten sisältöjä.

Kokeita Mika jännittää hieman etukäteen, mutta sanoo koetilanteessa nopeasti huomaavansa, etteivät asiat ole vaikeita ja jännitys häviää. Hän valmistautuu hyvin sekä sanakokeisiin että tavallisiin kokeisiin, joihin hän lukee todella tunnollisesti. *"Kokeisiin mä yritän niinku jos vaikka viikkoo tai paria enne ni ja sitä viikkoo ennen ni melkein joka päivä vähän koitan yrittää lukee."* Hän lukee järjestelmällisesti opettajan antamien ohjeiden mukaan ja pyytää tarvittaessa apua äidiltään. Havainnoidesamme koetilannetta Mika teki keskittyneesti ja pitkäjännitteisesti työtä ja lopetti työskentelyn vasta viimeisten joukossa. Mika ei välitä siitä, mitä opettaja ajattelee koetuloksista, mutta kavereiden kanssa he vertailevat tuloksia. Hän ei ole tottunut saamaan huonoja numeroita (alle 8) ja jännittää, mitä kaverit sanovat, jos numero on tavallista huonompi. Leary (1983, 159) kuvaakin koepelkoa sosiaalisena ahdistuksena liittyen arviointitilanteisiin. Mikan huolellinen valmistautuminen ja hyvät koetulokset osoittavat, että hänen tavoitteensa ovat korkealla ja hän odottaa itseltään hyviä saavutuksia. Koepelko ei ole merkittävä tekijä Mikan kieliarkuudessa, mitä tukee myös kvantitatiivinen tutkimustulos.

Sekä havainnointi että Mikan haastatteluvastaukset osoittavat, että hän ei liiallisesti keskity itseensä eikä pelkää olevansa huonompi kuin muut. Verrattaessa luokkatovereihin hän sanoo olevansa *"siitä keskiväliltä ehkä että, emmää niin hirveen hyvä oo mutta emmää huonokaa."* Laineen ja Pihkon (1991) mukaan opettajalta ja luokkatovereilta saatava palaute vaikuttavat oppimiskokemuksiin ja siihen, millaiseksi oppilas

kokee olonsa tunnilla. Mika pitää opettajaansa hyvänä eikä jännitä häneltä saamaansa palautetta. Mika kuitenkin työskentelee kovasti ja käyttää jopa kavereita apuna varmistaakseen, että tehtävät ovat oikein ja siten palaute positiivista. Vaikka Mikan asennoituminen englannin tunteja kohtaan on myönteistä, ilmenee negatiivisen arvioinnin pelkoa kuuntelemisessa ja puhumisessa, joissa hän kokee olevansa huonompi kuin monet muut. Kommunikatiivisista taidoista juuri nämä ovat Mikan mielestä vaikeimpia ja vähiten kiinnostavia. Lukemisen hän kokee helpoimmaksi ja mukavimmaksi.

Mika on tunnollinen oppilas, mikä näkyy siten, että hän tekee kotitehtävät huolellisessa ja unohtaa hyvin harvoin tehdä ne. Hän käyttää hieman enemmän aikaa englannin kotitehtävien tekemiseen kuin muihin kotitehtäviin ja osaa yleensä tehdä tehtävät hyvin. Vaikeitakaan tehtäviä Mika ei luovuta helposti, vaan etsii tietoa sanakirjasta tai pyytää äidiltä apua. Mika sanoo luottavansa omiin vastauksiinsa melko hyvin. Tämä on ristiriidassa sekä havainnointimme että hänen oman vastauksensa kanssa, minkä mukaan hän korjaa vastauksia tunnin alussa, jos kavereiden vastaukset ovat erilaisia kuin hänellä.

Yhteenvetona toteamme, että Mika on tunnollinen ja motivoitunut englannin opiskelija. Hän on epävarma itsestään ja pelkää, ettei ymmärrä kuulemaansa ja jännittää puhumista. Mikin suunnitellessa unelmiensa englannin tuntia siinä korostuu hänen halunsa oppia kieltä. *"Siinä olis sanakokeet ja, on ne ihan kivoja, justiisa jotain pientä, vähän tehtävien tekemistä ja joku, kivaa, vaikka justiisa joku tommone leikki ja sitte... että siin on jotain sivussa jotain huumoria, ei pelkkää opiskelemista."*

8.3 Niina: "Vähän mä oon surkee"

TAULUKKO 4. Kieliarkuusmittarin osa-alueiden keskiarvot Niinalla
(1,00 = vähiten kieliarkuutta; 5,00 = eniten kieliarkuutta)

yleiset kieliarkuuteen liittyvät kysymykset	3,22
parhaiten vieraan kielen arkuutta kuvaavat väittämät	4,00
virheiden tekemisen pelko	1,67
pelko, ettei ymmärrä vierasta kieltä	3,00
pelko, että on huonompi kuin muut / negatiivisen arvioinnin pelko	3,25
koepelko	2,50
pelko puhua vieraalla kielellä	3,60
kieliarkuusmittarin osa-alueiden keskiarvo	3,11

12-vuotias Niina harrastaa näyttelemistä kesäteatterissa. Hän on käynyt ulkomailla muutaman kerran. Kouluaineista mieluisimmat ovat kuvaamataito, matematiikka, historia sekä musiikki. Hän pitää itseään niissä hyvänä. Käsitöistä hän ei pidä opettajan vuoksi. Englantia Niina luonnehtii välillä hauskaksi, välillä tylsäksi oppiaineeksi. Kolmannella luokalla toisessa koulussa ollessaan hän ei pitänyt englannista, koska opettajan opetustyyli ei miellyttänyt häntä. Hän toteaa, että *“lähti silloin menemään vähän huonosti”*. Niinan kuudennen luokan englannin numero on 6. Nykyistä kahden viikkotunnin määrää hän kommentoi seuraavasti: *“Kyllä niitä vois olla enemmän, että niinku oppis paremmin ja rupeis muistamaan, ett kaks tuntia viikossa onhan se silleensä aika vähän.”* Hänen mielestään esimerkiksi neljä tuntia viikossa auttaisi oppimaan paremmin. Niinan englannin opettaja puhuu sekä suomeksi että englanniksi.

Niina sanoo jännittävänsä englannin tunnilla tekstin suomentamista ja helppojen virheiden tekemistä: *“Apua mikä tää nyt sitt on että, kyllähän toi nyt pitäis tietää.”* Puhuminen englannin tunneilla on jännittävämpää kuin muilla tunneilla ja kom-

munikatiivisista taidoista puhuminen on hänelle vaikein ja epämiellyttävin. Hän kokee olevansa myös hieman hermostuneempi englannin tunneilla kuin koulussa yleisesti. *"Ehkä mä pelkään sitä että jos se [opettaja] sanoo että Niina rupeepas nyt lukemaan jotain juttua, ni mä pelkään että se sanoo että nyt sinä."* Niina on taidoiltaan heikko ja joutuessaan puhumaan tietää tekevänsä virheitä.

Virheiden tekemistä Niina ei erityisesti pelkää ja toteaa, että kaikki tekevät virheitä. Virheen tehtyään hän joskus pohtii toisten ajattelevan että *"mä oon ihan niinku hako-teillä, mutt sitten välillä niinku ihan että eipä toi nyt mitään"*. Virheiden tekemisestä hän antaa esimerkin, jossa hän ryhmätyön aikana miettii sanojen lausumista niin pitkään, että muut ryhmäläiset alkavat Niinan puheen päälle neuvoa häntä. Niina kokee vähäisten taitojensa ärsyttävän muita. Opettajan virheiden korjaamista hän pitää hyvänä, sillä hänen mukaansa virheistä oppii.

Tietäessään varmasti oikean vastauksen Niina viittaa lähes aina, mutta jos hän ei tiedä, kuinka vastaus lausutaan tai *"jos pitää mennä se vastaus kirjottaa taululle ja niinku jos mä en tiä ees miten se kirjetetaan, sitten mä en viitti viitata koska mä ajattelen että mä kirjotan sen väärin"*. Havainnoinnin perusteella Niinan epävarmuus ilmenee siten, että yleensä hän viittaa kysymyksiin, joihin voi vastata vain yhdellä tai muutamalla sanalla. Ollessaan epävarma sanan lausumisesta hän ei viittaa. Vastaustilanteissa ei erityisesti korostu opettajan eikä luokkakavereiden arvioinnin pelko, vaan Niina toteaa, että hän jännittää enemmän itseään: *"Mä niinku ite ajattelen, että voi että mä en totakaan tienny, että vähän mä oon surkee."* Niina kaipaa vastatessaan paljon tukea ja kannustusta, mitä Richmond ja McCroskey (1995) korostavat arkuutta lieventävinä tekijöinä.

Laineen ja Pihkon (1991) mukaan oppilaan yleinen minäkäsitys ja kieliminä voivat olla yhtenevät, mutta niiden välillä voi ilmetä eroavuuksia. Kieliminä on usein yleistä minäkuvaa heikompi, kuten Niinalla. Hänen yleinen minäkuvansa on suhteellisen positiivinen, koska hän kokee olevansa hyvä monessa oppiaineessa ja lisäksi hän harrastaa näyttelemistä. Heikko kieliminä voi johtua huonoista saavutuksista ja huonommuudentunteesta englannin tunnilla.

Niina kertoo nauraen, että opettaja kysyy häneltä lähes aina, kun hän viittaa; hän sanoo sen johtuvan siitä, että hän viittaa niin harvoin. Uskomme, että tämä nostaa kynnyistä viitata. Opettajan yllättäen esittämät kysymykset Niina kokee vaikeina. *"Mä niinku rupeen hirveesti miettimään sitä juttua, sitten ku siihen menee hirveesti aikaa ni sitt just kun mä esimerkiks oon keksiny sen jutun ni sitten se yhtäkkiä rupee ett no ni annaha ny se vastaus ni sitt mää taas niinku unohan sen, sitte mun pitää ruveta uuestaan miettimään sitä, niinku ett se antaa hirmu vähän aikaa siihen yleensä."*

Niina tarvitsisi vastauksensa muodostamiseen enemmän aikaa kuin mitä nopeasti etenevässä luokkatilanteessa on mahdollisuus saada. Joutuessaan vastaamaan äkkiä hän ei pysty rauhassa miettimään vastaustaan, vaan hätäännyy tietäessään, että pitäisi vastata nopeasti. Niina keskittyy itseensä, mikä on Sarasonin ym. (1990) mukaan tyypillistä kieliaralle oppilaalle. Tehtävän suorittaminen vaikeutuu huomattavasti minään keskittymisen johdosta ja ahdistunut yksilö odottaa epäonnistumista. (Sarason ym. 1990.)

Niina puhuu englannin tunnilla mieluummin suomeksi kuin englanniksi, koska osaa suomea paremmin. Englanniksi puhumisessa jännittää ääntäminen ja kielioppisääntöjen hallinta. Luokan edessä puhuminen on Niinan mielestä kaikkein epämiellyttävin puhetilanne. *"Kun pitää mennä sinne eteen kailottelee kaikkee... se niinku on aika jännittävää, niinku ett jos menee ihan päin hongastoa ja tälle, se ei oo kivaa."* Motley (1991) huomauttaakin, että luokan edessä esiintyminen on kieliaralle oppilaalle usein hyvin hankalaa, sillä hän kokee olevansa esiintymässä muiden erityisen arvioinnin kohteena eikä pysty keskittymään normaaliin viestimiseen. Sekä pari- että ryhmätyöskentelyssä Niinan jännitykseen vaikuttaa se, kenen kanssa hän tekee töitä. Hyvien kanssa työskentely ei ole mukavaa, mutta jos kaikki ovat *"yhtä surkeita"*, työskentely sujuu hyvin. Opettajan seuraaminen ryhmätyötilanteissa on Niinan mielestä hyvä asia. Opettajan korjattua väärät vastaukset hän uskaltaa viitata, kun asioita käydään läpi koko luokan kanssa.

Niina ymmärtää opettajan puhetta vaihtelevasti, välillä paremmin, välillä huonommin. Jos hän ei ymmärrä puhetta, hän jännittää aiheeseen liittyviä opettajan esittämiä kysymyksiä. Kuuntelijana Niina on mielestään parhaimmillaan. Kuunteluharjoitukset ja -kokeet ovat hänestä mukavimpia ja helpoimpia. Uskomme, että kuuntelemisen aikana Niina ei koe itseään uhatuksi eikä hänen tarvitse jännittää yllättäviä kysymyksiä, vaan hän voi täysin keskittyä tehtävän suorittamiseen.

Kokeita Niina ei juurikaan jännitä: *“Mää tiän ett mä saan yleensä jotain kuutosia tai jos mä saan kasin ni mä oon että bravo että nyt meni hyvin.”* Hän ei jännitä opettajan eikä kavereiden suhtautumista hänen koenumeroihinsa, koska he tietävät Niinan olevan heikkotasoinen. Sanakokeet sujuvat suuria kokeita paremmin ja niistä hän saa kiitettäviäkin numeroita. Heikkotasaisen oppilaan on usein helpompi opetella pienempiä kokonaisuuksia. Esimerkiksi sanakokeissa ei tarvitse keskittyä kielioppisääntöihin eikä muihin ajatuksia sekoittaviin kysymyksiin. Niina sanoo valmistautuvansa kokeisiin huonosti. *“Emmää jaksa koskaan niinku lukee, eilenkin ku mun piti lukee ni mä tutkin jotain lehteä ja ett voi itku mun pitäis lukee kokeeseen, oikein itteeni niinku haukun... huonosti, pitäis vähän paremmin.”* Vaikka hän selvästi tiedostaa huonot taitonsa ja liian vähäisen lukemisen kokeita varten, hän ei ole niin motivoitunut, että saisi aikaiseksi lukea paremmin. Motivaatioon vaikuttavat aikaisemmat huonot saavutukset, heikko kieliminä ja yleinen asennoituminen kielentunteja kohtaan.

Englannin opiskelijana Niina sijoittaa itsensä huonon ja keskitason välille koko luokan tasoon nähden. Esimerkiksi suomennettaessa kappaletta, jolloin pitää muistaa uudet sanat ulkoa, hän kokee olevansa huonompi kuin muut. Hän ei ole mielestään parempi kuin muut missään tietyssä asiassa englannin tunnilla, mutta kova työnteko auttaa saavuttamaan parempia tuloksia. *“Sitten mä niinku koko illan huhkin ja luen sitä juttua ja sitt mä saatan saada jonkun ysin siitä, sitten menee paremmin kuin joillain muilla.”* Sekä Niina itse että hänen luokkakaverinsa tietävät Niinan olevan heikkotasoinen englannissa, joten virheiden tekeminen ei ole kenenkään mielestä yllättävää. Virheiden tekeminen itsessään ei ole jännittävää, mutta se on taustatekijänä esimerkiksi puhumisen pelon yhteydessä. (Taulukko 4) Niina jännittää eniten puhumista ja sen myötä tekemiään virheitä, jolloin hän kokee itsensä huonommaksi

kuin muut. Hyvät tulokset vaativat Niinalta paljon työtä, mutta tämän hetkinen työkentelymäärä ja negatiivinen asennoituminen mahdollisuuksiin onnistua vaikuttavat saavutuksiin niitä heikentäen.

Niinan innostus kotitehtävien tekemiseen vaihtelee; vaikeat ja pitkät tehtävät eivät kiinnosta, mutta *"jos saa jonkun kivan pikku ristikon ni sitte on iha että voihan tätä nyt tehä ajan kuluks."* Tämä kuvaa Niinan asennoitumista kielenopiskeluun. Yleensä hän tekee kotitehtävät, mutta vaikeita tehtäviä tehdessä hän kirjoittaa *"sinne jotain ja se on yleensä aina sitte ihan väärin."* Jos Niina ei osaa tehtäviään, hän kysyy apua vanhemmilta. Hän lisäälee tai korjaa vastauksia kirjaansa harvoin tunnin alussa. Jos Niina ei ymmärrä annettua tehtävää, hän kysyy ensin kaverilta, mutta tarvittaessa uskaltaa kysyä opettajaltakin.

Niinan kieliarkuuden keskeisimmät tekijät ovat puutteelliset taidot ja heikko kieliminenä. Näistä johtuen hän jännittää puhumista ja esiintymistä englannin tunnilla sekä pelkää yllättäen esitettäviä kysymyksiä. Huonommuuden tunteen kokeminen kielen tunnilla ei vaikuta yleiseen myönteiseen minäkuvaan. Niinan unelmien tunti kertoo hänen saamattomuudesta englannin tunteihin liittyen. Hän haluaa päästä mahdollisimman helpolla. *"No, siellä vois kysellä vaan vaikka yhestä kymppiin numeroita (heh), emmää nyt tiää, katottas jotain englanninkielistä videoo, jotain sellasta."*

8.4 Emma: "Jos ne rupee nauraa"

TAULUKKO 5. Kieliarkuusmittarin osa-alueiden keskiarvot Emmalla
(1,00 = vähiten kieliarkuutta; 5,00 = eniten kieliarkuutta)

yleiset kieliarkuuteen liittyvät kysymykset	3,00
parhaiten vieraan kielen arkuutta kuvaavat väittämät	3,00
virheiden tekemisen pelko	3,33
pelko, ettei ymmärrä vierasta kieltä	3,00
pelko, että on huonompi kuin muut / negatiivisen arvioinnin pelko	4,00
koepelko	2,50
pelko puhua vieraalla kielellä	3,00
kieliarkuusmittarin osa-alueiden keskiarvo	3,29

Emma on 12-vuotias tyttö, joka harrastaa telinevoimistelua ja aerobickia. Hän on käynyt luokan kanssa Ruotsissa ja Norjassa. Mukavin oppiaine koulussa on liikunta ja inhottavin matematiikka, koska hän ei ole siinä hyvä. Englanti on hänen mielestään "ihan hauska" aine, lukuaineista mukavimpia. Englanti on hänen mielestään nyt helpompaa ja mukavampaa kuin aikaisemmin, koska hän on parempi nyt kuin ennen. Emmen englannin arvosana on 7. Emma pitää kirjan tehtäviä helppoina; kokeet ja kuullunymmärtämistehtävät ovat puolestaan vaikeita. Hänen mielestään englantia voisi olla vähintään kolme tuntia viikossa. Hänen englannin opettajansa käyttää sekä suomea että englantia oppitunneilla.

Emma sanoo, että jännittävimmät asiat englannin tunneilla ovat *"vastaaminen ja puhuminen, ett jos mää vastaan väärin tai sanon jotain väärin"*. Englannin ja matematiikan tunneilla Emma toteaa olevansa hermostuneempi kuin muilla tunneilla. Hän yrittää keskittyä opetukseen huolellisesti.

Virheiden tekemisen pelko on Emmalla melko voimakas. Hän pelkää vastaamistilanteita ja sitä, että lukee väärin. Emma toteaa, että opettaja ei välitä virheistä, sillä kaikki tekevät virheitä. Myös opettajan virheiden korjaaminen on hänen mielestään hyvä asia, koska sen vähentää samojen virheiden tekemistä uudestaan. Kavereiden reaktioita Emma pelkää paljon enemmän kuin opettajaa. *"Mää pelkään ett kaikki nauraa mulle muttei ne koskaan naura, ei sitä tarttis oikeestaan yhtään pelätä ees."* Naurunalaiseksi joutumisen pelko on hyvin voimakas ja hän mainitsee siitä lukuisia kertoja haastattelun yhteydessä. Kuitenkin hän itse toteaa, että tämä pelko on turha, sillä kukaan ei ole koskaan nauranut hänen väärille vastauksilleen. Naurunalaiseksi joutuminen on Laineen ja Pihkon (1991) mukaan yksi tekijä, mikä aiheuttaa virheiden pelkoa.

Vieraan kielen opiskelu sisältää oppilaalle aina tietynlaisia riskejä, mikä tekee siitä kieliaralle oppilaalle ongelmallisen tilanteen. Oppilas olettaa opettajan tai muiden oppilaiden arvioivan häntä negatiivisesti. Toisten oppilaiden arvioinnin pelko on myös yleinen ongelma, mutta usein osittain tai täysin kuviteltu. Virheiden tekemisen pelko voi johtaa muun muassa vaiteliaisuuteen, estoisuuteen tai pelkoon. (Horwitz ym. 1986.)

Emma keskittyy itseensä ja mahdollisen väärän vastauksen aiheuttamiin sosiaalisiin seurauksiin. Hän mainitsee viittaavansa mielellään ollessaan varma vastauksestaan, mutta hän ei viittaa, jos ei ole varma, koska välittömästi pelkää kavereiden nauravan. Jälleen Emman vastauksissa korostuu kavereiden reaktioiden pelko. Opettajan yllättäen esittämät kysymykset tuntuvat hieman pelottavilta. *"Jos mä vastaan väärin, ni eihän siitä mitään tapahu, mutt se vaan jännittää silti."* Emman luokka käy englannin tunneilla kahdessa eri ryhmässä. Pienessä ryhmässä äkkikysymyksiä ei esitetä paljon, sillä Emman ryhmä viittaa aktiivisesti. Hän uskaltaa viitata pienessä ryhmässä paremmin kuin koko luokan yhteisillä tunneilla.

Vaikka Emma jännittää englanniksi puhumista, hän puhuu tunnilla mieluummin englantia kuin suomea, koska englannin tunnilla kuuluu puhua englantia ja *"englanti on ihan hauska kieli"*. Englanniksi puhumisessa jännittää väärin vastaaminen, mutta

englannin kielioppisäännöt eivät vaikuta, koska hän opettelee ne huolella. Puhetilanteista Emmalle mieluisimpia ja helpoimpia ovat pari- ja ryhmätyöskentely, vaikeinta taas koko ryhmälle puhuminen. Myönteisenä esimerkkinä koko ryhmälle puhumisesta havaitsimme, että Emma uskaltautui kerran kertomaan englanniksi oppikirjan kuvasta. Hän sanoi keksimänsä lauseen hiljaisella äänellä ja hymyili onnistuttuaan.

Omalta paikalta puhuminen spontaanisti on Emmalle vaikeampaa kuin valmistellun esitelmän lukeminen luokan edessä. Hän sanoo, että opettajan läsnäolo ei vaikuta hänen työskentelyynsä, mutta havainnoinnin perusteella se tuo mukanaan konkreettisesti ilmenevää jännitystä. Opettajan kiertäessä luokassa kysymässä ruokatilauksia englanniksi Emma vilkuili ympärilleen hermostuneena ja "näpläsi" paitansa nyörejä vuoroaan odottaessa. Vaikka hän oli saanut valmistella ruokatilauksensa etukäteen, fyysinen jännittyneisyys oli selkeästi havaittavissa. MacIntyre (1995) korostaa, että kun vieraan kielen arkuus on tarpeeksi voimakasta, voi yksilö ahdistua jo lähestyvää kommunikointitilanteesta.

Emma ymmärtää opettajan englanninkielisestä puheesta melkein kaiken. Muutamat vaikeat sanat opettajan puheesta hän pystyy pääättelemään. Emman mielestä englannin ryhmän oppilaat ovat melko samantasoisia, mutta jotkut ymmärtävät opettajan puhetta paremmin kuin hän. Kuuntelutehtäviä Emma ei jännitä, vaan kommunikatiivisista taidoista juuri kuunteleminen on hänestä helpointa ja mukavinta. Tämä on ristiriidassa aiemman vastauksen kanssa, jossa Emma sanoi kuunteluharjoitusten olevan vaikeita. Analysoidessa huomaamme, että tätä ristiriitaa olisi voinut haastatellessa tarkentaa lisäkysymyksillä.

Emma valmistautuu kokeisiin huolella tarvittaessa äidin avustuksella. Ennen kokeita Emma sanoo jännittävänsä niitä ja *"kokeessakin siinä alussa aina mutta kyllä se sitten siinä tasaantuu, ett emmä enää siinä kokeessa kauheesti jännitä"*. Hän jännittää sitä, että *"jos ne vastaukset menee väärin ja ihan kokonaan menee pilalle se koe"*. Kokeiden vaikeustasoa Emma kuvailee seuraavasti: *"Ei ne hirveen vaikeita yleensä oo että, kyll ne aika helppoja sillee että niissä on niitä asioita mitä me on käyty enkun tunnilla läpi"*. Mielestämme Emma on tunnollinen oppilas, joka lukee kokeita

varten uudet kielioppiasiat ja sanat huolella, mutta ei sisäistä kaikkea informaatiota eikä pysty järjestelmällisesti käyttämään sitä hyväkseen.

Emma sijoittaa itsensä hiukan luokan keskitason alapuolelle: *"Emmää oo hirveen mitenkään hyvä tossa englannissa."* Hän ilmoittaa osaavansa muodostaa imperfektilauseita hyvin, mutta kokee taitonsa huonoiksi was ja were- lauseiden muodostamisessa. Tämä osoittaa Emman epävarmuuden uusien asioiden sisäistämisen nopeassa tahdissa. Emma pelkää virheiden tekemistä, koska tuntee itsensä huonommaksi kuin muut joutuessaan naurunalaiseksi. Emman kohdalla nähdään, kuinka vahva sisäinen tunne voi olla. Vaikka hän tietää, ettei kukaan naura, aiheuttaa huononmuuden tunne ja naurunalaiseksi joutumisen pelko estoista ja defensiivistä käyttäytymistä. Tämä ilmenee Emmalla vähäisenä viittaamisena ja arkuutena nostaa kättä reippaasti ylös.

Emma pitää englannin kotitehtävien tekemisestä ja kommentoi lisäksi: *"Kyllä mä niitä osaan oikeestaan tehdä ja aina ollu oikei sitte."* Hän tekee huolellisesti kotitehtäviä hän haluaa aina etsiä vastaukset myös vaikeisiin tehtäviin. *"Kyllä mä aina yleensä kysyn eka kotoa jos tota mulla on joku tehtävä mitä mä en ite osaa tehdä. Sitte mä soitan kaverille tai sitte käyn naapurissa ku siellä on yks meidän tuttu ni sit se voi aina neuvoa mua."* Emmalla on järjestelmällinen kodin ulkopuolelle ulottuva toimintatapa, minkä avulla hän selvittää vastaukset hankaliinkin kysymyksiin. Emma ei vertaile vastauksia kavereiden kanssa ennen tuntia, mutta saattaa katsoa kaverin kirjasta, onko heillä samat vastaukset. Tällainen käytös on normaalia monille oppilaille. Jos hän ei ymmärrä annettua tehtävää, hän kysyy ensin kaverilta ja sitten tarvittaessa opettajalta.

Emman kieliarkuuden yhteenvetona painotamme hänen pelkoaan joutua naurunalaiseksi. Tämä aiheuttaa virheiden ja puhumisen pelkoa. Hän on tunnollinen oppilas, joka on epävarma itsestään ja taidoistaan. Emman unelmien tunti kuvaa hänen hieinan vetäytyvää luonnetta. Hän mielellään työskentelee itsenäisesti tai pienissä ryhmissä. *"No siellä tota noin ni luettas ja kuunneltas kaikkee niinku tämmösiä kertomuksia ja tämmösiä, sitten tehtäis niinku oma kertomus ja sit se kerrottas niinku."*

Virheiden tekemistä Emma kommentoi unelmien tunnin yhteydessäkin: *"Sitte jos siinä [kertomuksessa] tulee välillä virheitä, ni sit se ei oo hauskaa."*

8.5 Yhteenveto

Tutkimustulostemme analysoinnin perusteella voimme todeta, että tapausoppilaamme ovat tavallisia lapsia, jotka kokevat vieraan kielen arkuutta monella eri tavalla. Oppilas voi kokea kieliarkuutta siten, että se painottuu vieraan kielen arkuuden eri osa-alueilla hyvin eri tasoisena. Kieliarkuuden esiintymiseen ja voimakkuuteen vaikuttavat myös oppilaan minäkuva, motivaatio, asenteet, luonteenpiirteet ja saavutukset (ks. 4.8 / kuvio 3). Oppilaiden jännittyneisyyttä on tarkasteltu lisäksi oppituntien rakenteen ja työskentelytapojen avulla (mm. kotitehtävien tarkastus, kappaleen suomentaminen, kieliopin opettelu), mitkä liittyvät kieliarkuuden osa-alueisiin.

Neljän tapausoppilaamme käyttäytymisessä eivät tule esille kaikki teoriaosuudessa esitetyt arkuuden luokittelut (ks. 2.2), koska kukaan tapauksistamme ei ole esimerkiksi äärimmäisen arka. He eivät kärsi jatkuvasta arkuudesta sosiaalisissa tilanteissa, vaan arkuus painottuu tilannekohtaisesti englannin tunnilla vieraan kielen arkuutena. Tapaustemme käyttäytymistä kuvaa vaivaantuneisuus ja nolostuminen esiintymistä vaativissa tilanteissa. Myös puutteelliset taidot sopivat tapaustemme arkuuden määrittämiseen.

Ei ole olemassa yhtä ainoaa kieliaralle oppilaalle tyypillistä käyttäytymismallia, vaan kieliaran ongelmat vaihtelevat suuresti. Ongelmat voivat olla lähtöisin tietyltä osa-alueelta, mutta ne liittyvät toisiinsa muodostaen kieliarkuudesta suuremman kokonaisuuden. Laine ja Pihko (1991) toteavat, että kielenopiskelijan luonteenpiirteistä ja asennoitumisesta itseen riippuu, millaisena hän kokee kielen oppimisen ja kuinka paljon estoja ja defensejä se saa hänessä aikaan. Esimerkiksi Veera jännittää eniten kokeita, mutta tähtääminen hyviin arvosanoihin lisää virheiden tekemisen pelkoa puhumistilanteissa, joissa hänen on pakko näyttää opettajalle olevansa hyvä. Tapaustemme keskeisimpiä kieliarkuuteen liittyviä tekijöitä esittelemme taulukossa 6.

Tutkimustulostemme mukaan tapausoppilaamme ovat hermostuneempia englannin tunneilla kuin muilla tunneilla, mikä on Horwitzin ym. (1986) mielestä merkki kieliarkuudesta. Lisäksi tapauksemme ovat epävarmoja itsestään ja taidoistaan, mutta tilanteesta riippuen kokevat epävarmuutta eri vahvuisena. Esimerkiksi viittaamistilanteissa Emma arkailee selkeästi käden nostamista ylös ja miettii väärän vastauksen aiheuttamia seurauksia, vaikka tietää vastauksensa olevan oikein. Niina puolestaan viittaa rohkeasti, jos on varma vastauksestaan. Mikan epävarmuus näkyy esimerkiksi ohjeiden uudestaan varmistamisena opettajalta ja Veeran vähäisenä itseluottamukse-
na. Crozier (1995) kirjoittaa, että sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kielteisen arvioin-
nin pelko voivat aiheuttaa estoista käyttäytymistä ja sosiaalista ahdistusta. Sosiaali-
nen vetäytyminen ja defensiivinen käyttäytyminen liittyvät kielteiseen itsearviointiin
ja epävarmuuteen horjuttaen itsetuntoa. (Crozier 1995.)

Kaikilla tapauksillamme esiintyy vastauksissa sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Esimer-
kiksi virheiden tekemisen pelkoon liittyen jokainen heistä toteaa, että kaikki tekevät
virheitä eikä niistä pitäisi välittää. Emmalla tämä virheiden tekemisen pelko koros-
tuu, koska hän pelkää joutuvansa naurunalaiseksi; vastaavasti taidoiltaan heikomman
Niinan pelko tehdä virheitä ei ole yhtä vahva. Myös taidoiltaan hyvä ja vähän virheitä
tekevä oppilas, kuten Mika, voi jännittää virheitä, vaikka hän uskoo oppivansa niistä.
Osa-alueena virheiden tekemisen pelko on hyvin laaja liittyen lähes kaikkeen toimin-
taan tunneilla. MacIntyre (1995) katsoo, että virheiden tekeminen aiheuttaa muun
muassa negatiivisia tunteita itseä kohtaan.

Emma, Niina ja Veera kokevat huonommuuden tunnetta. MacIntyre ja Gardner
(1989; 1991c) sanovatkin kieliaran oppilaan odottavan jo ennakolta huonoja suori-
tuksia. Veera ja Emma pitävät itseään huonompina kuin mikä heidän todellinen
tasonsa on. Niina kärsii vähäisistä taidoistaan tiedostaen olevansa heikkotasoinen.
Myös Mika tietää todellisen tasonsa kielenoppijana hyvin. Kieliarkuutta on vaikea
havaita oppilaan käyttäytymisestä, mitä todistaa tutkimuksessamme se, että vain
Emmalla on havaittavissa joitakin fyysisiä reaktioita. Näistä kielteisistä kielenopiske-
luun liittyvistä seikoista huolimatta kenenkään tapauksemme mielestä englanti ei ole
oppiaineena epämiellyttävä, vaan päinvastoin suhteellisen mukava. Tämän yhteenve-

dossa tehdyn vertailun avulla korostamme kieliarkuuden monia ilmenemismuotoja eri tilanteissa.

TAULUKKO 6. Tapausoppilaittemme keskeisimmät vieraan kielen arkuuteen liittyvät tekijät

Veera	Mika	Niina	Emma
- koepelko	- halu oppia ja korkeat tavoitteet	- puutteellisten taidot	- naurunalaiseksi joutumisen pelko
- opettajan arvioinnin korostuminen	- pelko, ettei ymmärrä	- puhumisen ja esiintymisen pelko	- pelko puhua
- heikko itsetunto	- pelko puhua	- yllättäen esitettyjen kysymysten pelko	- virheiden tekemisen pelko
- huonommuuden tunne	- epävarma itseltään	- huonommuuden tunne	- tunnollinen, mutta epävarma
		- heikko kieliminä	- fyysiset reaktiot

9 POHDINTA

Vieraan kielen arkuuden tutkiminen on ollut antoisaa. Lähtökohta työllemme ei ollut helpoin mahdollinen, koska taustateoriaa ei ollut paljon ja yhdistimme vieraan kielen arkuuden teoriaa yleiseen arkuuden ja ahdistuksen teoriaan. Lisäksi aiheeseen liittyy paljon termejä, joiden merkityksiä ja keskinäisiä suhteita pohdimme teoriaan tutustuessamme. Myös englanninkielisten termien kääntäminen suomeksi vaati tarkkaa harkintaa. Tämä työläs lähtökohta osoittautui kuitenkin meille voimavaraksi, sillä monipuolinen perehtyminen erilaiseen kirjallisuuteen laajensi tietouttamme aiheesta ja auttoi tutkimuksen suorittamisessa.

Tutkimusprosessin ja -menetelmien arviointi

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää kieliarkuuden luonnetta ja laatua sosiaalisessa ympäristössä englannin tunnilla. Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla selvitimme, ilmeneekö ala-asteikäisillä lapsilla vieraan kielen arkuutta. Kyselylomaketutkimuksen avulla valitsimme neljä oppilasta kvalitatiiviseen tapaustutkimukseemme. Kvalitatiivisessa osuudessa syvensimme havainnoimalla ja haastatteleamalla tietouttamme kieliarkuudesta. Pyrimme selvittämään, miten kieliarkuus ilmenee ja mitä tuntemuksia, ajatuksia ja uskomuksia se herättää oppilaissa. Haastattelussa selvitimme tapaustemme tärkeimpiä kieliarkuuteen liittyviä tekijöitä osa-alueittain.

Kyselylomaketutkimuksemme pohjautui Horwitzin ym. (1986) kehittämään vieraan kielen arkuusmittariin (FLCAS), mitä muokkasimme suomalaisille ala-asteikäisille kieli- ja ulkoasultaan sopivaksi. Menetelmänä kyselylomake oli hyvin toimiva. Se erotteli selkeästi kieliarat oppilaat muusta aineistosta ja antoi hyvän kokonaiskuvan tutkimusjoukostamme. Kvantitatiivista tutkimuslomakettamme voi käyttää myös yksityiskohtaisempaan numeerisen tiedon tulkintaan. Esimerkiksi voi olla oppilaita, joilla on alhainen keskiarvo kieliarkuusmittarilla, mutta he tuntevat itsensä epävarmoiksi joillain tietyillä osa-alueilla tai yksittäisten väittämien pisteet kohoavat korkeiksi. Kieliarkuusmittarin tuloksista voidaan myös tulkita muun muassa sukupuolten ja koulujen välisiä eroja ja ristiintaulukoimalla tutkia väittämien tai osa-alueiden

välisiä riippuvuussuhteita. Tässä tutkimuksessa painotusalueena oli kuitenkin laadullinen tutkimusosuus ja keskityimme tarkemmin sen tuloksiin ja analysointiin.

Kvalitatiivisista menetelmistä havainnointi suoritettiin ennen haastatteluja. Ennen havainnoinnin aloittamista luulimme, että tapaustemme tuntikäyttäytymisessä olisi helppo huomata näkyviä kieliarkuuden piirteitä. Koimme aluksi, että havainnointitulokset olivat hyvin vähäisiä, mutta havainnointikertojen lisääntyessä teimme merkittäviä huomioita oppilaista. On tärkeää, että havainnoidaan suhteellisen paljon, sillä vain muutama kerta ei anna kokonaiskuvaa tapausoppilaista. Lisäksi kehityimme havainnoijina huomaamaan pieniäkin yksityiskohtia oppilaiden käyttäytymisessä. Opimme, että havainnointi ei ole ainoastaan luokassa istumista, vaan tarkkaa keskittymistä havainnointikohteisiin ja heidän toimintaansa. Havainnointi tutkimuksessamme oli onnistunut ja oleellinen menetelmä, sillä sen avulla näimme oppilaiden konkreettista - ehkä tiedostamatontakin - käyttäytymistä englannin tunneilla. Yhä useammat havainnointikerrat olisivat lisänneet ja vahvistaneet tietouttamme.

Haastattelu oli tärkein yksittäinen käyttämämme menetelmä. Haastattelussa tapausoppilaat kertoivat tuntemuksistaan, ajatuksistaan ja kokemuksistaan liittyen kielenopiskeluun. Pidimme lasten vastauksia yllättävän rohkeina ja avoimina, vaikka osa niistä oli lyhyitä. He pohtivat ja perustelivat kommenttejaan esimerkkejä käyttäen. Haastattelun avulla saimme vastaukset osaan kvalitatiivisista tutkimusongelmista. Menetelmänä haastattelu toimi hyvin. Haastatteluteknikassamme olisi kuitenkin ollut parantamisen varaa. Kokemuksen myötä taitomme paranivat ja opimme kiinnittämään huomiota sanavalintoihin ja kysymysten asetteluun. Jotkut osa-alueet olisivat kaivanneet kehittelyä ja laajempaa käsittelyä.

Haastattelujen vastauksissa esiintyi ristiriitaisuuksia, jolloin oppilaat vastasivat saman tapaisiin kysymyksiin aiemmista vastauksistaan poiketen. Myös haastatteluvastausten ja havainnointimme välillä ilmeni eroavaisuuksia. On luonnollista, että lasten vastauksissa voi olla epätarkkuutta ja jännittävän haastattelutilanteen aiheuttamia ristiriitaisia kommentteja. Vastaavasti lasten haastattelun aikana usein toistamat asiat korostuivat tapauksillamme tärkeinä kieliarkuuteen liittyvinä ongelma-alueina.

Tutkimuksessamme havainnointi ja haastattelu täydentävät toisiaan hienosti. Havainnoimalla ei pystytä selvittämään, mitä oppilaat ajattelevat ja tuntevat. Tämä on haastattelun tehtävä. Haastattelu ei puolestaan anna kuvaa luokkatilanteesta, mihin havainnointi sopii loistavasti. Yksin käytettyinä kumpikaan menetelmä ei olisi ollut riittävä tiedonhankintamenetelmä.

Päätulosten käsittely

Kvantitatiivinen tutkimusosuutemme osoitti, että ala-asteikäisillä oppilaille esiintyy vieraan kielen arkuutta ja siten tulos osaltaan vahvistaa kieliarkuuden tutkijoiden yleistä käsitystä kieliarkuuden ilmenemisestä. Tutkimuksessamme käytetyn kieliarkuusasteikon teoreettisen arkuusmaksimin 5.00 saavuttaminen on lähes mahdotonta. Vaikka neljä tapaustamme ovat sijoittuneet noin yhden pisteen koko aineiston keskiarvon (2.21) yläpuolelle, eivät he ole "huippuarkoja", vaan vieraan kielen arkuudesta kärsiviä tavallisia lapsia. Lisäksi yhdeksän muun oppilaan keskiarvot ylittivät 2.50, mikä osoittaa, että he voivat kokea vieraan kielen arkuutta joko korostuen erityisesti tietyillä osa-alueilla tai tasaisesti eri väittämien välillä. Yhteensä 26 % oppilaista ylitti 2.50 rajan, mitä voidaan pitää suhteellisen suurena määränä. Tutkimuksemme valossa ala-asteikäisten lasten vieraan kielen arkuuden tutkimuksen vähäistä määrää voidaan ihmetellä, koska kieliarkuudella voi olla suuri merkitys lapsen kielenopiskeluun, koulunkäyntiin ja mahdollisesti koko elämään.

Kvalitatiivinen tutkimusosuus paljasti yksityiskohtaisempaa tietoa tapauksistamme kuin kvantitatiivinen osuus. Tulokset analysoituamme pystyimme muodostamaan selkeän kokonaiskuvan jokaisen tapauksemme kieliarkuudesta. Ei ole olemassa yhtä ainoa kieliaralle oppilaalle tyypillistä käyttäytymismallia, vaan kieliaran ongelmat vaihtelevat. Vastaavasti myös kaikki neljä tapaustamme kokivat erilaista kieliarkuutta. Esimerkiksi yhdellä oli koepelko, toinen kärsi puutteellisista taidoistaan, kolmas pelkäsi naurunalaiseksi joutumista ja neljäs jännitti, ettei ymmärrä kuulemaansa. Kieliarkuus voi olla siis lähtöisin eri osa-alueilta, mutta osa-alueet yleensä liittyvät toisiinsa muodostaen kieliarkuudesta suuremman kokonaisuuden. Esimerkiksi ta-

pauksillamme korostui pelko, että on huonompi kuin muut. Myös virheiden tekemisen pelko ja vieraalla kielellä puhumisen pelko nousivat esille vahvasti kieliarkuutta aiheuttavina osa-alueina.

Englannin kielen kielioppisäännöt ja ääntäminen ovat suomalaisille lapsille usein vaikeita, koska ne poikkeavat paljon suomen kielestä. Hyvätkin oppilaat tekevät virheitä ja voivat kokea kieliarkuutta. Virheiden pelko aiheuttaa vetäytyvää käyttäytymistä puhetilanteista, jolloin oppilas jännittää viittaamista tai ei viittaa ollenkaan, ellei ole täysin varma vastauksistaan. Virheiden tekeminen tai pelko mahdollisista virheistä aiheuttaa oppilaissa huonommuuden tunnetta ja opettajan tai luokkatoverien negatiivisen arvioinnin pelkoa. Tämä esimerkki osoittaa, että osa-alueet liittyvät tapauksillamme vahvasti toisiinsa. Uskomme, että vastaavia osa-alueiden välisiä yhteyksiä ilmenee myös muilla kieliarkuutta kokevilla oppilaille. Kielten tunneilla oppilaat ovat jatkuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja arvioinnin alaisina. Turvallisuutta näissä tilanteissa luo ryhmään kuulumisen tunne, ja kuuluessaan ryhmään oppilas haluaa olla samanvertainen kuin muut. Huonommaksi itsensä tunteva kokee jäävänsä ryhmän ulkopuolelle. Näin ollen sosiaalisen hyväksynnän, ystävyysuhteiden ja luokan myönteisen opiskeluilmapiirin merkitys korostuu.

Yksi erittäin tärkeä tutkimustuloksemme on se, että kieliarkuus ei ole helposti havaittavissa oppilaan käyttäytymisessä. Kieliarkuudesta johtuvaa käyttäytymistä ei välttämättä tunnisteta kieliarkuudeksi. Opettaja voi tulkita lapsen vetäytymisen viittaamistilanteista kiinnostuksen puutteena tai taitojen vähäisyytenä, vaikka kysymys voi olla epävarmuudesta ja jännittämisestä tai oppilaan heikosta kieliminästä ja sen aiheuttamasta estoisesta käyttäytymisestä. Kyseessä voi olla myös luonteeltaan introvertti oppilas, joka on mieluummin sivusta seuraaja kuin aktiivinen osallistuja. Edellä mainittujen esimerkkien mukaisesti pelkästään havainnoimalla on vaikea saada selville mahdollista kieliarkuutta. Hyvänkin opettajan on siis vaikea huomata oppilaiden ongelmia kielten tunneilla. Lapsi voi myös tarkoituksella peittää arkuuttaan. Esimerkiksi yksi tapauksistamme on luonteeltaan hyvin ulospäin suuntautunut, mikä vaikeuttaa opettajan mahdollisuuksia havaita arkuutta. Koska hyvät numerot ja saavutukset ovat hänelle tärkeitä, hän pyrkii välttämään tilanteita, joissa voi tehdä virheitä.

Tällöin hän pelkää opettajan huomaavan, ettei hän osaa käsiteltävää asiaa. Siten tulokset vahvistavat teoriaosuudessa esittämäämme käsitystä, minkä mukaan luonteenpiirteet, saavutukset, asenteet, motivaatio ja oppilaan minäkuva vaikuttavat kieliarkuuden esiintymiseen ja voimakkuuteen.

Tutkimuskenttään sijoittuminen

Lukiessamme taustateoriaa tutustuimme ulkomaalaiseen vieraan kielen arkuuden tutkimukseen. Lukemissamme tutkimuksissa oli käytetty ainoastaan kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä ja ne oli suunnattu yliopistoikäisille opiskelijoille. Suomessa aihetta on tutkittu myös peruskoulu- ja lukioikäisillä, mutta pääasiassa määrällisin menetelmin. Monet ulkomaiset ja suomalaiset määrälliset tutkimustulokset osoittavat, että kysymys on melko yleisestä ilmiöstä, jonka tutkiminen on aiheellista.

Työssämme on aiempiin tutkimuksiin verrattuna erilainen näkökulma. Käytimme määrällistä tutkimusta pääasiassa keinona valita kieliarkoja oppilaita, joilla ilmenevää kieliarkuutta pystyimme laadullisen tutkimuksen keinoin analysoimaan perusteellisemmin kuin kyselylomaketutkimuksen avulla. Pieni määrä tapauksia mahdollisti ilmiöön pureutumisen. Vaikka vieraan kielen arkuutta ja yleistä arkuutta ei voida täysin erottaa toisistaan, keskityimme erityisesti vieraan kielen arkuuteen tilannekohtaisena ilmiönä. Ala-asteikäisiä lapsia ei ole aiemmin juurikaan tutkittu, joten kohderyhmämme ikävalinta toi tuoretta näkökulmaa suomalaiseen kieliarkuuden tutkimukseen.

Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksen tekeminen on herättänyt meissä monenlaisia ajatuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista. Kiinnostuksen kohteina voisivat olla muun muassa, ilmeneekö kieliaroilla oppilailla arkuutta myös muiden aineiden tunneilla, minkälaisia ovat kieliaran oppilaan fyysiset reaktiot jännittävässä tilanteissa sekä eniten ja vähiten kieliarkuutta kokevien oppilaiden kokemusten ja tuntemusten vertailu kvalitatiivisin menetelmin.

Vaativana ja hyvin tarpeellisena jatkotutkimusaiheena pidämme sitä, miten kieliarkuutta voidaan vähentää. Monipuoliset ja vaihtelevat menetelmät kuten suggestopedia ja multimedian käyttäminen voivat toimia kielenopiskeluun innostavina tekijöinä tavoittaen oppilaita, jotka eivät ole perinteisestä tuntityöskentelystä kiinnostuneita tai kokevat sen jännittävänä. Mielestämme kuitenkin tietyt käytänteet, jotka luovat turvallisuutta, kannattaa säilyttää. Mielenkiintoa herättävä tutkimusaihe olisi lisäksi oppilaiden opiskelutyylihin ja -tottumuksiin perehtyminen, mikä voisi auttaa selvittämään kieliarkuuden syitä ja seurauksia. Kiinnostavaa olisi myös tehdä perusteellista kvantitatiivista tutkimusta kieliarkuusmittaria käyttäen. Muuttujina voisivat olla esimerkiksi sukupuoli, ikä, vieraan kielen arvosana sekä koulun sijainti ja koko.

Tutkimuksen herättämiä ajatuksia kielenopetuksesta

Ensimmäinen askel matkalla vieraan kielen arkuuden ymmärtämiseen on se, että opettaja tiedostaa sen olemassaolon. Toiseksi hänen tulee tietää kieliarkuuden monet ilmenemistavat muun muassa väärinymmärrysten ja oppilaiden leimaantumisen välttämiseksi. Ymmärrettyään nämä seikat opettaja voi toimia järjestelmällisesti kieliarkuutta aiheuttavia tilanteita lieventäen. Positiivinen palaute ja jatkuva kannustaminen rohkaisevat oppilaita yrittämään vaativiakin tehtäviä. Opettaja voi miettiä, muuttuvatko opetustilanteet vähemmän jännittäviksi joitain toimintatapoja vaihtamalla, esimerkiksi vähentämällä yllättäen tulevia kysymyksiä tai antamalla oppilaille enemmän vastaamisaikaa. Hän voi myös korostaa, että jännittäminen on normaalia. Avoin keskustelu oppilaiden kanssa virheiden tekemisestä ja niiden vähäisestä merkityksestä kehittää opiskeluilmapiiriä suvaitsevammaksi ja miellyttävämmäksi. Jos opettaja tietää oppilaittensa arkuutta herättäviä asioita, voitaisiin niihin joskus keskittyä täysipainoisesti. Vaikeiden asioiden kohtaaminen ja harjoittelu opettajan kannustaessa henkilökohtaisesti voivat helpottaa kielenopiskelua jatkossa.

Vieraan kielen arkuuteen perehtyminen, tutkimuksen suorittaminen ja analysointi ovat antaneet meille paljon pohtimisen aihetta. Ongelmana kieliarkuus jää luokassa usein vähemmälle huomiolle kuin näkyvämpi vilkas tai aggressiivinen käyttäytyminen.

nen. Koko tutkimusprosessi auttoi meitä opettajina tiedostamaan ja havaitsemaan oppilaiden tarpeita ja eroja kielenopiskelijoina. Tämän tutkimuksen avulla olemme ottaneet varaslähdön tulevaisuuden työhömmme ja pyrimme hyödyntämään tietouttamme koulumaailmassa mahdollisimman hyvin.

LÄHTEET

- Aitola, H. 1986. Anxiety in learning English. A study of students in grade eight in two schools. Jyväskylän yliopisto. Englannin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Asendorpf, J. 1986. Shyness in middle and late childhood. Teoksessa W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (toim.), 91 - 103.
- Booth-Butterfield, M. (toim.) 1990. Communication, cognition, and anxiety. Newbury Park, CA: Sage.
- Brannen, J. (toim.) 1992. Mixing methods: qualitative and quantitative research. Aldershot: Avebury.
- Buss, A. H. 1980. Self-consciousness and social anxiety. San Francisco, CA: Freeman.
- Buss, A. H. 1986. A theory of shyness. Teoksessa W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (toim.), 39 - 46.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. 1986. Functional and dysfunctional responses to anxiety: the interaction between expectations and self-focused attention. Teoksessa R. Schwarzer (toim.), 111 - 141.
- Crozier, W. R. 1995. Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology* 65, 84 - 95.
- Daly, J. A. & McCroskey, J. C. 1984. Avoiding communication: shyness, reticence and communication apprehension. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ellis, R. 1994. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Endler, N. S. 1980. Person-situation interaction and anxiety. Teoksessa I. L. Kutash, (toim.), 249 - 266.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Gardner, R. C. 1985. Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London: Arnold.

- Gittelman, R. (toim.) 1986. Anxiety disorders of childhood. Chichester: Guilford Press.
- Grimes, J. & Thomas, A. (toim.) 1985. Psychological approaches to problems of children and adolescents. Des Moines, IA. ERIC, ED 265456.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttäyömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Guiora, A. Z. 1983. The dialectic of language acquisition. *Language Learning* 33 (5), 3 - 12.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, J. 1991. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY, 133 - 164.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Horwitz, E. K. 1986. Preliminary evidence for the reliability and the validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly* 20 (3), 559 - 562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70 (2), 125 - 132.
- Hyson, M. C. & Van Trieste, K. 1987. The shy child. Urbana, IL. ERIC, ED 295741.
- Irving, L. E., & Irving, P. G. 1994. Shyness and anxiety in elementary school children. *Canadian Journal of School Psychology* 10 (2), 162 - 166.
- Jones, W. H., Cheek, J. M. & Briggs, S. R. 1986. Shyness. Perspectives on research and treatment. New York, NJ: Plenum Press.
- Jones, W. H., Cheek, J. M. & Briggs, S. R. 1986. Shyness. Perspectives on research and treatment. New York, NJ: Plenum Press.
- Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Karma, K. 1980. Tilastollisen kuvauksen perusteet käyttäytymistieteissä. Helsinki: Otava.
- Kleinmann, H. H. 1977. Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning* 27 (1), 93 - 107.
- Kutash, I. L. (toim.) 1980. Handbook on stress and anxiety. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuusinen, J. (toim.) 1991. Kasvatuspsykologia. 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Kuusinen, K.-L. 1991. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.), 192 - 224.

- Kyyrönen, M.-S. 1997. Anxiety during English lessons among ninth graders in a Finnish comprehensive school. Jyväskylän yliopisto. Englannin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1992. Tutkiva ja muuttuva koulu. Koulu työorganisaationa. Koulu oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Laine, E. & Pihko, M.-K. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
- Lalonde, R. N. & Gardner, R. C. 1984. Investigating a causal model of second language acquisition: where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioural Science* 16 (3), 224 - 237.
- Leary, M. R. 1983. *Understanding social anxiety. Social, personality and clinical perspectives.* Beverly Hills, CA: Sage.
- Leary, M. R. 1986. Affective and behavioral components of shyness: Implications for theory, measurement, and research. Teoksessa W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (toim.), 27 - 38.
- Leary, M. R. 1990. Anxiety, cognition and, behavior: In search of a broader perspective. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.), 39 - 44.
- Levitt, E. E. 1967. *The psychology of anxiety.* Lontoo: Staples.
- MacIntyre, P. D. 1995. How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal* 79 (1), 90 - 99.
- MacIntyre, P. D. & Charos, C. 1996. Personality, attitude and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology* 15 (1), 3 - 26.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R. C. 1989. Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning* 39 (2), 251 - 275.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. 1991a. Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal* 75, (3), 296 - 304.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. 1991b. Language anxiety: its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning* 41 (4), 513 - 534.

- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. 1991c. Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning* 41 (1), 85 - 117.
- Manninen, S. 1984. Communication apprehension. A study of the factors contributing to anxiety experienced by Finnish speakers of English. Jyväskylän yliopisto. Englannin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- McLaughlin, B. 1985. Second-language acquisition in childhood: volume 2. School-age children. 2. painos. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Melchior, L. A. & Cheek, J. M. 1991. Shyness and anxious self-preoccupation during a social interaction. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.), 117 - 130.
- Motley, M. T. 1991. Public speaking anxiety qua performance anxiety: A revised model and an alternative therapy. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.), 85 - 104.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Nijhawan, H. K. 1972. Anxiety in school children. New Delhi: Wiley Eastern Private.
- Patjas, E. 1976. Koulusuoritusten motivaatioperusta. Ahdistuneisuus ja suorituspäättöarvosanojen selittäjinä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 49.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park, CA: Sage.
- Polifka, J. C. & Polifka, L. G. 1985. Shy-withdrawn patterns of behavior. Teoksessa J. Grimes, & A. Thomas (toim.), 353 - 390.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (toim.) 1992. Communication problems of children. Edina, MN: Burgess.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. 1995. Communication: apprehension, avoidance and effectiveness. 4. painos. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Romney, D. M. 1986. Dealing with abnormal behavior in the classroom. Bloomington. ERIC, ED 275 944.
- Rubin, K. H. & Asendorpf, J. B. (toim.) 1993. Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Sallinen-Kuparinen, A. 1986. Finnish communication reticence. Perceptions and self-reported behavior. Jyväskylän yliopisto. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 19.
- Sanson, A., Pedlow, R., Cann, W., Prior, M. & Oberklaid, F. 1996. Shyness ratings: stability and correlates in early childhood. *International Journal of Behavioral Development* 19 (4), 705 - 724.
- Sarason, I. G. 1986. Test anxiety, worry, and cognitive interference. Teoksessa R. Schwarzer (toim.), 19 - 33.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R. & Pierce, G. R. 1990. Anxiety, cognitive interference, and performance. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.), 1 - 18.
- Schwarzer, R. 1986. Self-related cognitions in anxiety and motivation: an introduction. Teoksessa R. Schwarzer (toim.), 1 - 17.
- Schwarzer, R. (toim.) 1986. Self-related cognitions in anxiety and motivation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Skehan, P. 1989. Individual differences in second language learning. London: Edward Arnold.
- Steinberg, F. S. & Horwitz, E. K. 1986. The effect of induced anxiety on the denotative and interpretative content of second language speech. *TESOL Quarterly* 20 (1), 131 - 36.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 51.
- Tobias, S. 1986. Anxiety and cognitive processing of instruction. Teoksessa R. Schwarzer (toim.), 35 - 54.
- Verhulst, F. C., Eussen, M. L., Berden, G. F., Sanders-Woudstra, J. & van der Ende, J. 1993. Pathways of problem behaviours from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 32 (2), 388 - 396.
- Virnes, A. 1995. A comparative study on motivational variables in foreign language learning. Jyväskylän yliopisto. Englannin laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Virtanen, T. 1996. Lapsuuden käyttäytymisongelmat ja aikuisiän psyykkiset vaikeudet. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 334.
- Werry, J. S. 1986. Diagnosis and assessment. Teoksessa R. Gittelman (toim.), 73 - 100.
- Wolman, B. B. 1979. Lapsen pelot. Suom. M. Teikari. Helsinki: Otava.
- Wragg, E. C. 1994. An introduction to classroom observation. London: Routledge.
- Young, D. J. 1986. The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals* 19, 439 - 445.
- Zimbardo, P. G. & Radl, S. L. 1981. *The shy child*. New York, NJ: McGraw-Hill.
- Zimbardo, P.G. 1986. The Stanford shyness project. Teoksessa W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (toim.), 17 - 25.

Liite 1: Kyselylomake

Nimi: _____

Koulu: _____

Sukupuoli: tyttö poika

Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?

täysin	jokseenkin	en	jokseenkin	täysin
samaa	samaa	osaa	eri	eri
mieltä	mieltä	sanoa	mieltä	mieltä

1. En ole koskaan täysin varma itsestäni kun puhun englannin tunnilla.

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

2. Olisi mukavaa, jos englannin tunteja olisi enemmän.

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

3. Englannin tunnilla huomaan usein ajattelevani asioita, joilla ei ole mitään tekemistä käsiteltävän asian kanssa.

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

4. En ymmärrä, miksi jotkut oppilaat jännittävät englannin tunteja.

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

5. Olen englannin tunnilla niin hermostunut, että unohdan asioita, jotka osaan.

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

6. Vaikka olen hyvin valmistautunut englannin tunnille, se jännittää minua.

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

7. Minulla on usein tunne, että en halua mennä englannin tunnille.

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

8. Sydämeni jyskyttää, kun tiedän vuoroni tulevan englannin tunnilla.

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

täysin	jokseenkin	en	jokseenkin	täysin
samaa	samaa	osaa	eri	eri
mieltä	mieltä	sanoa	mieltä	mieltä

9. Hermostun, kun englannin opettaja kysyy kysymyksiä, joihin en ole valmistautunut etukäteen.

1 **2** **3** **4** **5**

10. Olen hermostuneempi englannin tunneilla kuin muilla tunneilla.

1 **2** **3** **4** **5**

11. Englannin kielessä on paljon opeteltavia sääntöjä, jotka hämmentävät minua. Siksi jännitän puhumista englannin tunnilla.

1 **2** **3** **4** **5**

12. En pelkää virheiden tekemistä englannin tunnilla.

1 **2** **3** **4** **5**

13. Jännitän, mitä epäonnistumisesta voi seurata englannin tunnilla.

1 **2** **3** **4** **5**

14. Pelkään, että englannin opettajani korjaa jokaisen virheen, minkä teen.

1 **2** **3** **4** **5**

15. Minua jännittää, jos en ymmärrä, mitä opettaja sanoo englannin kielellä.

1 **2** **3** **4** **5**

16. Hermostun, jos en ymmärrä, mitä opettaja korjaa vastauksessani.

1 **2** **3** **4** **5**

17. Hermostun, jos en ymmärrä jokaista sanaa, minkä englannin opettaja sanoo.

1 **2** **3** **4** **5**

18. Olen parempi englannin tunnilla kuin useat luokkakaverini.

1 **2** **3** **4** **5**

19. Minusta tuntuu, että toiset oppilaat puhuvat englantia paremmin kuin minä.

1 **2** **3** **4** **5**

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

täysin	jokseenkin	en	jokseenkin	täysin
samaa	samaa	osaa	eri	eri
mieltä	mieltä	sanoa	mieltä	mieltä

20. Englannin tunneilla edetään niin nopeasti, että pelkään jääväni jälkeen muista oppilaista.

1 2 3 4 5

21. Pelkään, että muut oppilaat nauravat minulle, kun puhun englantia.

1 2 3 4 5

22. Olen yleensä rauhallinen englannin kokeiden aikana.

1 2 3 4 5

23. Mitä enemmän opiskelen englannin koetta varten, sitä enemmän menen sekaisin.

1 2 3 4 5

24. Menen lukkoon, kun joudun puhumaan ilman valmistelua englannin tunnilla.

1 2 3 4 5

25. Viittaatan mielelläni englannin tunnilla.

1 2 3 4 5

26. En olisi hermostunut, jos puhuisin englantia vieraskielisen ihmisen kanssa vapaa-aikana.

1 2 3 4 5

27. Luotan itseeni, kun puhun englannin tunnilla.

1 2 3 4 5

28. Tunnen itseni epävarmaksi, kun puhun englannin kielellä luokan edessä.

1 2 3 4 5

Liite 2: Tutkimuslupahakemus

27.11.1997

Hei!

Olemme kaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa. Teemme pro gradu -työtämme ja suoritamme sen tutkimusosuuden _____:n koululla sekä _____:n koululla kuudennella luokalla. Tutkimuksemme aiheena on arka lapsi englannin tunnilla. Perehdymme aiheeseen, koska tulevina luokan- ja englanninopettajina haluamme kehittää kykyjämme huomata ja auttaa arkoja kielenoppijoita sekä lisätä heidän mahdollisuuksiaan myönteiseen kielenopiskeluun.

Olemme tehneet lomaketutkimuksen, jonka pohjalta valitsimme tapaukset tutkimukseemme. Tarkoituksenamme on seurata englannin tunteja sekä haastatella muutamaa oppilasta kouluaikana. Olemme keskustelleet oppilaiden kanssa ja sopineet yhteistyöstä. Toivomme, että saamme haastatella lastanne aiheeseemme liittyen. Jos Teillä on jotain kysyttävää asiasta, niin pyydämme ottamaan yhteyttä allekirjoittaneisiin.

Kiitos ja iloista joulun odotusta!

Pauliina Hentinen
Yliopistonkatu 20 A 8
40100 Jyväskylä
p. 014 - 610 297

Tiina Piskonen
Yliopistonkatu 2 A 8
40100 Jyväskylä
p. 014 - 213 226

Liite 3: Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

ALUSTUS

- rehellisyys, luotettavuus, keskittyminen, tiedot meille
- negatiiviset, ikävät ajatukset voi ja pitää sanoa!

Nimi ja ikä

- harrastukset
- matkustaminen ulkomailla

YLEISTÄ ENGLANNISTA JA MUISTA AINEISTA

- mieluisin ja inhottavin kouluaine
- englanti oppiaineena
- englanti verrattuna muihin oppiaineisiin

helpot / vaikeat asiat enkun tunnilla

1) ilman apuja

2) aseta paperit järjestykseen helposta vaikeaan

- puhuminen, kirjoittaminen, lukeminen, kuunteleminen

3) aseta paperit toiseksi järjestykseen mukavasta tyhmään

- englannin tuntien määrä (enemmän / vähemmän)

- jännittäminen (yleensä koulussa / englannin tunnilla)

- keskittyminen (yleensä koulussa / englannin tunnilla)

(jatkuu)

Liite 3 (jatkuu)

VIRHEIDEN TEKEMISEN PELKO

- pelko tehdä virheitä
- jännittäminen (opettaja / luokkakaverit)
 - * ilmeneminen, reaktiot
- virheellisten vastausten korjaaminen (opettaja)
- **viittaaminen** / viittaamattomuus
- jännittäminen viittaamistilanteissa
- yllättäen tulevat kysymykset

PELKO PUHUA VIERAALLA KIELELLÄ

Kummalla kielellä puhut mieluummin, suomeksi vai englanniksi? Miksi?

- jännittäminen puhumistilanteissa
- ääntäminen
- kielioppi- ym. säännöt
- jännittäminen eri tilanteissa (opettajan läsnäolon vaikutus)
 - * parityöskentely
 - * ryhmätyöskentely
 - * koko luokalle puhuminen
 - * luokan edessä puhuminen -> esitelmien tms. pitäminen

(jatkuu)

Liite 3 (jatkuu)

PELKO, ETTEI YMMÄRRÄ VIERASTA KIELTÄ

- opettajan puheen ymmärtäminen
- kuunteluharjoitusten ymmärtäminen
- > seuraukset

KOEPELKO

- jännittäminen
- oman suorituksen vertaaminen kavereihin
- kokeiden vaikeustaso
- sanakokeet
- valmistautuminen kokeisiin

NEGATIIVISEN ARVIOINNIN PELKO / PELKO, ETTÄ ON HUONOMPI KUIN LUOKKAKAVERIT

- vertaaminen luokkakavereihin
 - * paras, lähes paras, keskiverto, yksi huonoimmista, huonoin
- vertaaminen tietyillä osa-alueilla
 - * puhujana, kuuntelijana=ymmärtäjänä, kirjoittajana, lukijana

(jatkuu)

Liite 3 (jatkuu)

KOTITEHTÄVÄT

- pitäminen
- osaaminen
- ajankäyttö
- luovuttaminen / avun pyytäminen
- vertaileminen kavereiden kanssa (luottaminen omaan taitoihin)
- unohtaminen (opettajan suhtautuminen)

- lisäohjeiden kysyminen (opettajalta / kaverilta)

* uskaltaminen

- eniten jännittävä asia englannin tunnilla

- unelmien enkun tunti