

LASKETAANKO, ETTÄ LAULAN YLEENSÄ
ENGLANNINKIELISTEN KAPPALEIDEN MUKANA?

Tapaustutkimus alakoulun oppilaiden vapaa-ajan englanninkontakteista

Henna-Maria Hyytiä

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2008

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Marja-Kaisa Pihko

TIIVISTELMÄ

HYTYIÄ, H.-M. 2008. ”Lasketaanko, että laulan yleensä englanninkielisten kappaleiden mukana?” Tapaustutkimus alakoulun oppilaiden vapaa-ajan englanninkontakteista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 70 sivua. 3 liitettä.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, minkä verran ja millaisia englanninkontakteja yhden alakoulun oppilailla on vapaa-ajallaan ja minkä verran he arvioivat oppivansa englantia niiden kautta. Lisäksi tarkastellaan oppilaiden kokemuksia englannin osaamisen hyödyistä sekä selvitetään kodin kielitaustan, oppilaiden englannin arvosanan ja englanninkontaktien yhteyttä. Tutkielman avulla pyritään lisäämään englanninopettajien tietämystä oppilaidensa kielellisistä kiinnostuksenkohteista, jotta ne voitaisiin ottaa opetuksessa huomioon yhä paremmin.

Laadullisena tapaustutkimuksena toteutetun tutkimuksen aineisto kerättiin länsisuomalaisen alakoulun 4.–6.-luokkalaisilta syksyllä 2007. Tutkimukseen osallistuneiden 61 oppilaan englanninkontakteja selvitettiin strukturoituja ja avoimia kysymyksiä sisältäneellä kyselylomakkeella. Lisäksi toteutettiin pienimuotoiset kyselyt oppilaiden huoltajien kielitaustasta ja englanninopettajien näkemyksistä oppilaidensa englannin harrastuneisuudesta. Tutkimuksen määrällistä aineistoa analysoitiin SPSS 14.0 -ohjelman avulla ja avoimia kysymyksiä käsiteltiin laadullisin menetelmin vastauksia teemoittelemalla.

Tutkimukseen osallistuneet alakoululaiset olivat vapaa-ajallaan eniten tekemisissä englannin kanssa musiikin, televisio-ohjelmien, tietokonepelien ja internetin kautta. Lapsista yli puolet (66 %) kuunteli englanninkielistä musiikkia sekä katseli suomeksi tekstitettyjä englanninkielisiä televisio-ohjelmia tai elokuvia päivittäin. Noin kolmasosa lapsista pelasi päivittäin englanninkielisiä tietokonepelejä ja vieraili englanninkielisillä internetsivuilla. Oppilaat arvioivat myös oppineensa englantia käyttämistään lähteistä. Lapsista puolet arvioi oppineensa ”paljon” englantia tietokonepeleistä, vajaa puolet kuuntelemalla englanninkielistä musiikkia sekä toimimalla internetissä tai keskustelupalstoilla. Englanninopettajien mukaan oppilaiden englanninkontaktit tulivat englannintunneilla esiin erityissanaston hallintana. Opettajien vastauksista tulivat esille myös oppilaiden myönteisyys englannin opiskelua kohtaan ja etenkin poikien lisääntynyt rohkeus kielenkäyttäjinä.

Oppilaiden suhtautuminen englannin käyttämiseen oli myönteistä myös vapaa-ajalla. Oppilaat olivat kokeneet englannin osaamisesta olevan hyötyä sekä ulkomailla että Suomessa. Suomessa lapset olivat käyttäneet englantia viihtymiseen, ulkomaalaisten opastamiseen, tuttavien auttamiseen, yhteydenpitoon ja pienimuotoiseen jutusteluun. Ulkomailla englantia oli käytetty paikallisten tai muiden turistien kanssa juttelemiseen, asioimiseen ja ystävystymiseen.

Vanhempien kielitaustalla tai koulutuksella ei ollut juuri yhteyttä lasten englantiin suhtautumiseen, ainoastaan vanhempien koulutuksen ja lasten englannin arvosanan välillä oli yhteys.

Avainsanat: kielen oppiminen ja omaksuminen, englanninkontaktit, englannin osaamisen hyöty

SISÄLLYS

1 Johdanto	5
2 Vieraan kielen oppiminen ja omaksuminen.....	7
2.1 Kielenoppimisen taustasta.....	7
2.2 Vieraan kielen oppimisen teoreettiset suuntaukset	9
Nativistinen teoriasuuntaus	9
Sosiaalinen teoriasuuntaus	10
Interaktiivinen teoriasuuntaus	11
2.3 Krashenin kielenoppimismalli	12
2.4 Vieraan kielen oppimisprosessiin kytkeytyvät tekijät.....	15
2.4.1 Kognitiivisten ja persoonallisten piirteiden merkitys vieraan kielen oppimisessä	16
2.3.2 Affektiivisten tekijöiden merkitys vieraan kielen oppimisessä	17
3 Englanti Suomessa	20
3.1 Englannintaidon kehittyminen	21
3.2 Englanti suomalaislapsen arjessa	23
Televisio-ohjelmat ja elokuvat.....	23
Tietokonepelit	24
Internet	25
Musiikki	25
4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	27
4.1 Tutkimustehtävien teoreettiset lähtökohdat	27
4.2 Tutkimuskysymykset	29
5 Tutkimuksen toteutus	30
5.1 Tutkimusotteen valinta.....	30
5.2 Tutkimusjoukko	30
5.3 Aineistonkeruumenetelmät	31
5.3.1 Oppilaiden kyselylomake.....	31
5.3.2 Englanninopettajien kyselylomake	32
5.3.3 Huoltajien kielitaustalomake.....	32
5.4 Tutkimuksen kulku	32
5.5 Aineiston analysointi.....	34
6 Tutkimustulokset.....	36
6.1 Oppilaiden vapaa-ajan englanninkontaktien laatu ja määrä.....	36
6.1.1 Englanninkontaktien luonne.....	36
Englannin käyttäminen harrastuksissa	38
Muu englannin käyttäminen vapaa-ajalla	40
6.1.2 Englanninkontaktien useus.....	41
6.2 Englanninkontakteista oppiminen.....	43
6.3 Oppilaiden suhtautuminen englantiin	44
6.4 Englannin osaamisen hyöty	45

6.4.1 Englannin osaamisen hyöty Suomessa	46
6.4.2 Englannin osaamisen hyöty ulkomailla	50
6.5 Huoltajien kielitaustan ja oppilaiden englannin suuntautuneisuuden välinen yhteys	52
6.6 Englantiin suhtautumisen, englannin harrastuneisuuden ja englannin kouluarvosanan välisistä yhteyksistä	53
6.7 Englanninopettajien näkemyksiä oppilaidensa vapaa-ajan englannin harrastuneisuudesta	54
7 Pohdinta.....	57
7.1 Tutkimustulosten ja teorian vuoropuhelua.....	57
7.2 Yhteenveto	63
7.3 Tutkimuksen arviointia	64
7.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	66
7.5 Lopuksi.....	66
Lähteet.....	67
Liitteet	71

1 Johdanto

Tämän päivän nuoret aikuiset osaavat englantia vanhempiaan paremmin. Uuden sukupolven vahvempi englannintaito on pantu merkille, mutta onko sen alkuperää tutkittu? Koulussa tapahtuvaa englannin oppimista on tutkittu runsaasti, mutta englantia on opiskeltu koulussa jo useiden vuosikymmenten ajan – mistä siis johtuvat tämän päivän koululaisten paremmat englannintaidot 60-lukulaisiin tovereihinsa nähden? Tulevana luokan- ja englanninopettajana koin mielenkiintoiseksi lähteä etsimään englannintaitojen kohentumista selittäviä tekijöitä alakoululaisten vapaa-ajasta. Tutkimukseni päätavoitteena olikin selvittää, minkä verran alakouluikäiset lapset ovat tekemisissä englannin kanssa vapaa-ajallaan ja millaisia nämä englanninkontaktit ovat.

Koulun ulkopuolella tapahtuva kielen karttuminen on luonteeltaan erilaista kuin englannintunneilla. Läksyjen tekoa lukuun ottamatta englantia ei yleensä vapaa-ajalla tietoisesti opita vaan sitä omaksutaan mielekkäissä tilanteissa ja luonnollisen vuorovaikutuksen kautta. Vastaus englannintaitojen kohentumiseen löytynee osaltaan juuri nykyajan vapaa-ajanviettotavoista. Harppaus käpylehmäleikeistä nykypäivän viihdykkeisiin on ollut valtava: 2000-luvulla suomalaisten arkipäivään kuuluvat televisio ja muu viihde-elektroniikka kuten tietokonepelit, pelikonsolit, mp3-soittimet ja internet. Koneiden ja pelien yleistymisen myötä on lisääntynyt myös englannin kielen kuuleminen ja käyttäminen. Kaikenikäiset altistuvat edellä mainittujen medioiden pääkielelle, englannille, huomattavasti enemmän kuin muutama vuosikymmen taaksepäin. (Taavitsainen & Pahta 2003.)

Suomessa 1900-luvun puolivälissä tehty päätös englanninkielisten televisio-ohjelmien ja elokuvien tekstittämisestä suomeksi jälkiäänityksen eli dubbaamisen sijaan perustui menetelmän edullisuuteen (Koolstra & Beentjes 1999, 52–53). Samalla iskulla saatiin kuitenkin myös toinen kärpänen: tekstittämisen positiivinen vaikutus ihmisten englannintaitoon. Alkuperäisen dialogin kuulemisen on todettu parantavan sekä kielitaitoa että ihmisten asennoitumista englantia kohtaan. (emt. 1999, 52–53.) Television katselun lisäksi viime vuosina on selvitetty tietokonepelien merkitystä englannin taidon kehittämisessä. Tietokoneella tai pelikonsolilla pelattavat pelit saattavat lähiaikoina ylittää jopa television suosion, etenkin poikien keskuudessa

(Piirainen-Marsh & Tainio 2007). Tutkimusten myötä tietokonepelien vastustajien kantama huoli pelien lapsia ja nuoria veltoistuttavasta vaikutuksesta on saanut rinnalleen positiivisemmän näkökulman. Tietokonepelien on todettu tarjoavan monipuolisen oppimisympäristön paitsi kielenoppimiselle myös loogiselle päättelylle ja teknologiataitojen kehittämiseksi. (Piirainen-Marsh & Tainio 2007; Saarenkunnas 2006.) Televisio-ohjelmien, elokuvien ja tietokonepelien lisäksi suomalaisnuorten suosituimpiin englanninkielisiin aktiviteetteihin kuuluvat musiikin kuuntelu sekä internetin käyttäminen (Bonnet 2002, 84).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkä verran ja millaisia englanninkontakteja alakoululaisilla on vapaa-ajallaan. Tutkimusaihetta lähestytään luvussa 2 tutustumalla kielenoppimisen teoreettisiin suuntauksiin ja oppimisprosessiin kytkeytyviin tekijöihin. Luvussa 3 tarkastellaan vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen eroja sekä suomalaislasten mahdollisuuksia englannin omaksumiseen vapaa-aikanaan. Tutkimustehtävät esitellään luvussa 4 ja tutkimuksen toteutus luvussa 5. Tutkimuksen tulososiossa (luku 6) tarkastellaan alakoululaisten vapaa-ajan englanninkontaktien laatua ja useutta. Luvussa myös tutustutaan lasten omiin arvioihin englannin oppimisesta kontaktien kautta. Määrällisten tulosten lisäksi kuullaan oppilaiden näkemyksiä omasta englannin käytöstään ja sen osaamisen hyödyistä. Luvun loppupuolella kartoitetaan mahdollisia yhteyksiä lasten englanninkontaktien, oppimisasenteiden ja heidän huoltajiensa kielitaustan välillä. Lopuksi selvitetään onko oppilaiden englanninkontaktien ja englannin arvosanan välillä yhteyttä sekä tutustutaan opettajien käsityksiin oppilaidensa englannin harrastuneisuudesta.

Raportin lopussa luvussa 7 pohditaan tutkimustulosten merkitystä niin vapaa-ajan kielenomaksumisen kuin koulun englanninoppimisen näkökulmasta, tarkastellaan tutkimuksen luotettavuuteen ja pätevyysvaikutaneita tekijöitä sekä pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Toivon tämän tutkimuksen avulla lisääväni ymmärrystäni siitä, millaisia englanninkieleen liittyviä asioita oppilaat harrastavat vapaa-ajallaan ja miten he suhtautuvat englannin osaamiseen. Tulevana englanninopettajana toivon tutkimukseni lisäävän sekä omaa että kollegoitteni tietoa oppilaiden erilaisista oppimistyyleistä ja taitoa luoda englannintunneista oppilaita aidosti kiinnostava oppimistilanne.

2 Vieraan kielen oppiminen ja omaksuminen

Kieltä ja sen oppimista on tutkittu runsaasti kautta aikojen. Kieli on merkittävä osa ihmisyyttä: sen avulla me hahmotamme maailmaa, ilmaiseimme itseämme ja olemme vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. Kyetäksemme kommunikoimaan erikielisten ihmisten kanssa meillä on tarve hallita äidinkieltämme lisäksi myös vieraita kieliä. Vieraan kielen oppimistutkimus on peräisin yleisestä kielenoppimistutkimuksesta, jolla puolestaan on juurensa yleisessä oppimistutkimuksessa. Luvussa 2.1 kielenoppimistutkimuksen syntyä lähestytään yleisen oppimistutkimuksen kautta edeten vieraan kielen oppimistutkimukseen. Luvussa 2.2 keskitytään vieraan kielen oppimiseen ja sen teoreettisiin suuntauksiin. Luvussa 2.3 tutustutaan Krashenin kielenoppimismalliin ja luvussa 2.4 puolestaan tarkastellaan vieraan kielen oppimisprosessiin kytkeytyviä tekijöitä.

2.1 Kielenoppimisen taustasta

Suurin osa yksilön hallitsemista tiedoista, taidoista ja käyttäytymismalleista on opittu vuorovaikutuksessa muilta ihmisiltä joko luonnollisesti tai ohjatusti (Klein 1986, Ellisin 1994, 12 mukaan). Koulunkäynti on selkeä esimerkki ohjatusta oppimisesta, missä oppilaat opiskelevat uusia asioita opettajan ohjauksella. Luonnollista oppimista puolestaan tapahtuu jatkuvasti niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Luonnollista oppimista kutsutaan myös omaksumiseksi, sillä se ei ole ohjatun oppimisen lailla tietoista vaan tiedostamatonta. Sekä oppiminen että omaksuminen perustuvat usein matkimiselle: opimme sekä tarpeellisia että vähemmän tarpeellisia taitoja seuraamalla ja kuuntelemalla ihmisiä ympärillämme. Läheisiltään voi oppia esimerkiksi perunoidenkeittämisen hyödyllisen taidon, mutta yhtä lailla heiltä voi omaksua huonoja tapoja, vaikkapa haukkumasanoja.

Miten oppimista ja omaksumista tapahtuu? Tämä prosessi voidaan nähdä useiden tekijöiden summana, johon vaikuttavat niin kognitiiviset, affektiiviset kuin konatiiviset tekijät. Kognitiiviset tekijät liittyvät tiedon käsittelyyn, kuten havaitsemiseen, ymmärtämiseen ja päättämiseen. Affektiiviset tekijät ovat puolestaan sidoksissa tunteisiin: oppiminen synnyttää oppijalle joko positiivisia tai negatiivisia tunnereaktioita,

jotka edistävät tai estävät oppimista. Konatiiviset tekijät sen sijaan liittyvät motivaatioon: ne ovat mentaalisia prosesseja, jotka saavat yksilön tavoittelemaan jotain, esimerkiksi sujuvaa kielitaitoa. (Ruohotie 1998, 31.)

Kielenoppimisen tutkimus pohjautuu yleiseen oppimistutkimukseen ja kielenoppimisteorioiden juuret voidaankin jäljittää lingvistiikkaan, psykologiaan, sosiologiaan ja pedagogiikkaan (Mitchell & Myles 1998, 22). Behaviorismin aikana kaikkea oppimista pidettiin pitkälti ärsyke–reaktio – ketjuna, jossa oppiminen syntyi reaktiota vahvistamalla. Skinnerin behavioristisen teorian mukaan kielenoppimista voitiin verrata muuhun oppimiseen. Kielenoppimista niin kuin muidenkin taitojen oppimista pidettiin matkimisen ja muistamisen tuotteena. (Mitchell & Myles 1998, 8; 23.) Oppimistutkimuksen alalla koettiin muutoksia 1950- ja 60-lukujen taitteessa Piaget'n julkaistessa oman kognitiivisen oppimisteoriansa. Hänen mukaansa oppiminen johtui lapsen omasta halusta oppia ja toimia vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (emt. 25.) Oppija ei hänen mielestään ollut tyhjä astia, johon oppi ulkopuolelta kaadettiin vaan aktiivinen toimija. Piaget'n mukaan kielenoppiminen oli osa lapsen kognitiivista kehitystä; kielitaito kehittyi lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksen kautta. Piaget'n näkemys oppijasta aktiivisena tiedonkäsittelijänä on yhä tunnustettu ja useiden oppimisteorioiden, kuten konstruktivismin, lähtökohtana. (Mitchell & Myles 1998, 25).

Vieraan kielen oppimista alettiin varsinaisesti tutkia 1960-luvun lopulla kielentutkija Noam Chomskyn kritisoidessa Skinnerin ja Piaget'n teorioita kovin sanoin. Chomskyn mukaan yleisiä oppimisteorioita ei voinut soveltaa kielenoppimiseen. Hänen mielestään kielenoppiminen oli aivan liian mutkikas prosessi opittavaksi ympäristöstä matkimalla. Chomsky ei myöskään yhtynyt Piaget'n ajatukseen kielenoppimisesta osana lapsen kognitiivista kehitystä; oli mahdoton ajatus, että lapsi oppisi äidinkielensä vain lähipiirinsä ihmisten tuottaman kielen avulla, koska tavallinen kielenkäyttö katkoineen ja epäjohdonmukaisuuksineen oli kaukana esimerkillisestä kielimallista. Chomskyn mukaan varhaisessa kehitysvaiheessa oleva lapsi voisi hallita kielen vain, jos se olisi jollain lailla sisäänrakennettu kyky. (Mitchell & Myles 1998, 25; Johnson 2001, 44–46.) Chomskyn näkemys kielenoppimisesta synnynnäisenä kyynä on vaikuttanut vahvasti vieraan kielen oppimistutkimukseen (Johnson 2001, 44) ja sitä käsitellään tarkemmin seuraavaksi osana nativistista teoriasuuntausta.

2.2 Vieraan kielen oppimisen teoreettiset suuntaukset

Pitkistä tutkimusperinteistä huolimatta kielenoppimistutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa ei ole kyetty esittämään yhtä yleisesti hyväksyttyä kielenoppimisteoriaa (Jaakkola 1997, 48). Tarkastelen seuraavaksi niitä teoreettisia suuntauksia, jotka ovat olleet vaikuttamassa vahvasti tämän päivän kielitutkimukseen. Vieraan kielen oppimisen kannalta keskeiset teoreettiset suuntaukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään: 1) nativistisiin eli synnynnäiseen kielenoppimiskykyyn perustuviin, 2) sosiaalisiin eli ympäristön vaikutukseen perustuviin, ja 3) interaktiivisiin eli ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuviin suuntauksiin. (Larsen-Freeman & Long 1991, 220–290.)

Nativistinen teoriasuuntaus

Nativistisen näkemyksen perusajatuksena on, että ihmisellä on synnynnäinen kyky oppia kieltä. Nativistiset kielenoppimisteoriat perustuvat Chomskyn teoriaan ja Stephen D. Krashenin kielenoppimismalliin, jota käsitellään tarkemmin luvussa 2.3. Chomskyn (1987) teorian mukaan vastasyntyneellä lapsella on käytössään sisäsyntyinen, evoluution kautta kehittynyt ja geneettisesti periytyvä tietämys äidinkielensä rakentumisesta (engl. LAD; Language Acquisition Device). Koska tämä synnynnäinen tietämys on kaikilla lapsilla samanlainen syntymäpaikkaan katsomatta, täytyy myös kaikista kielistä löytyä yhteisiä piirteitä. Chomskyn mukaan ihmisillä onkin synnynnäisen tietämyksen lisäksi käytössään *universaalikielioppi* (engl. universal grammar) eli sisäänrakennettu valmius ymmärtää kielen rakentumista. Tämän näkemyksen mukaan jo pienen lapsen on mahdollista tunnistaa kieliopin säännöt ja oppia soveltamaan niitä oikein ilman ulkopuolista ohjausta. Vastasyntyneen kielijärjestelmä on erittäin sopeutuva, se on valmis muokkautumaan mihin tahansa kieleen. Lapsen kasvaessa järjestelmä profiloituu lapsen omaan äidinkieleen. Iän karttuessa sen sopeutuvuus siis vähenee, mutta tarkkuus ja nopeus omassa äidinkielessä puolestaan lisääntyvät merkittävästi. Vaikka lapsi itse tekeekin suurimman työn kielenoppimisessa, on myös ympäristöllä merkitystä kielisyötöksen tuottajana.

Chomskyn ja Krashenin nativistiset näkemykset ovat olleet merkittäviä kielenoppimistutkimuksen tienraivaajia. Heidän vahvasanaiset teoriansa ovat

herättäneet runsaasti keskustelua ja kritiikkiä, ja synnyttäneet paljon lisätutkimusta vieraan kielen oppimisesta ja sen erityispiirteistä. (Ellis 1994, 1–5.) Seuraavaksi esiteltävät kielenoppimisen sosiaalinen ja interaktiivinen näkökulma pyrkivät tuomaan esille menestyksekkään kielenkäytön tilannesidonnaisuutta ja kommunikatiivisuutta.

Sosiaalinen teoriasuuntaus

Sosiaalinen näkemys keskittyy tarkastelemaan kieltä ja kielenoppimista sen sosiaalisessa ympäristössä eli osana kulttuuria (Nuolijärvi 2000, 13). Vaikka kielenoppiminen on suurelta osin yksilöllistä, on ympäristöllä ja sosiaalisilla vuorovaikutussuhteilla merkitystä sekä kielen tuottamisen että vertaisryhmänä toimimisen vuoksi. Sosiaalisen ympäristön on arveltu vaikuttavan oppimiseen jopa yksilöllisiä piirteitä voimakkaammin. (Skehan 1998; Fillmore 1979, Sajavaaran 1999, mukaan.) Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kielenoppimista tapahtuu ensin yhdessä ja vasta myöhemmin yksilöllisellä tasolla (Johnson 2001, 99).

Sosiaalisista teorioista näkyvin on ollut Schumannin akkulturaatiomalli (1978), joka liittyy kielen ja kulttuurin yhteen. Mallin mukaan vieraan kielen oppiminen liittyy vahvasti uuteen kulttuuriin sopeutumiseen. Oppijan kokemalla sosiaalisella ja psykologisella yhteenkuuluvaisuudella tai ”etäisyydellä” kielen puhujia kohtaan on voimakas yhteys kielen oppimisen nopeuteen ja tuloksellisuuteen. Sosiaalisella etäisyydellä tarkoitetaan sopeutumista kohdekulttuuriin ja yhteyden kokemista kielenpuhujiin. Psykologinen etäisyys puolestaan kuvaa sitä, millaiseksi oppija tuntee olonsa vieraan kulttuurin ja kielen keskellä. (Johnson 2001, 96–101.) Schumannin mallin mukaan kielenoppiminen on siis sitä tehokkaampaa, mitä paremmin oppija sopeutuu uuteen kulttuuriin ja ystävystyy sen edustajien kanssa.

Myös kielessä saavutettava taso ja tarkkuus liittyvät Schumannin mukaan kielen sosiaaliseen olemukseen. Lähes jokaiselle kielenoppijalle on tuttua, että jossain vaiheessa kielenkehitys pysähtyy. Schumann selittää tätä fossiloitumista (engl. fossilize) sosiaalisilla ympäristötekijöillä: jos kielenkäyttäjällä on kokemus tulevansa ymmärretyksi puutteellisella kielitaidollaan, ei hänellä ole tarvetta eikä motivaatiota kehittää taitojaan. (Johnson 2001, 98–99, Sajavaara 1999, 86–87.) Kielen kehittymisen kannalta olisi siis

tärkeää kokea jatkuvaa tarvetta ponnistella yhä sujuvammaksi ja monipuolisemmaksi kielenkäyttäjäksi.

Interaktiivinen teoriasuuntaus

Kielenoppimisen synnynnäisyyden ja ympäristön vaikutuksen lisäksi oppimisprosessin nykynäkemyksessä otetaan huomioon myös vuorovaikutuksen merkitys. Krashenin jossain mielessä laiminlyövä kielen tuottamisprosessi on interaktiivisessa kielenoppimisnäkemyksessä oleellinen. Kommunikointi vieraalla kielellä on erittäin tärkeää, koska siinä toteutuvat niin kielen vastaanottaminen kuin tuottaminen. Sisäsyntyisen kielitajun ohella kielenoppimisen edellytyksenä pidetäänkin kielen käyttämistä: kieltä on mahdollista oppia vasta aktiivisen osallistumisen myötä (Mitchell & Myles 1998, 25–26). Kielen ensisijaisena tavoitteena on toimia kommunikaation välineenä ja liittää puhuja tiettyyn sosiaaliseen ryhmään (Smith 1972, Johnsonin 2001, 99 mukaan).

Sitä mukaa, kun kielten osaamisen merkitys on kansainvälistymisen takia kasvanut, on juuri kielen kommunikatiivisuus saanut lisää painoarvoa. Sociolingvisti Hymesin 1960-luvulla luoma kommunikatiivisen kompetenssin käsite yhdistää Chomskyn kieliopin sääntöjen osaamiseen myös kyvyn käyttää kieltä ”oikealla” tavalla erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. On alettu tutkia, millaista ihmisten välinen vuorovaikutus on, mitä kaikkea se sisältää ja mistä johtuvat sen ajoittaiset väärinymmärrykset. (Sajavaara & Takala 2000, 171; Tuokko 2007, 63–64.) Vieraan kielen oppimista on havaittu tapahtuvan etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa kommunikaatio ei suju ja puhujat joutuvat neuvottelemaan merkityksestä (Ellis 2005, 219). Merkitysneuvottelua (engl. negotiation of meaning) ei kuitenkaan käydä vain vieraan kielen oppijoiden kanssa, vaan myös äidinkielisten puhujien kesken, ja puhetta lisäksi muunnellaan jatkuvasti sen mukaan, kenelle se on suunnattu. Interaktiivisia teorioita voidaan tukea myös Vygotskyn ajatuksella, jonka mukaan kanssaihminen tarjoamalla rohkaisemisella ja tukemisella on oppimisessa suuri rooli: oppijan osaaminen riippuu vuorovaikutuksesta osaavampien kanssaihminen kanssa. (Sajavaara 1999, 86–88.)

Edellä käsitellyistä suuntauksista ilmenee, että kielitaidon kehittymistä on sen tutkimushistorian aikana kuvattu useista näkökulmista. Nykyään vieraan kielen teoriasuuntausten katsotaan täydentävän toisiaan pienistä painotuseroista huolimatta (Jaakkola 1997, 48). Kielitaidon kehittyminen voidaankin nähdä kokonaisvaltaisena prosessina, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen: niin oppijan taidot ja tunteet kieltä kohtaan kuin ympäristön tarjoama tuki ja mahdollisuudet kielen oppimiseen ja omaksumiseen.

Käsittelen seuraavaksi lyhyesti Krashenin kielenoppimismallin viittä hypoteesia ja niitä kohtaan esitettyä kritiikkiä, koska niillä on mielestäni ollut merkittävä rooli vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa.

2.3 Krashenin kielenoppimismalli

Krashenin luodessa kielenoppimismallinsa 1980-luvulla, hän oli ensimmäisten tutkijoiden joukossa yrittäessään ymmärtää vieraan kielen oppimisen kysymyksiä (Sajavaara 1999, 85). Mallin viisi päähypoteesia ovat: 1) input-hypoteesi, 2) omaksumis-oppimishypoteesi, 3) luonnollisen järjestyksen hypoteesi, 4) monitorihypoteesi ja 5) affektiivisen filterin hypoteesi. Vaikka mallin hypoteeseja ei ole pystytty testaamaan empiirisesti, ne ovat kuitenkin tarjonneet uusia näkökulmia vieraan kielen tutkimukselle. (Mitchell & Myles 1998, 39.)

Input-hypoteesin mukaan ympäristöllä on suuri merkitys oppijan kielenkehityksen kannalta. Krashenin mukaan kielen kehittyminen ei ainoastaan tarvitse ympäristön tuottamaa kielisyötettä (engl. input) vaan suorastaan vaatii sitä. Vieraan kielen oppiminen pohjautuu hänen mukaansa äidinkielen oppimisen tavoin riittävän ja ymmärrettävän kieliaineksen vastaanottamiseen. Kielisyötteen oikea taso on oleellista kielenoppimisen kannalta, sillä liian yksinkertaisesta tai monimutkaisesta syötteestä ei ole oppijalle hyötyä. Krashen määrittelee ymmärrettävän kielisyötteen kieleksi, joka juuri ylittää oppijan sen hetkisen kielitaidon tason, mutta on kuitenkin ymmärrettävissä muuntelun ja konkretisoinnin avulla. Mitä enemmän kielisyötettä on tarjolla, sitä enemmän ja nopeammin oppimista tapahtuu. (Mitchell & Myles 1998, 38.)

Input-hypoteesia on kritisoitu epämääräisyydestä: miten pystytään määrittelemään oppijan tämän hetkinen ja seuraava kielitaso, jotta kielisyöte olisi juuri oikeantasosta. Hypoteesi muistuttaa jokseenkin kehäpäätelmää: omaksumista tapahtuu riittävän ja ymmärrettävän syöteen avulla ja syötettä on ollut riittämiin jos omaksumista tapahtuu. Teoriaa on mahdoton testata, koska ei tiedetä mitä tämä ymmärrettävä syöte pitää sisällään ja miten se liittyy omaksumiseen. (emt. 1998, 38.)

Omaksumis-oppimishypoteesi on vaikuttanut suuresti kielentutkimukseen ja on yhä kiistanalainen. Perusajatuksena on, että kielen omaksuminen ja oppiminen ovat erilliset ja erilaiset prosessit. Omaksuminen viittaa luonnolliseen, äidinkielen haltuun ottamisen kaltaiseen prosessiin. Omaksumiselle on olennaista vuorovaikutuksellinen toiminta, ei keskittyminen kielellisiin muotoihin kuten kielioppiin ja kielen rakenteeseen. Vieraan kielen omaksuminen viittaa siis äidinkielen kaltaiseen (tahattomaankin) kielenoppimiseen, joka usein edellyttää elämistä kielen ympäröimänä kohdekieltä puhuvassa maassa. Omaksumista tapahtuu, kun kielen kanssa ollaan merkityksellisen kommunikaation kautta luonnollisessa vuorovaikutuksessa. (Krashen 1985, Sajavaaran 1999, 85 mukaan; Mitchell & Myles 1998, 35.) Omaksumista tapahtuu myös tilanteissa, joissa kielelle ”altistutaan” ilman oppimisen velvoitetta. Tämän päivän vapaa-ajan harrastukset tarjoavat usein mahdollisuuden etenkin englanninkielen omaksumiseen esimerkiksi musiikinkuuntelun, television katselun ja tietokonepelien pelaamisen kautta. Kielitaito karttuu silloin eteen tulevien tilanteiden kautta ikään kuin huomaamatta

Toisin kuin omaksuminen, vieraan kielen oppiminen on Krashenin mukaan tietoinen prosessi, joka johtaa kielitietoon eli ”kielestä tietämiseen” (engl. knowing about language) kielitaidon sijaan. Kielen oppiminen vaatii tavoitteellista harjoittelua, jossa usein keskitytään yhteen kielen piirteeseen kerrallaan ja kielen rakenne sekä käyttötavat opitaan pitkäkestoisen työn tuloksena. Oppiminen on hypoteesin mukaan luokkahuonekokemuksen tulosta, jossa oppijan on keskityttävä muotoon ja kielen sääntöihin. (Krashen 1985, Mitchell & Mylesin 1998, 35 mukaan.)

Omaksumis-oppimishypoteesia on kritisoitu jyrkkyydestä ja epämääräisyydestä: Krashen ei uskonut opitun tiedon voivan koskaan muuttua omaksutuksi, muttei kyennyt myöskään erottamaan toisistaan tietoisesta tiedostamattomasta prosessista aikaansaamaa kielitaitoa. (Mitchell & Myles 1998, 36.) Hän on kuitenkin lieventänyt rajanvetoaan

myöntäessään, että kielen opiskelussa nämä kaksi prosessia saattavat jossain määrin limittyä.

Luonnollisen järjestyksen hypoteesi pohjautuu kielentutkijoiden tekemään havaintoon kielenoppimisen järjestyksestä. Jo vieraan kielen tutkimuksen varhaisessa vaiheessa kielenoppimisen havaittiin noudattavan tiettyä järjestystä. Näkemys sai vahvistusta 1980-luvulla, kun oppijoiden tekemiä virheitä tutkimalla selvisi, että tietyt asiat opitaan tietyssä kehitysvaiheessa. (Ellis 1994, 20.) Luonnollisen järjestyksen hypoteesin mukaan kielen säännöt omaksutaan ennustettavassa järjestyksessä, jotkut säännöt ennen toisia. Omaksumisjärjestys ei näytä kuitenkaan riippuvan ainoastaan sääntöjen yksinkertaisuudesta tai opetusjärjestyksestä vaan myös sisäänrakennetusta kielivalmiudesta. Luonnollisen kielenoppimisjärjestyksen hypoteesi jättää kuitenkin kokonaan huomioimatta niin oppijoiden yksilölliset vaihtelut kuin äidinkielen vaikutuksen vieraan kielen oppimiseen. (Krashen 1985; Mitchell & Mylesin 1998, 37 mukaan.)

Krashen selittää oppijoiden yksilöllisiä eroja kielenoppimisessa *monitorihypoteesin* avulla. Monitorointi tarkoittaa kielen tuottamisvaiheessa tehtävää kielen oikeellisuuden tarkkailemista. Kielentarkkailu vaatii aikaa, tarvittun kielioppisäännön tuntemista sekä oppijan tietoista halua parannella tuotostaan. Tarkkailu ei ole jatkuvassa käytössä, sillä usein se hidastaisi ja hankaloittaisi vuorovaikutusta tarpeettomasti. Krashenin mukaan kielenoppijoiden erot johtuvat juuri heidän tekemästään kielentarkkailun määrästä. Monitorin ylikäyttäjät (engl. over-users) käyttävät paljon aikaa ja vaivaa tuotoksensa viimeistelemiseen. Alikäyttäjät (under-users) puolestaan luottavat omaksuttuun kielitaitoonsa eivätkä juuri hyödynnä opittuja tietoja tuotoksessaan. He eivät juuri välitä tekemistään virheistä – nopeus ja sujuvuus on tärkeämpää. Parhaiten monitorista hyötyvät optimaalikäyttäjät (optimal-users), jotka tarkkailevat kielituotostaan silloin, kun siitä ei ole haittaa kommunikaatiolle.

Yksilöllisten erojen ohella monitorihypoteesi selittää omaksutun ja opitun tiedon erilaiset tehtävät: oppijan kielellinen tuotos on omaksutun tiedon tulos, jonka tarkistamiseen opittua tietoa käytetään. (Mitchell & Myles 1998, 36–37.) Kuten aiemmat hypoteesit, tätäkin hypoteesia on hankala testata – mistä tiedämme, milloin

oppija tietoisesti soveltaa sääntöä eli onko sääntö opittua vai omaksuttua tietoa. (Mitchell & Myles 1998, 37.)

Affektiivisen suodattimen hypoteesi tuo esille tunnetekijöiden vaikutuksen kielenomaksumisprosessissa. Oppijan kokemat affektiiviset tekijät vaikuttavat siihen, miten tehokkaasti omaksumista tapahtuu: voimakkaat tunteet oppimistapahtumaa kohtaan saattavat joko vaikeuttaa tai helpottaa omaksumista. Kielteiset tunteet estävät, myönteiset tunteet puolestaan edistävät omaksumista. Affektiivisen suodattimen taso määrittää sen, kuinka vastaanottavainen oppija omaksumiselle on. (Krashen 1982; Mitchell & Mylesin 1998, 38–39 mukaan.) Affektiiviset tekijät ovat yksilöllisiä, mutta niiden vaikutus yleensä vahvistuu iän karttuessa. Pienillä lapsilla kielen omaksuminen on yleensä helpompaa, koska he eivät vielä tarkkaile ympäristön suhtautumista itseensä ja osaamiseensa yhtä kriittisesti kuin nuoret ja aikuiset. (Mitchell & Myles 1998, 122.)

Jälleen on esitetty kritiikkiä: teini-ikäisillä nuorilla suodatin todennäköisesti on melko korkea ikävaiheeseen kuuluvan huonon itsetunnon takia. Tarkoittaako tämä, että he kaikki ovat heikompia oppijoita kuin paremman itsetunnon omaavat aikuiset?

Edellä esitellyt hypoteesit käsittelevät kielen oppimisen ja omaksumisen monia osatekijöitä. Krashen näkee ympäristön merkityksen tulevan esiin lähinnä kielisyötöksen tuottamisessa. Oppijan yksilölliset piirteet ja sisäiset prosessit puolestaan tulevat esiin siinä, kuinka tämän asenteet ja itsekriittisyys vaikuttavat kielen vastaanottamiseen (affektiivinen suodatin) ja tuottamiseen (monitorointi). Viime aikoina vieraan kielen oppimista tarkastellessa onkin kiinnostuttu selvittämään erilaisten yksilöllisten piirteiden yhteyttä kielenoppimisen tehokkuuteen ja menestyksellisyyteen. Näitä tekijöitä käsitellään seuraavaksi.

2.4 Vieraan kielen oppimisprosessiin kytkeytyvät tekijät

Oppimisen menestyksellisyys riippuu oppimisympäristön lisäksi oppijan yksilöllisistä oppimisen edellytyksistä, johon vaikuttavat monenlaiset tekijät. Nämä yksilölliset eroavaisuudet voidaan jakaa kolmenlaisiin muuttujiin: kognitiivisiin (älykkyys ja kielikyky), persoonallisiin (ulos- tai sisäänpäinsuuntautuneisuus) ja affektiivisiin

(motivaatio ja asenteet) tekijöihin. (Johnson 2001, 117.) Alaluvussa 2.4.1 tarkastellaan yksilön kielenoppimisprosessiin vaikuttavia kognitiivisia ja persoonallisia tekijöitä ja alaluvussa 2.4.2 tähän prosessiin vaikuttavia affektiivisia tekijöitä Sajavaaran (1999) tekemään tutkimuskoontaan pohjautuen.

2.4.1 Kognitiivisten ja persoonallisten piirteiden merkitys vieraan kielen oppimisessa

Kielenoppimistutkimuksissa on havaittu yksilön iän, älykkyyden, kielellisen lahjakkuuden, oppimisstrategioiden ja kielen tuottamisen olevan jossain määrin yhteydessä kielenoppimisprosessiin.

Oppijan iällä ei voida sanoa olevan selkeästi positiivista tai negatiivista yhteyttä oppimiseen. Lasten ja aikuisten kielenoppimisprosessit ovat erilaisia, mutteivät toistaan parempia tai huonompia. Siinä missä lapset oppivat pääasiassa tiedostamattomasti omaksumalla, voivat aikuiset puolestaan hyödyntää asioiden tietoista mieleen painamista ja kokemuksen kautta syntyneitä oppimisstrategioita. (ks. Sajavaara 1999.)

Älykkyys ei varsinaisesti vaikuta kielen oppimiseen – kaikki oppivat äidinkieltensä samalla tavalla älykkyudesta riippumatta. Älykkyudesta on kuitenkin hyötyä vieraan kielen oppimisessa. Se helpottaa monien kielenoppimisessa vaadittujen taitojen, kuten asioiden mieleen painamisen hallitsemista. (Johnson 2001, 7; Sajavaara 1999, 90.)

Vaikka kielellinen lahjakkuus mainitaan usein kielenoppimisesta puhuttaessa, sen rooli on älykkyyden lailla oppimisprosessissa epäselvä. Vaikka äidinkielen oppiminen ei riipu lahjakkuudesta, vieraan kielen oppimisessa yleisestä lahjakkuudesta on apua. Koulussa helposti kieliä oppivat ovat yleensä hyviä muissakin oppiaineissa. Kielellinen lahjakkuus liittyy yleiseen lahjakkuuteen, josta on vaikea erottaa erillisiä lajeja. (Sajavaara 1999, 90–91.)

Myös oppimis- ja oppijastrategioiden vaikutukseen kielenoppimisessa on kiinnitetty huomiota. Tietynlaisista oppimisstrategioista on havaittu olevan hyötyä oppimisessa: strategiat, jotka lisäävät kontaktia opittavaan kieleen ovat avuksi, samoin oppijan

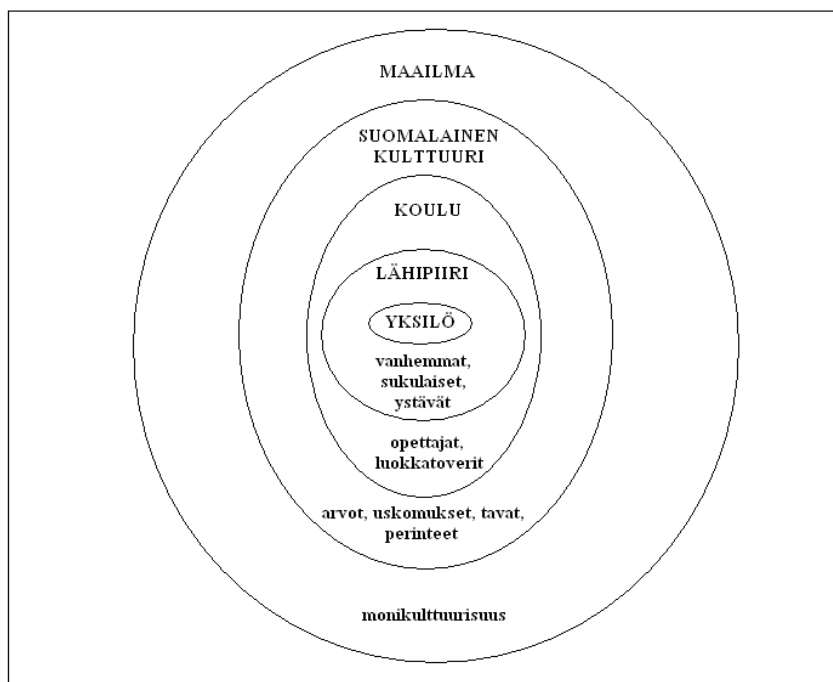
sosiaaliset taidot. Myös yksilöllisen pohdiskelun ja oppimisen arvioinnin on havaittu vahvistavan oppimista. (Sajavaara 1999, 93.)

Kielellisen syötöksen (input) ohella useat tutkijat pitävät kielen tuottamista (output) kielenoppimisen toisena perusedellytyksenä. Puhuessaan tai kirjoittaessaan oppija konkretisoi oppimansa taidot ja tiedot tuotukseensa, tarkkaillen samalla osaamistaan ja onnistumistaan kielenkäyttäjänä. Kielen tuottamisen etuja ovat muun muassa aiemman tiedon automatisoituminen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen. (Swain 1995; Ellisin 2005, 218 mukaan). Valitettavan usein koulussa tarjotaan kielen tuottamiseen mekaanisia tehtäviä, jotka ovat lyhyitä, nopeita ja melko yksinkertaisia. Kielentunneilla olisi tärkeää teettää myös ”haastavaa outputia” (engl. pushed output), jossa oppija joutuu käyttämään taitojaan selkeään ilmaisuun haastavien suullisten ja kirjallisten tehtävien muodossa. (Ellis 2005, 218.)

2.3.2 Affektiivisten tekijöiden merkitys vieraan kielen oppimisessa

Kognitiivisten ja persoonallisten piirteiden lisäksi kielenoppimiseen vaikuttavat myös yksilön minäkuva ja siihen liittyvä itsetunto (Sajavaara & Takala 2000, 170–171). Minäkuvaan liittyvät asenne ja motivaatio oppimista kohtaan riippuvat oppijan aiemmista kokemuksista. Johnsonin mukaan oppijan asenteita selvittämällä voidaan jopa ennustaa kuinka hyvin hän omaksuu uuden kielen. (Johnson 2001, 85). Yksilön aikaisempien kielteisten kielenoppimiskokemusten takia opittava tieto saattaa kohdata tunnepohjaista tai älyllistä vastarintaa (Ruohotie 1998, 31); esimerkiksi ruotsin opiskelemisen pakollisuus voi synnyttää oppijassa vastentahtoisuutta kieltä kohtaan ja heikentää oppimistulosta.

Asenne kuvaa oppijan myönteistä tai kielteistä suhtautumista kielenoppimiseen, motivaatio puolestaan vaikuttaa kielenoppimisen tuloksellisuuteen (Pihko 2007, 26–27). Kielenoppimisen vuorovaikutuksellisesta luonteesta johtuen yksilöä ympäröivät ihmiset ja kulttuuri vaikuttavat suuresti siihen, onko oppija kiinnostunut kielenoppimisesta ylipäänsä, mitä kieliä hän pitää tärkeinä osana ja siihen, kuinka sinnikkäästi hän työskentelee oppimisen eteen. Hahmottelen kuviossa 1 tahoja, jotka mielestäni vaikuttavat yksilön suhtautumiseen vieraan kielen oppimista kohtaan.



KUVIO 1 Yksilön kielenoppimismotivaatioon ja -asenteeseen vaikuttavat tahot

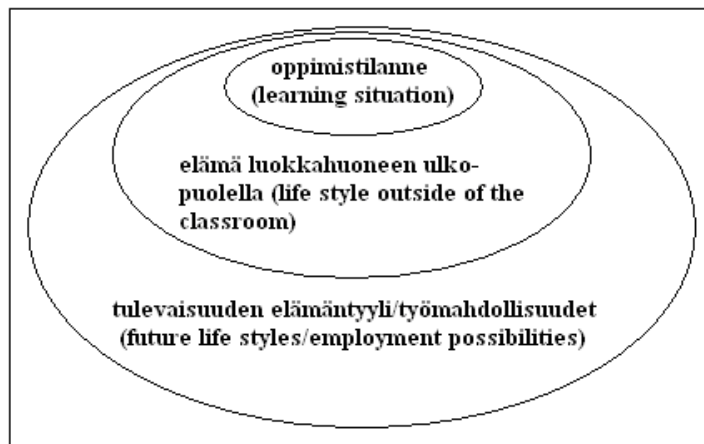
Vanhempien ja läheisten merkitys yksilön asenteiden muovautumisessa on merkittävä erityisesti lapsen ensimmäisten elinvuosien aikana. Yksilön varttuessa hänen elinpiirinsä laajenee ja suhtautumiseen vaikuttavat lähteet lisääntyvät. Lapsen siirtyessä päiväkotiin ja sieltä kouluun, luokkatovereilla ja opettajilla on suuri rooli siinä, miten lapsi suhtautuu kielenoppimiseen. Suomalainen kulttuuri arvoineen ja perinteineen läpäisee yksilön kielenoppimisasenteet jatkuvasti ja nykyään myös muiden maiden rooli on aiempaa suurempi, koska kansainvälistyminen, matkustelu ja sähköiset viestimet tekevät niiden kieliä ja kulttuureita entistä tutummiksi ja tärkeämmiksi osata.

Oppijan asenteet kielenoppimistilannetta kohtaan vaikuttavat motivaatioon sitä vahvistaen tai heikentäen (Pihko 2007, 28). Taustalla vaikuttava myönteinen tai kielteinen asenne tulee siis opiskelussa esiin motivaationa: siinä, kuinka innokkaasti oppija suhtautuu oppimiseen. Motivaatio voidaan ryhmitellä paitsi ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon, myös tavoitteidensa mukaan. Gardnerin ja Lambertin luoma käsitepari *integratiivinen* ja *välineellinen* motivaatio kuvaavat niitä syitä, miksi oppija haluaa kieltä oppia. Integratiivisesti motivoituneet oppijat opiskelevat kieltä

kielenpuhujien ja heidän kulttuurinsa mielenkiintoisuuden vuoksi. Välineellisesti motivoituneet oppijat sen sijaan opiskelevat kieltä sen avulla avautuvien mahdollisuuksien vuoksi, joita voivat olla esimerkiksi paremmat työnäkymät tai ura ulkomailla. (Gardner & Lambert 1972; Gardner 1985; Cookin 2001 mukaan.)

Oppimissuuntautuminen: laajeneva kehä

Miten motivaatio syntyy? Edmondson ja House (2003) ovat tarkastelleet kielenoppimismotivaation kehittymistä kehämallinsa avulla. Oppimissuuntautuneisuuden mallissa (kuvio 2) kielestä kiinnostuminen laajenee veteen putoavan pisaran lailla: englantiin tutustuminen alkaa koulun kielentunneilta ja vähitellen oppilaan kiinnostus englantia kohtaan herää myös koulun ulkopuolella ja ympäröivässä maailmassa.



KUVIO 2 Oppimissuuntautuminen: laajeneva kehä (Edmondson & House 2003, 334)

Englantiin tutustuminen alkaa useimmiten koulun englannintunneilta. Ensimmäisellä, sisimmällä kehällä on luokkahuoneessa tapahtuva englannin oppimistilanne. Etenkin kielenopetuksen alkuvaiheessa opiskelu koostuu suurelta osin peleistä ja leikeistä, jotka motivoivat tutustumaan uuteen kieleen. Opiskeluun liittyvät innostuksen ja jännityksen tunteet luovat pohjan tulevalle englanninkieleen suhtautumiselle.

Kouluopiskelun kautta suuntautuminen laajenee koulun ulkopuolelle ja lapset havaitsevat englanninkäytön mahdollisuudet vapaa-ajalla. Toinen kehä koostuu

lähiympäristön tarjoamista englanninkontakteista koulun ulkopuolella: kirjeystävistä, ulkomaanmatkoista ja harrastuksista, joissa ollaan tekemisissä englannin kanssa. Englannin osaamisesta huomataan olevan hyötyä koulun lisäksi myös niin sanotussa oikeassa elämässä.

Vähittäisen etenemisen kautta oppimissuuntautuneisuus etenee uloimmalle kehälle, jossa englannin havaitaan olevan maailmankieli. Tällöin englannin osaamisesta nähdään olevan hyötyä myös tulevaisuudessa, esimerkiksi kontaktien luomisessa ja työnhaussa. (Edmondson & House 2003, 334.)

On merkillepantavaa, että motivaation syntymiseen on todettu vaikuttavan eniten tieto siitä, että kielen osaamisella on merkitystä myös luokkahuoneen ulkopuolella. Oppilaat asennoituvat opiskeluun myönteisemmin ja omaksuvat myös pitkän tähtäimen tavoitteet paremmin jos heillä on tarvetta osata kieltä luokan ulkopuolella myös juuri tässä ja nyt. (Edmondson 1996, 461–464; Edmondsonin & Housen 2003, 329–330 mukaan.) Vahvin motiivi kielen opiskelemiselle on siis se, että oppilas kokee kielen osaamisen tärkeäksi koulun ulkopuolella. Länsimaissa etenkin englanninkieli on niin aikuisten kuin lastenkin arkipäivää: televisio-ohjelmat, elokuvat, popmusiikki ja internetsivustot ovat suurimmaksi osaksi englanninkielisiä ja välittävät sikäläistä kieltä ja kulttuuria. Englannin kokeminen maailman yhteiseksi kieleksi vaikuttaa vahvasti oppilaan motivaation ja positiivisten asenteiden syntyyn. Motivoituminen englannin opiskeluun saattaa olla helpompaa verrattuna muihin kieliin juuri sen maailmanlaajuisen roolin ansiosta; sitä pidetään tärkeänä kielenä osata. (Edmondson & House 2003, 330–331.)

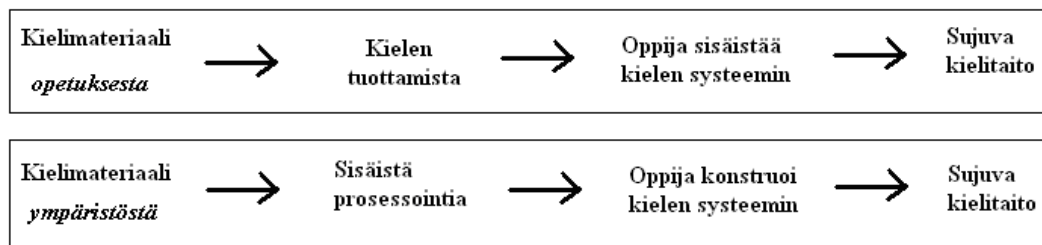
3 Englanti Suomessa

Edellisessä luvussa esiteltiin oppijan yksilöllisten piirteiden sekä ympäristön tarjoaman tuen merkitystä vieraan kielen oppimisessa. Tässä luvussa kielenoppimista käsitellään koulussa ja vapaa-ajalla tapahtuvien erilaisten kielenoppimisprosessien kautta sekä tutustutaan suomalaislasten mahdollisuuksiin olla englannin kanssa tekemisissä vapaa-ajallaan.

3.1 Englannintaidon kehittyminen

Oppilaiden englannintaito kehittyy suurelta osin koulun kiellentunneilla. Koulussa tapahtuva kielenoppiminen on usein niin sanottua *ohjattua oppimista* (engl. instructed acquisition), jossa tutustutaan opettajan johdolla yhteen kielen näkökulmaan kerrallaan. Kielenkäyttäminen pohjautuu pääosin oppikirjaan ja opettajan luomiin tilanteisiin. Myös kielisyötös on suurelta osin opettajan itse tuottamaa ja nauhalta kuunneltua puhuttua kieltä. Ohjatussa oppimisessa pyritään hallitsemaan kieli tietyssä järjestyksessä, edeten yksinkertaisemmista monimutkaisempiin rakenteisiin. Kielenoppimista voi tapahtua myös *luonnollisen oppimisen* (engl. naturalistic acquisition) kautta. Esimerkiksi kielikyöpy- ja CLIL- (Content and Language Integrated Learning) opetuksessa vierasta kieltä käytetään viestinnän välineenä aidoissa tilanteissa ja tehtävissä. Luonnollisessa oppimisessa painottuukin kielen vuorovaikutuksellinen tehtävä: kielen käyttäminen keskittyy kommunikaatioon ja kieltä opitaan sattumanvaraisesti, tarpeiden mukaan. (Klein 1986, Ellisin 1994, 12 mukaan.)

Myös Littlewoodin (1984) kielenoppimismallissa kielitaidon karttumista nähdään tapahtuvan kahdella tavalla (kuvio 3). Kielenoppimisprosessit eroavat toisistaan sen mukaan, onko kielimateriaali eli kielisyötös peräisin opetuksesta vai ympäristöstä. Kielimateriaalin lähteestä riippuen oppija etenee sujuvaa kielitaitoa kohti erilaisten prosessien kautta.



KUVIO 3 Opetus- ja ympäristölähtöinen kielimateriaali

Kielimateriaalin ollessa opetuslähtöistä nähdään kielenoppiminen uuden taidon hankkimisena. Oppija harjoittelee tällöin aktiivisesti kielen piirteitä, kuten kielioppisääntöjä ja parhaassa tapauksessa sisäistää vähitellen tietoisesti harjoittelun

avulla kielen rakenteen ja oikean käytön. (Littlewood 1984, 69–76.) Koulun kielentunneilla oppiminen on perinteisesti ollut tällaista järjestelmällistä: oppilaat tutustutetaan usein kieleen piirre kerrallaan ja oppimiseen pyritään harjoittelun kautta. Siinä tapauksessa, että kielimateriaali on peräisin ympäristöstä, kielitaidon kehittyminen on äskeistä luovempi prosessi. Kuten äidinkieltä omaksuessaan, oppija käy läpi jakson, jolloin hän ei vielä itse tuota kieltä vaan omaksuu sitä ympäristöstään. Rakennettuaan sisäisen mallin kielestä ja sen toiminnasta hän alkaa vähitellen itsekin osallistua kielen tuottamiseen ja alkaa käyttää kieltä luonnollisen vuorovaikutuksen välineenä. (Littlewood 1984, 69–76.)

Kielimateriaali on selkeästi ympäristölähtöistä, jos asutaan vieraassa maassa ja ollaan kielen ympäröiminä. Silloin kielenoppiminen on omaksumisen kaltainen tiedostamaton prosessi, jossa ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen ohjaavat kielenkäyttämistä. Kielisyötös voi olla ympäristölähtöistä myös koulussa esimerkiksi kielikylpy- ja CLIL-opetuksessa, joissa vierasta kieltä opitaan käyttämällä sitä sekä oppimisen välineenä että oppimisen kohteena. Kielen käyttäminen aidoissa vuorovaikutustilanteissa on hyödyllistä myös siksi, että huomion keskittäminen ymmärretyksi tulemiseen virheettömyyden sijaan lisää lasten rohkeutta ja motivaatiota kielen käyttämiseen.

Vapaa-ajalla tapahtuvan kielen käyttämisen ja sille altistumisen voidaan nähdä olevan sekä luonnollista että ympäristölähtöistä oppimista. Tällainen vapaaehtoinen, tarpeesta kumpuava kielen käyttäminen lähestyykin Krashenin kielitaidon edellytyksenä pitämää kielen omaksumista. Vapaa-ajan kielen omaksumisessa harvemmin kuitenkaan keskitytään Krashenin painottamaan sopivantasoisien kielisyötöksen vastaanottamiseen, vaan kieltä käytetään aidoissa vuorovaikutustilanteissa tarpeen kulloinkin edellyttämällä tavalla. Englannin omaksumista tapahtuu pienessä mittakaavassa jokaisen suomalaislapsen arkipäivässä. Englannin omaksuminen ei edellytä matkustelua tai suoraa kontaktia kieltä puhuvien kanssa vaan jo englannin kuuleminen esimerkiksi musiikista tai televisiosta altistaa englannille. Pienet, vapaaehtoiset kontaktit ovat ympäristölähtöistä kielisyötöstä parhaimmillaan ja pitävät yllä innostusta englannin osaamista kohtaan. Edmondsonin ja Housen (2003) mukaan lapsen kiinnostus englantia kohtaan alkaa jo ennen kouluikää. Ensimmäisten kouluvuosien aikana uutuudenviehätys useimmiten laantuu, mutta tällaiset omavalintaiset kontaktit saattavat elvyttää innostuksen oppimista kohtaan. (Edmondson & House 2003, 331–332.)

3.2 Englanti suomalaislapsen arjessa

Edellä on tullut esille, miten kielitaidon kehittymisen ja myönteisen asennoitumisen kannalta olisi hyödyllistä, että lapset olisivat tekemisissä englanninkielen kanssa koulun lisäksi myös vapaa-ajallaan. Englannin kielen läsnäolo suomalaisten jokapäiväisessä elämässä onkin jatkanut viime vuosien aikana kasvuaan erityisesti median, populaarikulttuurin ja viihteen kautta (Taavitsainen & Pahta 2003). Näin englannin oppiminen on saanut kouluoppimisen rinnalle useita vapaa-ajan viettoon liittyviä lähteitä (Saarenkunnas 2006, 200). Yleiseurooppalaisen tutkimuksen mukaan 16-vuotiaat suomalaisnuoret ovat vapaa-ajallaan runsaasti tekemisissä englannin kanssa. Nuorten kolme yleisintä englanninkontaktia ovat cd-levyt ja kasetit, elokuvat ja radiomusiikki. Seuraavaksi suosituimpia ovat internet ja televisio. Nuoret arvioivat omaksuneensa englantia eniten koulusta (60 %), seuraavaksi eniten median kautta (25 %) ja loput muuta kautta (15 %). (Bonnet 2002, 84, 90.) Käsittelen seuraavaksi lyhyesti televisio-ohjelmien, tietokonepelien ja musiikin tarjoamia englannin omaksumismahdollisuuksia suomalaislasten vapaa-ajan vietossa tänä päivänä.

Televisio-ohjelmat ja elokuvat

Televisio-ohjelmien ja elokuvien englannin kieli altistaa suomalaiset englannille päivittäin (Taavitsainen & Pahta 2003.) Suomalaisten television katseluun päivittäin käyttämä aika on 2000-luvulla vaihdellut 166 minuutista 173 minuuttiin. 10–14-vuotiaat katsovat televisiota vuorokaudessa keskimäärin 84 minuuttia. (Finnpanel Oy / Tv-mittaritutkimus 15.1.2008.) Televisio-ohjelmien tekstittäminen suomeksi dubbaamisen sijaan pohjautui menetelmän taloudellisuuteen ja nopeuteen. Vuosien varrella tämä 1950-luvulla tehty päätös on osoittautunut hyödylliseksi myös kielenoppimisen kannalta ja vuonna 2007 se palkittiin Suomen Kieltenopettajaliiton vuosittain myöntämällä Kieliteko-palkinnolla. Tekstitetyillä televisio-ohjelmilla ja elokuvilla on havaittu olevan useita kielenoppimiseen myönteisesti vaikuttavia puolia. Tekstitetyn televisio-ohjelman tai elokuvan katsominen on aito kielenoppimistilanne: katsoja on motivoitunut ymmärtämään, mitä ohjelmassa puhutaan. Ymmärtämisen lisäksi ohjelmista opitaan englanninkielisiä sanontoja ja niiden luontevaa käyttöä ohjelmien tarjoaman monipuolisen kielimateriaalin avulla. Kielitaidon kehittymisen alkuvaiheessa katsoja

saattaa tunnistaa ja oppia sanoja puheen joukosta. Alkuperäisen dialogin avulla katsojan ääntämys kehittyy ja hän oppii tunnistamaan erilaisia murteita. Tekstityksen on kielitaidon kohentumisen lisäksi huomattu vaikuttavan positiivisesti asenteisiin englantia kohtaan. Englannin päivittäinen kuuleminen lisää sen arvostamista ja sitä pidetään tärkeänä kielenä osata. (Koolstra & Beentjes 1999, 52–53.)

Tietokonepelit

Lähes kaikki suomalaisnuoret pelaavat ainakin silloin tällöin *tietokoneella tai pelikonsolilla pelattavia elektronisia pelejä* (Salokoski 2005, Piirainen-Marsh & Tainio 2007, 158 mukaan). On jopa mahdollista, että pelit ovat syrjäyttämässä television suosituimpana mediana lasten ja nuorten, erityisesti poikien, keskuudessa. (Piirainen-Marsh & Tainio 2007, 158). Tietokonepelien vaikutuksesta lapsiin ja nuoriin on esitetty voimakkaasti eriäviä näkemyksiä. Pelien vastustajat ovat huolissaan pelaajien fyysisestä ja henkisestä veltostumisesta, puolustajat uskovat pelien kehittävän nyky-yhteiskunnassa tarvittavaa teknologiaosaamista sekä toimivan tehokkaina oppimisympäristöinä. (ks. Saarenkunnas 2006, 200.) Geen (2003) mukaan tietokonepelit lisäksi tukevat lasten lukutaidon kehitystä (Saarenkunnas 2006, 200). Joidenkin mediakulttuurin ja kasvatuksen tutkijoiden mukaan videopeli on ihanteellinen oppimisympäristö, koska siinä on monia oppimista edistäviä tekijöitä. Etenkin seikkailupelit tarjoavat mahdollisuuden harjoitella uusia taitoja kuten päättelyä ja ongelmanratkaisua. Pelatessa oppimista tapahtuu kuin itsestään, sillä peliympäristö on motivoiva ja pelaaminen itsessään palkitsevaa. (Piirainen-Marsh & Tainio 2007, 158.)

Tietokonepelit tarjoavat monipuolisen ympäristön myös englannin oppimiseen (Saarenkunnas 2006, 200). Esimerkkeinä englanninkielisistä tietokonepeleistä toimivat *Runescape*, internetin kautta pelattava tietokonepeli (Saarenkunnas 2006, 199–220) sekä *Final Fantasy X*, englanniksi sovitettu japanilainen videopeli (Piirainen-Marsh & Tainio 2007, 157–179). Pelatessaan lapset tulevat harjoitelleeksi useita englannintaitoja: englanninkielisen tekstin lukemista ja ymmärtämistä, puheen kuuntelemista ja jäljittelyä, uusien sanojen ja sanontojen käyttämistä ja soveltamista, sekä pelaajien välistä yhteistyötä ja kommunikointia. Englanninkielisissä peleissä pelaaja lukee englantia pelin ohjeissa, valikoissa ja pelihahmojen käymässä dialogissa. Pelien sisältämät

visuaaliset vihjeet tarjoavat tukea vieraiden sanojen ja merkitysten ymmärtämiseen. Ääneen puhutussa dialogissa pelaajat kuulevat englantia, jota he usein jäljittelevät. On tavallista, että pelaajat toistelevat pelihahmojen sanomia vuorosanoja. Puheenvuorojen jäljittely luo pelaajien välisessä vuorovaikutuksessa myös omaa, spontaania englannin käyttöä, kun pelistä opittuja sanontoja sovelletaan uusiin, sopiviin tilanteisiin. Englanti toimii yhteisenä pelikielenä eri maista kotoisin olevien ja eri kieltä puhuvien pelaajien välillä. Pelit haastavat pelaajat koettelemaan kielitaitonsa rajoja, kun pelaajat kysyvät toisiltaan neuvoa ja neuvottelevat pelin etenemisestä. Kaiken kaikkiaan, pelien tarjoamat onnistumisen kokemukset vieraalla kielellä tukevat myönteisen kielenoppijaidentiteetin syntymistä. (Piirainen-Marsh & Tainio 2007, 157–179; Saarenkunnas 2006, 199–220.)

Internet

Tietokoneistuvassa yhteiskunnassa yhä useammalla on käytössään myös internet, jonka sivustoista toistaiseksi useimmat ovat englanninkielisiä (Pahta 2004, 36–37). Internetin luetuimmat sivut ja valtaosa viihteestä, kuten peleistä ja virtuaalimaailmoista on englanninkielisiä (Summala 2004, 45–50). Internet vahvistaa englannin asemaa kannattavana kielenä osata.

Musiikki

Suomalaisnuoret kuuntelevat musiikkia keskimäärin lähes 23 tuntia viikossa. Kaksi kolmasosa nuorista kuuntelee enemmän englannin kuin suomenkielistä musiikkia. Englannin valta-asemaa pop- ja rockmusiikissa vahvistaa se, että muutkin kuin englanninkieliset artistit, suomalaiset mukaan lukien, valitsevat usein englannin esiintymiskielekseen (Pahta 2004, 36). Englanninkielen merkitys laulujen sanoissa onkin suuri: suurin osa nuorista on sitä mieltä, että englanninkieliset lyriikat ovat tärkeitä. Myös musiikilla voidaan siis nähdä olevan suuri rooli nuorten englannin omaksumisessa. Musiikin välittämä englanninkieli on tärkeää, vapaa-ajalla omaksuttavaa kielisyötöstä. (Bonnet 2002, 84–88.)

Populaarikulttuurin valtakielelle altistuminen on saanut aikaan englannin ilmestymisen myös suomenkielen joukkoon. Englannin käyttäminen on hienoa, ja etenkin nuorten keskuudessa on tavallista värittää ja korostaa ilmaisua englanninkielisillä sanoilla ja sanonnoilla. Tutuiksi ovat tulleet muun muassa sellaiset englanninkieliset lausahdukset kuin ”you know”, ”anyway, se siitä” ja ”it’s not my problem”. Englantia käytetään yleisesti myös tervehdyksissä ja tekstiviesteissä. Englanti ei kuitenkaan rajoitu vain nuorison käyttöön, vaan sitä kuulee kaikenikäisten ihmisten puheessa. Maahanmuuttajien ja suomenruotsalaisten joukossa tällainen kahden kielen vaihtelevuus puheen sisällä, niin sanottu koodinvaihto (engl. code switching), on ollut tavallista jo pitkään, mutta nykyään samanlainen ilmiö on kuultavissa koko väestön keskuudessa englannin ja suomen kohdalla. (Pahta & Nurmi, 2004, 126–130.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

4.1 Tutkimustehtävien teoreettiset lähtökohdat

Kielitaitoa on Suomessa jo kauan aikaa pidetty tärkeänä maamme kaksikielisyydestä ja suomenkielen puhujien vähäisyydestä johtuen. Tällä hetkellä etenkin englannin osaamisella on muihin kieliin verrattuna suurin tarve, sillä englannin kielellä kommunikoidaan pystyviä ihmisiä on maapallolla jopa kaksi miljardia. Englantia voidaan kutsua maailmankieleksi ja lingua francaksi, erikielisten ihmisten yhteiseksi kieleksi. (Pahta 2004, 27–33.) Myös Suomessa englanti on vieraista kielistä käytetyin: englanti on koulujen ehdoton ykköskieli ja työssään sitä käyttää noin kaksi kolmasosaa suomalaisista. Englannista puhutaankin nykyään maamme kolmantena kotimaisena kielenä. (Nevalainen 2004, 19–21.) Jo 1960-luvulla englannin opiskelun tärkeyttä perusteltiin sen maailmankielen asemalla ja näkyvyydellä suomalaisessa kulttuurissa (Birkstedt 2004, 246). Tuosta ajasta englannin rooli on yhä kasvanut kiihtyvällä tahdilla useilla elämänalueilla: nykyään englanti on niin tieteen, nuorisokulttuurin kuin yritysmaailman kieli (Nevalainen 2004, 21).

Suomessa kielikoulutukseen on panostettu huomattavasti, sillä kotimaisten kielten puhujia on vähän ja niiden käyttöalue on suppea verrattuna Euroopan valtakielisiin. Opetuksen tavoitteet olivat kuitenkin pitkään käytännön viestintätaidoille vieraita. (Sajavaara & Takala 2000, 160–161.) Tilanne on nykyään parempi, sillä useiden vuosien keskustelun myötä kielenopetuksen menetelmiä on uudistettu ja nykyään kielenoppimisen päätavoitteena pidetään toimivaa viestintää (Kaikkonen 1994, 13–14). Tämän hetkessä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaankin, että alakoulussa ”[kielen] opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas viestimään vieraalla kielellä hyvin konkreettisissa ja itselleen läheisissä tilanteissa aluksi pääsääntöisesti suullisesti ja vähitellen kirjallista viestintää lisäten” (POPS 2004). Kielenopetuksen painotus on siis siirtynyt suullisen viestinnän ja vuorovaikutuksellisuuden suuntaan. Myös useiden tutkijoiden mukaan käytännön kielitaidon kehittämisen pitäisi olla etusijalla, koska juuri aidot vuorovaikutustilanteet johtavat tehokkaaseen kielen oppimiseen. Aidoissa kielenkäyttötilanteissa myös motivoituminen opiskeluun on helpompaa, koska osaamiselle on konkreettinen tarve. (Ellis 2005, 210–212.)

Englannin kielen oppimisesta suuri osa tapahtuu myös koulun ulkopuolella, sillä englanti ympäröi oppilasta television, elokuvien, tietokonepelien, internetin, musiikin, mainosten ja matkustelun kautta (Birkstedt 2004, 247–248). Luvussa 3.2 tarkasteltujen, elektroniikkapainotteisten lähteiden lisäksi lapset ovat englannin kanssa tekemisissä myös ulkomaalaisten ihmisten kautta. Lasten harrastuksissa saattaa olla ulkomaalaisia lapsia, joiden kanssa englanti on yhteinen kieli. Perheellä voi olla englanninkielisiä tuttavuuksia, joita tavataan Suomessa tai ulkomailla. Ulkomaanmatkoilla englanti toimii usein yhteisenä kielenä paikallisten tai muualta tulevien turistien kanssa. Vaikka lyhyet turistimatkat eivät välttämättä johda merkittävään kielenoppimiseen, niiden vaikutukset ovat usein myönteisiä: matkat lisäävät positiivista asennoitumista kieltä kohtaan ja rohkaisevat kielen käyttämiseen (Spolsky 1989, 211). Suomalaisten englantiin suhtautuminen onkin myönteistä ja englannin osaamista pidetään tarpeellisena taitona (Birkstedt 2004, 248).

Yhteenvedon voidaan todeta, että kaikissa edellä esitellyissä englanninkontakteissa tapahtuu kielisyötökselle altistumista, jota pidetään kielen omaksumisen yhtenä edellytyksenä. Tämä vapaa-ajalla vastaanotettu kielisyötös ei tosin yleensä ole lasten kielitaitotason mukaan säädeltyä, vaan sen laatu vaihtelee lasten omien valintojen mukaan. Toisaalta, saadessaan itse vaikuttaa siihen, miten ovat englannin kanssa tekemisissä, lapset todennäköisesti valitsevat ymmärrettävää kielisyötöstä sisältäviä kontakteja, jotka samalla ovat heille mieluisia.

Tutkimustehtävien määrittelyn ja menetelmäluvun jälkeen luvussa 5 tarkastellaan tämän päivän alakoululaisten vapaa-ajan englanninkontakteja ja heidän arvioidaan koulun ulkopuolella tapahtuvasta kielitaidon kehittymisestä. Lisäksi selvitetään oppilaiden kokemuksia englannin osaamisen hyödyistä, jotka ovat englannin myönteisen suhtautumisen pohjana.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen päätavoitteena on selvittää alakoululaisten englanninkontakteja eli sitä, kuinka usein ja millä tavoin oppilaat ovat englannin kanssa tekemisissä vapaa-ajallaan. Lisäksi tarkastellaan lasten suhtautumista Englantiin sekä selvitetään niitä seikkoja, jotka ovat yhteydessä oppilaiden englannin oppimiseen. Tutkimuskysymykset ovat listattuina alla.

Tutkimuskysymys 1: Minkä verran ja millaisia englannin kielen kontakteja alakoulun oppilailla on koulun ulkopuolella?

Tutkimuskysymys 2: Minkä verran oppilaat arvioivat oppivansa Englantia vapaa-ajalla?

Tutkimuskysymys 3.1: Miten oppilaat suhtautuvat englannin kielen osaamiseen koulun ulkopuolella? 3.2: Mitä hyötyä oppilaat kokevat englannin osaamisesta olevan?

Tutkimuskysymys 4: Onko oppilaiden huoltajien koulutuksella ja Englantiin suhtautumisella yhteyttä oppilaiden Englantiin suuntautuneisuuden kanssa?

Tutkimuskysymys 5.1: Onko oppilaiden vapaa-ajan englannin harrastuneisuudella yhteyttä englannin numeroon? 5.2: Mikä on englanninopettajien tietämys oppilaidensa vapaa-ajan englannin harrastuneisuudesta?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimusotteen valinta

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena (engl. case study), jonka päätavoitteena oli saada tietoa tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden englantiin liittyvistä vapaa-ajan viettotavoista sekä niihin liittyvistä oppimiskokemuksista. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla, jotka sisälsivät sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Kerätyn aineiston avulla pyrittiin kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä sekä laadullisten luokittelujen että määrällisten operaatioiden avulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 125–126).

5.2 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukko koostui länsisuomalaisen rannikkokaupungin alakoulun oppilaista, heidän huoltajistaan ja englanninopettajistaan. Tutkimukseen osallistuivat melko pienen (alle 200 oppilaan) alakoulun neljäs, viides ja kuudes luokka. Kolmasluokkalaisten rajaaminen tutkimusjoukon ulkopuolelle johtui siitä, että tutkimuksen toteuttamisvaiheessa he olivat aloittaneet englannin opiskelun vain muutamaa kuukautta aiemmin. Tutkimuspaikkakuntana oli perinteinen suomenkielinen pikkukaupunki, joka on kuitenkin viime vuosien aikana ”kansainvälistynyt” lähistöllä rakennettavan ydinvoimalan ulkomaalaisten työntekijöiden myötä. Tutkimusjoukon valintaan vaikutti koulun ja paikkakunnan tuttuus.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 61 lasta (31 poikaa ja 30 tyttöä), joiden huoltajat olivat antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen (ks. liite1). Neljänneltä luokalta tutkimukseen osallistui 20 oppilasta (9 poikaa ja 11 tyttöä), viidenneltä luokalta 22 oppilasta (11 poikaa ja 11 tyttöä) ja kuudennelta luokalta 19 oppilasta (11 poikaa ja 8 tyttöä). Neljä oppilasta (yksi 5.-luokkalainen ja kolme 4.-luokkalaista) ei saanut lupaa osallistua tutkimukseen. Huoltajille osoitetussa lupalapussa kysyttiin samalla kodin kielitaustasta. Kaikkiaan 114 huoltajaa vastasi kyselyyn.

5.3 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimuksessa käytetyt kyselylomakkeet (oppilaiden ja heidän englanninopettajiensa kyselylomake sekä huoltajien kielitaustaselvitys) laadittiin varta vasten tämän tutkimuksen tarpeisiin. Oppilaiden kyselylomakkeen laadinnassa käytettiin osittain lähteenä vuonna 2002 julkaistua kansainvälistä selvitystä nuorten englanninkäytöstä sekä koulussa että vapaa-ajalla (The assessment of pupils' English skills in eight European countries 2002). Tiedonkeruu suoritettiin standardoiduilla, strukturoiduilla kyselylomakkeilla. Huoltajille osoitettu lyhyt kielitaustalomake koostui kolmesta strukturoidusta väittämästä, englanninopettajien kyselylomake avoimista kysymyksistä ja oppilaiden kyselylomakkeessa yhdistyivät molemmat kysymystyypit.

Tutkijat ovat jakautuneet kahteen ryhmään avointen ja strukturoitujen kysymysten kannattajina. Analyysivaiheessa asteikkoihin perustuvan strukturoidun kysymystyyppin etuna on vastausten vertailun helppous. Avoimilla kysymyksillä puolestaan saadaan vastaajan oma ääni paremmin kuuluviin. (Foddy 1995, 128, Hirsjärvi, Remes & Sajavaaran 2004, 190 mukaan.) Molempia kysymystyyppejä käyttämällä pyrittiin saavuttamaan kummankin tyyppin edut.

5.3.1 Oppilaiden kyselylomake

Tutkimuksessa käytetty oppilaiden kyselylomake (liite 2) jakautui kahteen pääosioon, jotka käsittelivät englannin käyttämistä vapaa-ajalla ja koulussa. Vapaa-ajan osiossa pyrittiin saamaan tietoa oppilaiden aktiivisuudesta englanninkielen käyttäjinä vapaa-ajalla (tutkimuskysymys 1). Osiossa pyrittiin selvittämään myös sitä, kuinka paljon oppilaat arvioivat oppineensa englantia vapaa-ajallaan ja mikä oli heidän suhtautumisensa englanninkieleen koulun ulkopuolella (tutkimuskysymykset 2 ja 3.1). Kouluosiossa haluttiin saada puolestaan tietoa siitä, kuinka oppilaat suhtautuivat Englantiin kouluaineena: millaisista harjoituksista he pitivät ja minkä verran he arvioivat oppivansa englantia koulussa. Kouluosio jätettiin kuitenkin tutkimuksessa raportoimatta, koska siitä saadut tiedot eivät liittyneet lopullisiin tutkimuskysymyksiin. Oppilaiden kyselylomake päättyi avoimeen tehtävään, jossa oppilaita pyydettiin kuvailemaan

tilanteita, joissa englannintaidosta oli ollut heille hyötyä vapaa-ajalla (tutkimuskysymys 3.2).

Suurin osa kysymyksistä perustui valmiisiin 4- ja 5- portaisiin asteikkoihin. Oppilaat rastittivat väittämiin parhaana pitämänsä vaihtoehdon. Kolmessa kysymysoiossa vastaajia pyydettiin tarkentamaan rastittamaansa vastausta omin sanoin liittyen englannin käyttämiseen harrastuksissa ja vapaa-ajalla sekä englannin osaamisen hyödyllisyyteen.

5.3.2 Englanninopettajien kyselylomake

Tutkimuksessa mukana olleiden luokkien englanninopettajat täyttivät avoimen kyselylomakkeen (liite 3). Avoimet kysymykset antoivat opettajille mahdollisuuden tuoda esiin omat kokemuksensa ja näkemyksensä oppilaiden englannin harrastuneisuudesta, hyödyllisistä kielikontakteista ja englannin taitojen kohentumisesta vuosien varrella (tutkimuskysymys 5.2).

5.3.3 Huoltajien kielitaustalomake

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden koteihin lähetetyn lupalapun (liite 1) tehtävänä oli luvan kysymisen lisäksi oppilaiden huoltajien kielitaustan kartoittaminen. Huoltajia pyydettiin vastaamaan kolmeen kysymykseen koskien heidän koulutustaan, englannin käyttöään ja englannin arvostustaan (tutkimuskysymykset 4 ja 5.1). Vastaukset annettiin 5-portaisella asteikolla.

5.4 Tutkimuksen kulku

Keväällä 2007 tutkimuskoulun opettajilta ja rehtorilta kysyttiin alustavasti suostumusta syksyllä toteutettavaan tutkimukseen. Syksyllä 2007 luokanopettajia informoitiin tutkimuksesta ja koulun kahdelta englanninopettajalta kysyttiin lupa tutkimuksen toteuttamiseen englannin tuntien aikana. Englanninopettajia pyydettiin samalla

osallistumaan tutkimukseen. Tutkimuslupa saatiin koulun rehtorilta syksyllä 2007. Rehtorin suosittelema luvan kysyminen oppilaiden huoltajilta toteutettiin kodin kielitaustan selvittämisen ohella. Koteihin lähetettävät lupalaput tutkimukseen osallistumisesta, oppilaiden viimeisimmän englanninumeron käyttämisestä sekä huoltajien kielitaustan selvittämisestä toimitettiin marraskuun 2007 alussa tutkimukseen osallistuvien luokkien opettajille, jotka jakoivat laput oppilaille. Laput kerättiin takaisin viikon kuluessa ja niiden mukaan laskettiin kyselylomakkeiden tarve.

Aineistonkeruu suoritettiin englanninopettajien kanssa sovittujen kahden päivän aikana marraskuun 2007 alkupuolella. Syksyinen tutkimusajankohta osoittautui toimivaksi – opiskelu oli päässyt hyvään vauhtiin kesän jäljiltä eivätkä joulukiireet olleet vielä alkaneet. Kuudennen luokan aineistonkeruu suoritettiin ensimmäisenä, ja koko luokka osallistui tutkimukseen saman tunnin aikana. Viides ja neljäs luokka vastasivat kyselyyn seuraavana päivänä jakotunneilla, yhteensä neljän tunnin aikana. Englanninopettajat vastasivat omaan kyselyynsä tuntien aikana.

Tunnin alussa esittelin itseni, tutkimuksen aiheen ja annoin ohjeet kyselylomakkeen eri osioiden täyttämiseen. Painotin lomakkeen huolellisen täyttämisen tärkeyttä ja pyysin oppilaita tarkastamaan vastauksensa ennen palauttamista. Pyysin oppilaita kysymään rohkeasti apua mahdollisissa ongelmakohtissa, jotta vastaaminen ei kariutuisi epäselvään kysymykseen. Oppilaat vastasivat kyselyyn omalla nimellään, jotta kyselyiden yhdistäminen kotitaustaan oli mahdollista. Oppilaille vakuutettiin, että nimet vaihdetaan numeroihin tai koodeihin eikä heitä voi tunnistaa valmiista työstä. Pyrin motivoimaan oppilaita kertomalla heidän vastaustensa olevan tärkeitä ja lupasin palata koululle kertomaan tuloksista tutkimuksen valmistuttua.

Seuraavien päivien aikana palasin koululle kahdesti pyytämään muutamalta oppilaalta tarkennusta vastauksiin. Osa oppilaista oli rastittanut kaksi vastausvaihtoa samaan väittämään, osa taas oli jättänyt vastaamatta joihinkin väittämiin. Nämä muutamet vastaukset oli yksinkertaisempiä tarkentaa henkilökohtaisesti vastanneiden kanssa kuin ottaa vastausten puuttuminen huomioon aineistoa koodatessa. Aineiston keruu kesti yhteensä kolme päivää, jonka jälkeen aloitin aineiston käsittelyn ja analysoinnin.

5.5 Aineiston analysointi

Laadullisen aineiston analysointi aloitettiin käymällä läpi ja ryhmittelemällä oppilaiden vastauksia. Vastaukset koskivat englannin käyttämistä vapaa-ajalla ja harrastuksissa sekä englannin osaamisesta koettua hyötyä. Oppilaiden kuvailemia esimerkkejä ryhmiteltiin useilla tavoilla, jotta aineiston sisällöstä saatiin kattava käsitys. Tavoitteena oli tiivistää hajanaisesta aineistosta selkeä kokonaisuus (Eskola & Suoranta 1996, 104). Aineiston eri osat päädyttiin ryhmittelemään erilaisiin tyypeihin. *Englannin käyttäminen harrastuksissa* ryhmiteltiin kielellisten valmiuksien käytön näkökulmasta ja vastauksista tarkasteltiin puhumisen, kirjoittamisen, lukemisen ja kuuntelemisen yleisyyttä lasten harrastuksissa. Harrastusten lisäksi lapsilta saatiin yhteensä neljäkymmentäneljä vastausta englanninkieleen liittyvästä muusta vapaa-ajan tekemisestä. *Englannin muu käyttäminen vapaa-ajalla* jaettiin kuuteen kategoriaan (harjoittelu, matkustelu, kommunikointi, pelaaminen, televisio ja hovin vuoksi) sen mukaan, mitä syitä oppilaille oli ollut englannin käyttämiseen. Erityyppisten luokittelujen avulla vähennettiin päällekkäisyyttä raportoinnissa ja saatiin esille useampia näkökulmia.

Oppilaiden englannin osaamisesta kokema hyöty tuli vastauksissa esille erilaisissa tehtävissä selviytymisen kautta. Oppilaista moni kertoi lyhyesti useammasta tilanteesta, osa kuvaili laajemmin yhtä tilannetta. Neljä oppilasta ei ollut vastannut viimeiseen kysymykseen lainkaan ajan tai kiinnostuksen puutteen vuoksi. Vastaukset ryhmiteltiin kahteen osaan sen mukaan, missä englantia oli käytetty; Suomessa tai ulkomailla. Suurin osa englannin tehtävistä poikkesi toisistaan tapahtumapaikasta riippuen. Tehtävät jaettiin kahdeksaan alakategoriaan sen mukaan, miksi englantia oli käytetty eli mitä hyötyä siitä oli ollut. Oppilaiden monenlaiset kokemukset englannin käyttämisestä Suomessa luokiteltiin niiden sisältämien esimerkkien mukaan viiteen ryhmään, jotka nimettiin ”viihtymiseksi”, ”tuttavien auttamiseksi”, ”ulkomaalaisten opastamiseksi”, ”yhteydenpidoksi” sekä ”pieneksi jutusteluksi”. Ulkomailla oppilaat olivat käyttäneet englantia ”pienen jutustelun” lisäksi ”ystävystymiseen” ja ”asiointiin”. Yhteiseksi tehtävätyypiksi lisättiin vielä ”ymmärtäminen”, joka esiintyi oppilaiden vastauksissa niin Suomessa kuin ulkomailla.

Vastaukset olisi voinut tehtäväpohjaisen luokittelun sijaan luokitella esimerkiksi tuottamisen ja ymmärtämisen mukaan. Suurimmassa osassa vastauksia ne kuitenkin yhdistyivät vuorovaikutukseksi eikä niiden erottaminen olisi ollut mielekästä. Vastaukset päädyttiin ryhmittelemään tehtäviensä mukaan, koska näin saatiin esille enemmän ja yksityiskohtaisempaa tietoa siitä, millaisissa tilanteissa lapset hyötyvät englannin osaamisesta.

Tutkimuksen määrällisen aineiston käsittely aloitettiin syöttämällä aineisto SPSS 14.0 (Statistical Package for Social Sciences) -ohjelmistoon, joka on suunniteltu kvantitatiivisen aineiston käsittelyyn ja analysointiin (Metsämuuronen 2005, 480). Aineiston analysoinnissa käytettiin pääosin aineistoa kuvailevia menetelmiä. Oppilaiden vapaa-ajan englanninkontaktien laatua ja useutta sekä oppilaiden omia arvioita englannin oppimisestaan vapaa-ajalla (tutkimuskysymykset 1 ja 2) tarkasteltiin prosentti- ja frekvenssijakaumien avulla.

Oppilaiden englannin suhtautumisen ja vanhempien englannin arvostamisen, vanhempien koulutuksen ja oppilaan englannin harrastuneisuuden sekä oppilaan englannin harrastuneisuuden ja englannin arvosanan välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla (tutkimuskysymykset 3.1, 4 ja 5.1). Lisäksi riippumattomien otosten t-testin avulla tutkittiin, oliko tyttöjen ja poikien englannin arvosanoissa eroa.

6 Tutkimustulokset

Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää alakoulun oppilaiden vapaa-ajan englanninkontakteja. Alaluvussa 6.1 perehdytään siihen, millaisten lähteiden kautta oppilaat olivat englannin kanssa vapaa-ajallaan tekemisissä, ja kuinka usein. Luvussa 6.2 puolestaan selvitetään, minkä verran oppilaat kokivat oppineensa englantia käyttämiensä englanninlähteiden avulla. Luvussa 6.3 tarkastellaan oppilaiden suhtautumista Englantiin vapaa-ajallaan ja luvussa 6.4 paneudutaan oppilaiden kokemuksiin englannin osaamisen hyödyistä. Luvuissa 6.5 ja 6.6 tarkastellaan yhteyksiä oppilaiden Englantiin suuntautuneisuuden ja huoltajien koulutustaustan välillä sekä Englantiin suuntautuneisuuden ja arvosanan välillä. Luvussa 6.7 kuullaan englanninopettajien näkemyksiä oppilaidensa vapaa-ajan englannin harrastuneisuudesta.

6.1 Oppilaiden vapaa-ajan englanninkontaktien laatu ja määrä

6.1.1 Englanninkontaktien luonne

Oppilaat olivat vapaa-ajallaan olleet tekemisissä monenlaisten englanninkielisten kontaktien kuten musiikin, televisio-ohjelmien ja elokuvien, tietokonepelien ja internetin kanssa. Oppilaiden englanninkontaktit yhteensä sekä niiden jakaantuminen sukupuolittain näkyvät taulukossa 1 seuraavalla sivulla.

	Yhteensä (%)	Pojat (%)	Tytöt (%)
Musiikki	100	100	100
Tekstitetyt tv-ohjelmat ja elokuvat	100	100	100
Tietokonepelit	98	100	97
Internet-sivut	97	97	97
Arjen pikkuaskareet	93	94	93
Juttelu (ystävien kanssa)	93	94	93
Tekstittämättömät tv-ohjelmat	87	94	80
Juttelu (perheen kanssa)	82	74	90
Kasvokkaiset kontaktit	69	71	67
Internetkontaktit	62	81	43
Kirjat	54	52	57
Lehdet	49	55	43
Harrastukset	48	48	47
Kirjeenvaihto	12	13	10

TAULUKKO 1 Oppilaiden vapaa-ajan englanninkontaktit yhteensä ja sukupuolittain

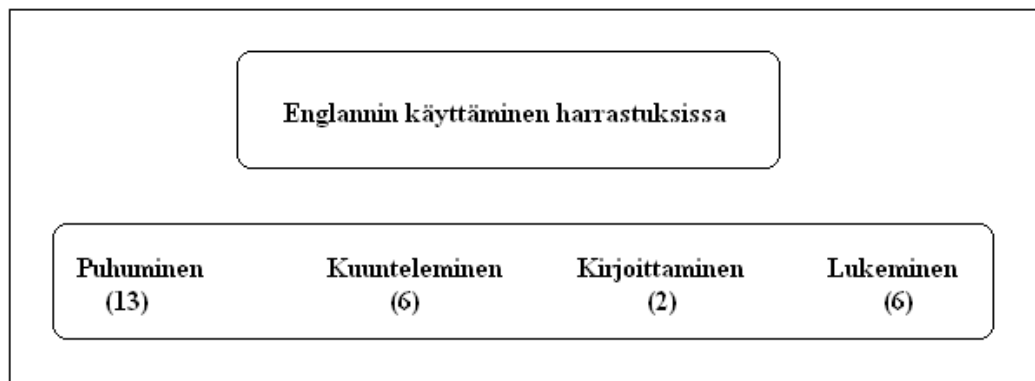
Kaikki vastanneet (100 %) olivat kuunnelleet englanninkielistä musiikkia sekä katselleet suomenkielellä tekstitettyjä englanninkielisiä televisio-ohjelmia tai elokuvia vapaa-ajallaan. Kaikki pojat (100 %) ja lähes kaikki tytöt (97 %) olivat pelanneet myös englanninkielisiä tietokonepelejä. Noin yhdeksänkymmentä prosenttia lapsista oli vierailut englanninkielisillä internetsivuilla, käyttänyt englantia arjen pikkuaskareissa esimerkiksi mainosten ja käyttöohjeiden lukemiseen sekä katsonut englanninkielisiä televisio-ohjelmia tai elokuvia ilman suomenkielistä tekstitystä. Englanniksi jutteleminen suomenkielisten ystävien kanssa (93 %) oli hieman yleisempää kuin englannin käyttö perheenjäsenten kanssa (82 %). Englanninkielisiä kirjoja ja lehtiä oli tytöistä ja pojista lukenut joka toinen (54 %). Englanninkielinen kirjeenvaihto oli vapaa-ajan kontakteista harvinaisin, sillä vain joka kymmenes vastaaja oli ollut englanninkielisessä kirjeenvaihdossa.

Poikien ja tyttöjen englannin kontakteissa näkyi eroa etenkin englanninkielisten internetkontaktien käytön kohdalla. Pojista suurin osa (80,6 %) oli ollut tekemisissä

englanninkielisten ihmisten kanssa internetin kautta, lähes kaksinkertaisesti tyttöihin (43,3 %) verrattuna.

Englannin käyttäminen harrastuksissa

Lapsista lähes puolet (47,5 %) oli käyttänyt englantia harrastuksissaan. Neljä lasta ilmoitti käyttävänsä englantia harrastuksissaan päivittäin, kolme viikoittain, yhdeksän kuukausittain ja kolmetoista ”harvemmin”. Vastanneiden välillä oli eroa siinä, miten ”harrastaminen” oli ymmärretty. Toiset kertoivat kodin ulkopuolisesta, yhteisöllisestä harrastamisesta, kun taas osa laski mukaan myös yksin kotona harrastamisen. Lasten vastaukset jaoteltiin neljään luokkaan sen mukaan, minkä tyyppistä englanninkäyttöä harrastuksissa oli (kuvio 4). Käsittelen seuraavaksi lyhyesti kutakin osa-aluetta erikseen.



KUVIO 4 Englannin käyttäminen harrastuksissa

Puhuminen

Vastausten jakautumisesta näkyi englannin puhumisen painottuminen. Pojat puhuivat harrastuksissaan englantia tyttöjä enemmän (10 poikaa ja 3 tyttöä). Usein englannin puhumisella oli vuorovaikutuksellinen rooli erimaalaisten tovereiden kanssa kommunikoimiseen, mutta englantia puhuttiin myös ”omaksi iloksi”.

Käytän joskus englantia koiran kouluttamisessa käskyinä esim. Sit ja Up. (tyttö 4.lk)

*Jos on jääkiekkoturnaus ja yleensä on ulkomaalaisia niin niiden kanssa jutella.
(englanniksi) (poika 5.lk)*

*Taekwondossa käytetään englantia ihan huvia vuoksi ja jalkapallossa myös
puhemuodossa. (poika 6.lk)*

Kuunteleminen

Englannin kuuntelemista tapahtui usein tilanteissa, jossa puhe ei ollut suunnattu lapselle itselleen. Kuvailuissa tilanteissa kuunteleminen oli usein passiivista toimintaa, joka ei välttämättä vaatinut ymmärtämistä tai reagoimista. Vastausten määrässä tytöt ohittivat pojat (5 tyttöä ja 1 poika).

*Poikasoittokunnassa on kolme ranskalaista ja kuuntelen yleensä mitä heille sanotaan.
(tyttö 4.lk)*

*Sellotunneilla. Koska siellä jotkut sanat on englantia tai aika monetkin ja joskus se
opettaja sanoo joitain lauseita englanniksi. (tyttö 5.lk)*

Kirjoittaminen

Englanniksi kirjoittaminen oli vapaa-ajalla harvinaista; vain kaksi poikaa ilmoitti kirjoittamisen olevan osa harrastustaan. Vastauksista selvisi, ettei kirjoittaminen ei ollut perinteistä kynällä paperille kirjoittamista, vaan vuorovaikutteinen osa tietokonepelejä.

Kirjoitan välillä kun puhun jossain tietokonepelissä jonkun kanssa. (poika 5.lk)

*Yhdessä pelissä mitä pelaan lähes joka päivä, kirjoitan paljon englantia (ja luen
englantia myös paljon). (poika 6.lk)*

Lukeminen

Englanniksi lukeminen oli sukupuolten välillä yhtä yleistä: sekä kolme poikaa että kolme tyttöä kertoi lukevansa englanninkielisiä tekstejä harrastuksenaan tai harrastuksessaan.

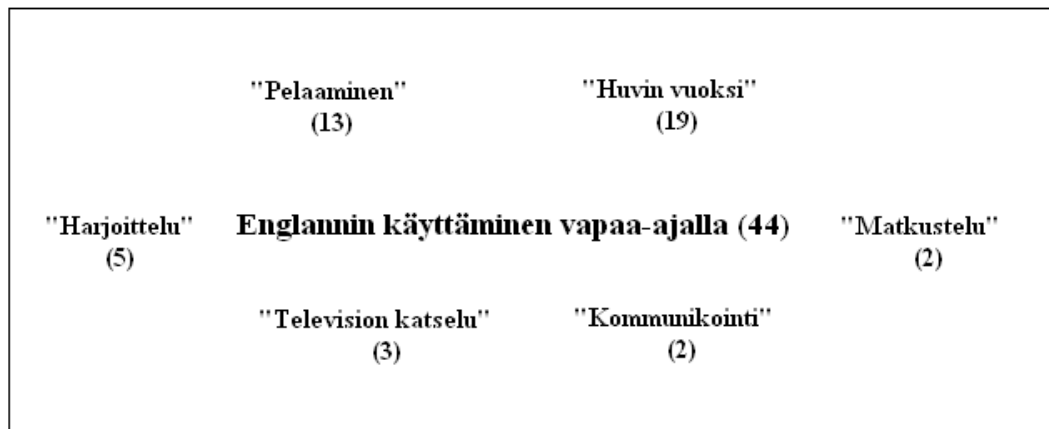
Luen paljon kirjoja, joissa on pieni osa englantia, joten suomennan ne. (tyttö 4.lk)

Katson tietokoneella Diabolo-temppuopetuksia. Jotta ymmärtää tempun niin pitää osata suomentaa jotta tajuaa ”ohjeet”. (poika 6.lk)

Agilityssa tulee kisojen sääntöjä luettua joskus englanniksi. (tyttö 6.lk)

Muu englannin käyttäminen vapaa-ajalla

Harrastusten lisäksi lapsilta saatiin yhteensä neljäkymmentäneljä vastausta englanninkieleen liittyvästä muusta vapaa-ajan tekemisestä. Vastaukset jaettiin kuuteen kategoriaan sen mukaan, mihin englantia oli vapaa-ajalla käytetty (kuvio 5). Vastausten määrät näkyvät suluissa.



KUVIO 5 Englannin käyttäminen vapaa-ajalla

Osassa vastauksia toistuivat jo strukturoiduissa väittämissä esiintyneet englanninkontaktit, kuten tietokonepelien pelaaminen, televisio-ohjelmien katseleminen ja matkustaminen.

Minä pelaan aina välillä tietokonetta ja se peli on kokonaan englantilainen. (poika 6.lk)

Kun katson esimerkiksi Simpsonsia, pistän mieleeni suomenkielisen tekstin avulla, mitä mitkäkin sanat tarkoittavat. (tyttö 6.lk)

Käyn parilla lomamatkalla vuodessa ja siellä puhun englantia jos on tarpeen. (tyttö 6lk)

Vastausten joukosta löytyi kuitenkin myös uusia englanninkäyttötapoja. Lapset antoivat kekseliäitä esimerkkejä englannin käytöstään ”harjoittelun” tai ”huvin vuoksi”.

Kirjoittelen aina välillä ”leikkikirjeitä” mielikuvitusystäviltäni, ja luen samalla englanti/suomi sanakirjaa. (tyttö 4.lk)

Pelaan kotona itse tekemää enkkupeliä, jossa pitää tietää sanoja ja lauseita. (tyttö 5.lk)

Lapset olivat käyttäneet englantia yhteisenä kielenä kommunikoidessaan vieraskielisten ihmisten kanssa joko internetin välityksellä tai kasvotusten. Ilahduttavaa oli lasten innokkuus puhua englantia pienimuotoisesti myös suomenkielisten ystäviensä kanssa tai itsekseen.

Juttelen ranskalaisten naapurieni kanssa. (tyttö 4.lk)

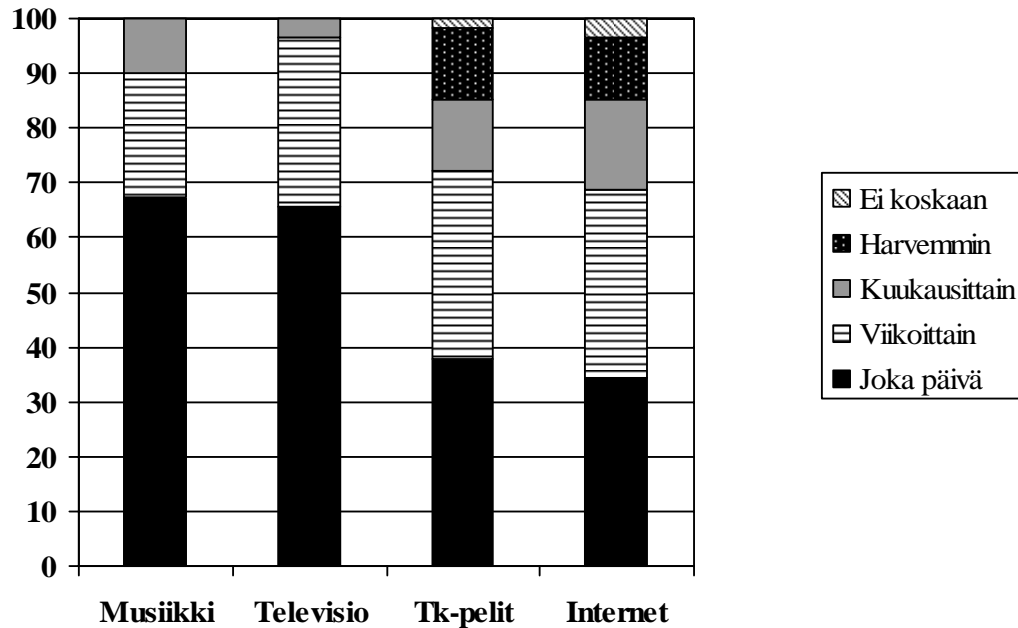
- - keskustelen kavereiden kanssa suomienglanti yhdiste-kieltä (eli jotkut sanat suomeksi, ja jotkut englanniksi). (poika 6.lk)

Puhun aivan itsekseni Englantia ikään kuin Turpajumppana. (poika 5.lk)

6.1.2 Englanninkontaktien useus

Lapset olivat vapaa-ajallaan eniten tekemisissä englanninkielisen musiikin kanssa. Päivittäin englanninkielistä musiikkia kuunteli kaksi kolmasosaa (67,2 %) vastanneista. Lähes yhtä moni (65,6 %) katseli päivittäin suomeksi tekstitettyjä englanninkielisiä televisio-ohjelmia tai elokuvia. Kolmanneksi yleisin englanninkontakti oli tietokonepelit, joita reilu kolmannes (37,7 %) lapsista ilmoitti pelaavansa päivittäin. Lähes yhtä yleinen (34,4 %) päivittäinen vapaa-ajanviettotapa oli englanninkielisillä internetsivuilla vieraileminen. Taulukossa 2 näkyvät näiden neljän suosituimman englanninkontaktin käyttämisen useus.

Prosentiosuudet
(%)



TAULUKKO 2 Englanninkontaktien käytön useus

Noin neljännes (23,0 %) lapsista käytti englantia päivittäin arjen pikkuaskareissa. Päivittäisiä englanninkontakteja olivat myös englanninkielisten ihmisten kanssa tekemisissä oleminen internetin kautta (16,4 %), englanniksi jutteleminen suomenkielisten ystävien kanssa (14,8 %) sekä englanniksi jutteleminen perheenjäsenten kanssa (9,8 %). Englannin käyttäminen harrastuksissa tai englanninkielisten ihmisten kanssa tekemisissä oleminen ovat päivittäistä toimintaa neljälle lapselle (6,6 %). Päivittäin englanninkielisiä kirjoja tai lehtiä lukevia oli molempia yksi oppilas (1,6 %), samoin kuin englannin kielellä kirjeenvaihdossa päivittäin olevia. Englanninkielisiä televisio-ohjelmia tai elokuvia ilman suomenkielistä tekstitystä ei katsellut päivittäin kukaan vastanneista.

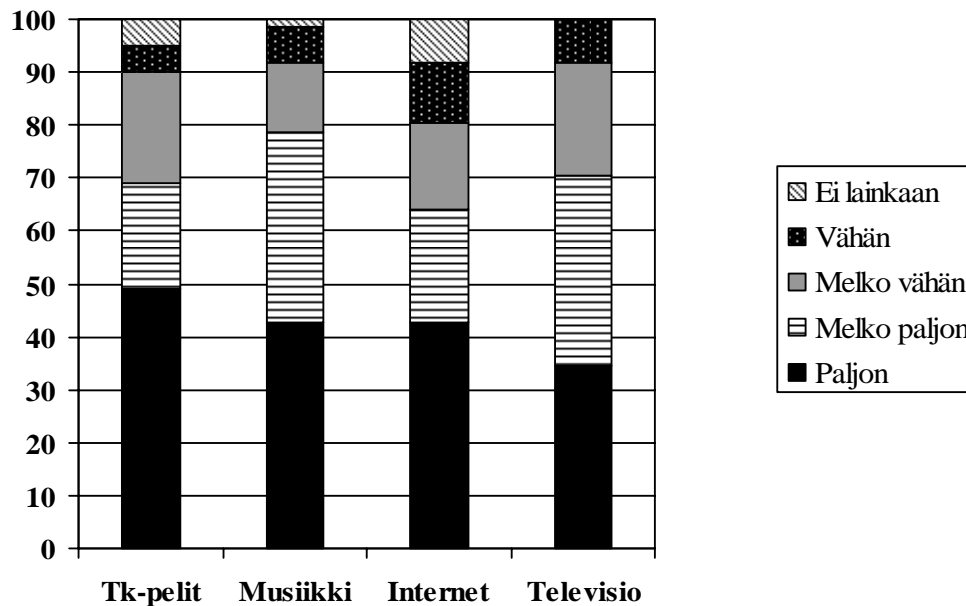
Tyttöjen ja poikien yleisimmin käyttämät englanninkontaktit erosivat hieman toisistaan. Poikien kolme suosituinta jokapäiväistä englanninkontaktia olivat 1) suomeksi tekstitetyt englanninkieliset televisio-ohjelmat tai elokuvat, joita katseli 77,4 % vastanneista, 2) englanninkielinen musiikki (67,7 %) ja 3) englanninkieliset tietokonepelit (58,1 %). Tyttöjen yleisimmät päivittäiset englanninkontaktit olivat 1) englanninkielisen musiikin kuuntelu (66,7 %), 2) suomeksi tekstitettyjen

englanninkielisten televisio-ohjelmien tai elokuvien katselu (53,3 %) ja 3) englanninkielisten internetsivujen käyttö (20,0 %).

6.2 Englanninkontakteista oppiminen

Englanninkieliset tietokonepelit nousivat kärkeen, kun lapset arvioivat vapaa-ajan englanninoppimistaan. Lapsista lähes puolet (49,2 %) arvioi oppineensa tietokonepeleistä ”paljon” englantia. Jaetulle toiselle sijalle pääsivät englanninkielinen musiikki sekä internet/chat, joista molemmista 42,6 % lapsista arvioi oppineensa ”paljon”. Runsas kolmasosa (34,4 %) vastanneista arvioi oppineensa ”paljon” myös suomeksi tekstitetyistä englanninkielisistä televisio-ohjelmista tai elokuvista (taulukko 3).

Prosenttiosuudet
(%)



TAULUKKO 3 Englannin oppimisen Top 4

Englantia arvioitiin opittavan ”paljon” myös ulkomailla matkustelusta (23,0 %). Alle 20 % vastanneista arvioi oppivansa ”paljon” englantia käyttämällä englantia arjen pikkuaskareissa (16,4 %), juttelemalla englanninkielisten ihmisten kanssa tosielämässä

(16,4 %), juttelemalla perheenjäsenten kanssa englanniksi (14,8 %), juttelemalla suomenkielisten ystävien kanssa englanniksi (13,1 %), matkustelemalla englanninkielisissä maissa (13,1 %) tai lukemalla englanninkielisiä kirjoja (8,2 %). Neljä lasta (6,6 %) arvioi oppivansa ”paljon” englantia katsomalla englanninkielisiä televisio-ohjelmia tai elokuvia ilman suomenkielistä tekstitystä, käyttämällä englantia harrastuksissa tai lukemalla englanninkielisiä lehtiä. Kaksi lasta (3,3 %) arvioi oppivansa ”paljon” olemalla englanninkielisessä kirjeenvaihdossa.

Poikien ja tyttöjen välillä oli pieniä eroja siinä, minkä verran he arvioivat oppineensa englanninkielisistä kontakteista. Pojista lähes kaksi kolmasosaa (64,5 %) arvioi oppineensa ”paljon” englantia tietokonepeleistä. Yli puolet (58,1 %) pojista uskoi oppineensa ”paljon” englantia myös internetistä tai chatista ja lähes puolet (48,4 %) englanninkielisestä musiikista. Tyttöjen arviot vapaa-ajalla tapahtuneesta oppimisesta olivat varovaisempia. Runsas kolmasosa (36,7 %) tytöistä arvioi oppineensa ”paljon” englantia kuuntelemalla englanninkielistä musiikkia. Tietokonepeleistä ja suomeksi tekstitetyistä englanninkielisistä televisio-ohjelmista tai elokuvista ”paljon” arvioi oppineensa kolmasosa (33,3 %) tytöistä.

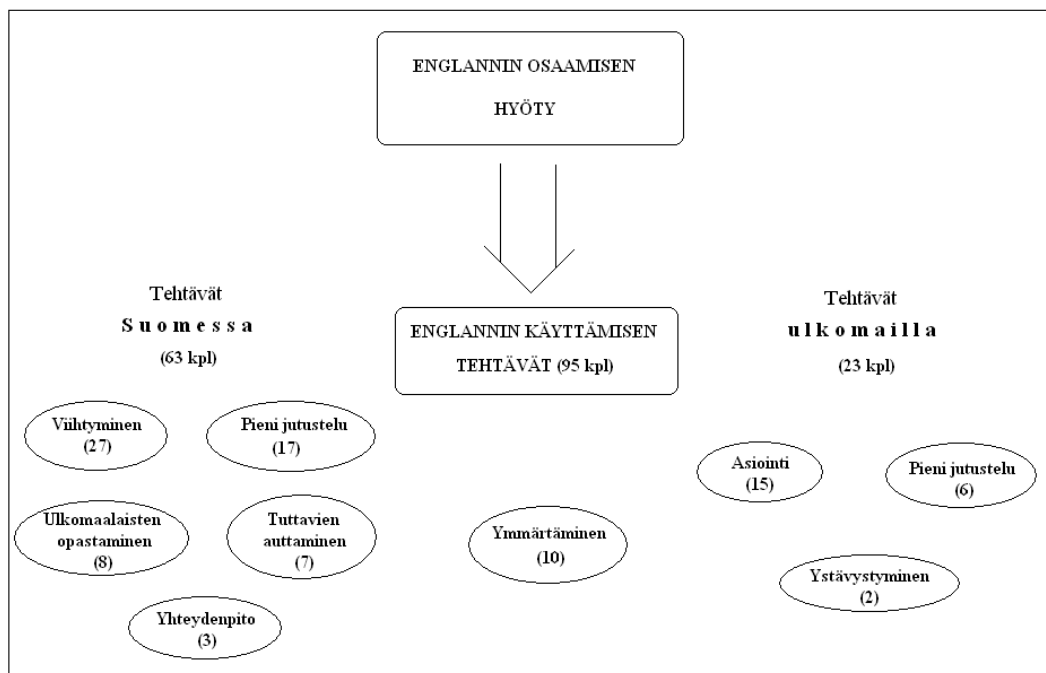
6.3 Oppilaiden suhtautuminen Englantiin

Oppilaiden suhtautuminen Englantiin vapaa-ajalla oli myönteistä. Kaikki oppilaat kokivat englannin osaamisen tärkeäksi ja heistä suurin osa (80–90 %) halusi käyttää englantia sekä piti englannin käyttämistä vapaa-ajalla mukavana. Kaksi kolmasosaa oppilaista haluaisi myös käyttää nykyistä enemmän englantia vapaa-ajallaan.

Se, miten oppilaat suhtautuivat vapaa-ajalla käytettävään Englantiin, oli yhteydessä suhtautumiseen Englantia kohtaan koulussa ($r = .774^{**}$). Myös se, miten tärkeänä lapset pitivät englannin osaamista vapaa-ajalla, oli yhteydessä siihen, miten tärkeänä he pitivät englannin opiskelua koulussa ($r = .564^{**}$).

6.4 Englannin osaamisen hyöty

Englannin osaamisen hyöty tuli esille erilaisten tehtävien suorittamisen kautta. Kuviossa 6 nämä tehtävät on jaettu kahteen osaan tapahtumapaikan (Suomi tai ulkomaat) mukaan. Tehtävien määrän jakaantumisesta tapahtumapaikkojen välillä näkyy, että lapset olivat käyttäneet englantia useammin Suomessa kuin ulkomailla. Tämä johtunee tutkimuspaikkakunnan suhteellisen runsaasta ulkomaalaismäärästä ja lasten tähänastisesta melko vähäisestä matkustelukokemuksesta.



KUVIO 6 Englannin osaamisen hyöty ja tehtävät

Suurin osa tehtävistä poikkesi toisistaan tapahtumapaikasta riippuen. Suomessa oppilaat olivat käyttäneet englantia viihtymiseen, tuttavien auttamiseen, ulkomaalaisten opastamiseen, yhteydenpitoon sekä pieneen jutusteluun. Ulkomailla englantia oli käytetty pieneen jutusteluun lisäksi ystävystymiseen ja asiointiin. Englannin käyttämisen kommunikatiivisuus korostui tarkasteltaessa tehtävissä esiintyvän englanninkielen luonnetta. Englannin käyttäminen oli suurimmaksi osaksi vuorovaikutteista toimintaa; puhumista, kuuntelemista ja ymmärtämistä. ”Ymmärtämisestä” muodostui yhteinen kategoria, jota tarkastellaan ensimmäiseksi.

”Ymmärtäminen”

Sekä Suomessa että ulkomailla esiin tulleissa tilanteissa englannin ymmärtäminen koettiin taidoista tärkeimmäksi. Ymmärtämisen voikin nähdä läpäisevän kaikkea vuorovaikutusta. Aukot kielitaidossa eivät olleet estäneet ymmärtämistä, sillä apuna käytettiin visuaalisia vihjeitä kuten käsimerkkejä. Non-verbaliikasta oli hyötyä myös kielentuottamisessa esimerkiksi eksynyttä turistia neuvoessa.

Viime viikolla oli hyötyä englannista, koska meillä oli vieras, joka puhui englantia. (tyttö 4.lk)

Netissä tietää että mitä siinä tarkoitetaan. (poika 5.lk)

Olimme perheen kanssa Lanzarotella lomalla. Olin yksin huoneessa kun siivooja tuli ja alkoi höpöttää. Pärjäsin tässäkin ihan tyyliin ok... :) (tyttö 6.lk)

Kun olin viime vuonna Thaimaassa - - - On myös hyvä ymmärtää kun siivooja kysyy, että saako nyt siivota tai haluatko hedelmiä? (tyttö 6.lk)

Joskus ymmärtämisen karttuminen aiheutti uusia oivalluksia ja iloisia yllätyksiä:

Englannintaidosta on hyötyä kaikissa peleissä ja netissä. Kun olin 6-vuotias ja pelasin ensimmäistä ps2 peliäni, niin se oli vaikeaa koska en osannut kuin ”No” ja ”Yes” sanat. Nyt kun pelasin sitä samaa peliä niin siitä ymmärsi kaiken ja tajusin juonen, ja se oli mielettömän hyvä. (poika 6.lk)

6.4.1 Englannin osaamisen hyöty Suomessa

Oppilailla oli enemmän kokemuksia englannin käyttämisestä Suomessa kuin ulkomailla. Oppilaiden vastauksissa esiintyi englanninkäyttötilanteita liittyen viihtymiseen, pieneen jutusteluun, opastamiseen, auttamiseen ja yhteydenpitoon. Näitä tarkastellaan seuraavaksi yksitellen.

”Viihtyminen”

Oppilaat kuvailivat määrällisesti eniten viihtymiseen liittyviä englanninkäyttötilanteita. Viihtymiseen laskettiin tietokonepelien pelaaminen, internetissä keskusteleminen ja television katseleminen, jotka sisälsivät niin englannin kuuntelemista, lukemista kuin kirjoittamista. Englannin osaamisesta oli lapsille hyötyä esimerkiksi tietokonepelien ohjeiden ymmärtämisessä. Internetin vaikutuksesta tietokonepelit ovat aiempaa enemmän vuorovaikutuksellisia, vaikka vastapelaaja saattaakin olla toisella puolella maailmaa oman tietokoneensa ääressä. Pelaamiseen saattaa liittyä ohjeiden seuraamisen lisäksi pientä kommentointia, jota käydään englanniksi.

Erillisissä videopeleissä esim. Nintendodog's voit tavata pelin koiria ja omistajia jotka kertovat ajatuksiaan. Koirien luonteet ovat englanniksi. (tyttö 5.lk)

Aiemmin tuli esille, että lapsista kymmenen (16,4 %) oli päivittäin tekemisissä englanninkielisten ihmisten kanssa internetissä. Pelaamisen lisäksi tietokonetta käytettiin ajatusten vaihtamiseen samanhenkisten ihmisten kanssa internetin keskustelukanavilla.

Chattaaan Foorumin ja Youtuben avulla paljon ulkomaalaisten kanssa. (poika 6.lk)

Voin myös keskustella englantilaisten Diabolo-kavereideni kanssa. (poika 6.lk)

”Pieni jutustelu”

Lapset olivat kokeneet englannista osaamisesta olevan hyötyä monenlaisissa jutustelutilanteissa, kuten tuttavien luona vieraillessa, harrastuksissa ja kotimaassa matkustaessa. Olipa englannin osaamisesta ollut hyötyä jopa koiraa ulkoiluttaessa. Omaa puhumista tärkeämpää lienee tunne siitä, että kykenee olemaan orastavan ymmärtämistaidon kautta mukana kommunikaatiotilanteissa. Oppilaiden kuvailemissa jutustelutilanteissa heidän oma englannin puhumisensa saattoi olla vähäistä, mutta lapset pääsivät osallistumaan vuorovaikutukseen aikuisten kanssa.

Kerran meillä kävi äidin kaveri ja hänen englannin kielinen ystävä. Osasin sanoa hänelle nimeni ja tervehtiä. (tyttö 4.lk)

Kun meille on tullut enkkulaisia vieraita, niin on paljon helpompi kommunikoida.
(poika 6.lk)

Kielenkäyttötilanteet olivat tasa-arvoisempia silloin, kun lapset olivat tekemisissä keskenään. Vaikka oppilaiden kuvailemista tilanteista ei käynyt esille, millaisista asioista lapset keskenään juttelivat, englannin osaaminen muodosti yhteisen kielipohjan eri kieltä puhuvien lasten välille. Jos kielitaito ei riittänyt, kommunikoinnin avuksi otettiin ilmeet ja eleet.

Naapurissamme asuu ranskalaisia. heillä on viisi lasta, ja on mukavaa kun voin jutella heille. (tyttö 4.lk)

Jalkapalloharjoituksissa on ollut tyttö joka puhuu englantia ja olen englannin ja omien käsimerkkien avulla voinut puhua hänen kanssaan kunnes hän muutti pois. (tyttö 6.lk)

Kolmantena ryhmänä nousivat esille tilanteet, joissa lapset eivät olleet voineet valmistautua jutusteluun etukäteen, vaan tulivat ikään kuin yllätetyiksi. Tällaisissa tilanteissa kommunikointi perustui keskustelun aloittaneen henkilön tekemille kysymyksille, joihin lapset vastailivat. Kysymykset olivat usein yksinkertaisia ja lapset kokivat selvinneensä kunnialla yllättävästä tilanteesta.

Joku ulkomaalainen turisti tuli kyselemään koirani ikää, nimeä, rotua jne. Tässä tilanteessa osasin vastata kaikkeen. (tyttö 6.lk)

Olin Levillä laskettelemassa. Hississä joku ulkomaalainen alkoi puhua englantia. Hän kyseli kaikenlaista ja minä vastasin. (poika 6.lk)

”Ulkomaalaisten opastaminen”

Suomessa englanninkäyttö liittyi usein tilanteisiin, joissa lapsilta oli pyydetty opastusta. Kysymyksen ymmärtämisen lisäksi oppilaiden oli tällöin osattava soveltaa tietämystään myös kielestä ja ympäristöstään. Kuvaillut opastamistilanteet olivat sävyiltään melko neutraaleja: lapset olivat ymmärtäneet kysymyksen ja osanneet ohjata kysyjän oikeaan suuntaan. Onnistuminen johtunee osaltaan tehtävän tuttuudesta ja yksinkertaisuudesta. Pieniä opastamistilanteita ja niihin liittyvää sanastoa, kuten suuntien neuvomista, harjoitellaan koulun englannintunneilla jo varhaisessa vaiheessa. Kysytyt paikat

sijaitsivat usein lähistöllä, jolloin suullisen opastamisen apuna kysyjää voitiin ohjata osoittamalla kädellä oikeaan suuntaan.

Tarvitsen englannin puhumista myös jos joku ulkomaalainen tulee kysymään jotain kaupungilla. Minulta on kysytty kerran Where is library vastasin näyttäen kädellä ja kertoen. (poika 5.lk)

Kerran kesällä olin muuten vaan pyöräilemässä kotini lähellä, niin vastaan tuli norjalainen turistiporukka. He olivat eksyneet, jotenka englannilla neuvoinkin heille missä ollaan ja minne mennään. He kiittivät ja lähtivät. (poika 6.lk)

Kielitilanteet Suomessa kohdattujen ulkomaalaisten kanssa saattoivat myös sisältää jonkinlaisen ongelman, jonka ratkaiseminen oli englannin avulla onnistunut. Lapset kuvailivat tilanteita, joissa heiltä oli kysytty apua kaupassa tai joissa heidän oli täytynyt reagoida syntyneeseen tilanteeseen. Kokemusten arkipäiväisyydestä huolimatta tilanteet olivat jääneet lasten mieleen.

Olin Seppälässä yhtäkkiä nainen tuli luokseni ja kysyi mitä tarkoittaa ota 3 maksa 2. Siinä sitä selitin ja hän kiitti kauniisti saatuaan tiedon. Sen jälkeen hän meni rattaidensa luo ja höpötti jotain lapsellensa. (tyttö 6.lk)

Olin kavereitteni kanssa ja siihen tuli yksi englantilainen nainen lastensa kanssa. Sitten se lähti pois ja huomasimme maassa avaimet. Juoksimme hänen perään ja kysyimme englanniksi ovatko avaimet hänen. (tyttö 6.lk)

”Tuttavien auttaminen”

Englannin käyttäminen ohjaamis- tai auttamistarkoituksessa ei koskenut ainoastaan ulkomaalaisia vaan lapset olivat kokeneet hyötyneensä englannin osaamisestaan lähes yhtä yleisesti myös suomalaisten tuttaviansa kohdalla. Yleisimpiä avunkohteita olivat sisarukset ja ystävät. Sisarusten kohdalla apu oli läksyissä auttamista, ystäviä puolestaan oli autettu yhteisissä peleissä ja leikeissä. Toisinaan myös lasten vanhemmat ja isovanhemmat olivat tarvinneet apua englannin sanojen muistamisessa tai opettelemisessa.

Opetan pikkuveljelleni englantia. Hän on aloittanut sen syksyllä. Kyselen sanoja yleensä. (tyttö 6.lk)

Olen auttanut kaveriani nintendogsin käytössä, koska nintendogs on englanninkielinen. (tyttö 5.lk)

Olen auttanut isääni silloin, kun hänellä oli sähköpostissa sana, jota ei muistanut niin kerroin sen sitten. Olen auttanut vanhempiani sanomalla jonkun sanan. (tyttö 5.lk)

Kun minun mummini oli lähdössä ulkomaille kirjoitin hänelle joitain yleisiä sanoja paperille. (tyttö 5.lk)

”Yhteydenpito”

Yhteydenpito tuttavien ja sukulaisten kanssa mainittiin kolmessa vastauksessa. Englannin osaaminen lisäsi mahdollisuuksia olla yhteydessä muiden kuin suomenkielisten sukulaisten kanssa.

Kirjoitin joskus kummeilleni Lontooseen kirjettä englanniksi ja puoliksi suomeksi koska en ollut niin hyvä vielä silloin. (tyttö 5.lk)

Kummini asuu Saksassa ja hänen miehensä on Saksasta, niin juttelen hänen kanssaan aina välillä vähän... Englanninkielen opiskelusta on hyötyä monelle asialle! (tyttö 6.lk)

6.4.2 Englannin osaamisen hyöty ulkomailla

Ulkomailla englannin osaamisesta oli lasten vastausten perusteella ollut hyötyä asioimisessa, pienimuotoisessa jutustelussa sekä ystävyysuhteiden luomisessa. Seuraavaksi näitä englannin käyttötarkoituksia käsitellään yksitellen.

”Asioiminen”

Englannin käyttäminen ulkomailla liittyi useimmiten asioimistilanteisiin kaupassa tai ravintolassa. Onnistumisen edellytyksinä pidettiin ymmärtämistä ja ymmärretyksi tulemistä. Vastauksista kuului tyytyväisyys, kun tehtävä oli saatu suoritettua onnistuneesti. ”Asioiminen” oli ainoa tilanne, jossa lapset olivat itse olleet aloitteentekijöitä englannin käytössä, esimerkiksi kysyessään tuotteiden hintaa kaupassa

tai tilatessaan juotavaa hotellin baarista. Vanhempien tai sisarusten mahdollisesti tarjoamaa apua ei mainittu vaan tilanteista oli vastauksissa suoriuduttu itsenäisesti.

Kun olemme ulkomailla voi ostaa jäätelöä, sanoa kiitos, hei, tietää jos ostaa jotain niin mitä sanotaan hinnaksi. (tyttö 5.lk)

Kun olimme Lanzarotella vuosi sitten ostin kaupasta ruokatarvikkeita ja joitakin en löytänyt. Kysyin heti kassalta ja sain (ymmärrettävän vastauksen). (poika 5.lk)

Kun olimme ulkomailla kävin kaupassa ostamassa maitoa. Myyjä ymmärsi mitä sanoin ja palasin maitopurkki kourassa. (tyttö 6.lk)

Eräs viidesluokkalainen tyttö korosti englannin osaamisesta olevan hyötyä myös vastapuolelle – englantia on yhteinen kieli.

Ulkomailla on helpompi ostaa tavaroita. Esimerkiksi Turkkilaisten on vaikea ymmärtää kun sanoo: ”MI-NÄ HA-LU-AN TÄ-MÄN!” On helpompi heidänkin ymmärtää jos osaa englantia. (tyttö 5.lk)

”Pieni jutustelu”

Pienimuotoinen jutustelu koettiin myös ulkomaan matkoilla englannin osaamisen hyödyksi: englannin avulla voitiin ottaa kontaktia matkoilla kohdattuihin ihmisiin. Suomessa esiin tulleiden tilanteiden lailla myös ulkomailla tapahtuneet jutustelutilanteet olivat usein pieniä kohtaamisia, joissa englannin osaamisesta oli koettu olevan hyötyä.

Olin Ruotsissa tuttujemme luona ja he ymmärsivät ja osasivat puhua vähän englantia, niin oli mukavaa vähän jutella. (tyttö 5.lk)

Olimme perheen kanssa lomalla Kreetalla. Kävimme aina välillä tilaamassa juotavaa siitä hotellin baarista. Oli paljon helpompaa kun osasi edes vähän puhua englantia. Juttelin kyseisen tarjoilijan kanssa aina välillä jotain pientä. Hän kysyi kerran nimeäni jne... (tyttö 6.lk)

Kaupassa oli englantia puhuva myyjä. Hänen kanssaan juttelin 3 varttia eli hyvin meni. (tyttö 6.lk)

”Ystävyystyminen”

Matkoilla lapset olivat kokeneet englannista olevan hyötyä ystävyysuhteiden luomisessa. Erimaalaisiin lapsiin tutustuminen ja ystävien saaminen onnistuivat lasten vastausten perusteella verbaalisen ja non-verbaalisen kielen yhdistelmällä.

Serkkuni Wilhelm ja Charlotte on Norjalaisia. Wilhelm puhuu hyvin Suomea, mutta välillä on pakko puhua Englantia. Norjassa koulussa tarvitsin enkun kieltä. Minulta kysyttiin: ”tuletko hyppimään”, vastasin ”kyllä”. Puhuin tosi paljon englantia ja kysyin kaikkea, minua sanottiin: Crazy monkey. Puhuimme kavereiden kanssa kaikkea: ”What’s your name?, How are you?, vastasin ja kysyin samaa. (tyttö 4.lk)

Olen ollut laivalla pari kertaa ja tavannut ruotsalaisia joten puhuimme englantia ja näytimme käsi-merkkejä. (tyttö 4.lk)

Matkoilla jos saa kavereita niin niiden kanssa on kiva puhua englanniksi jotain. (poika 5.lk)

Kun olimme Kanarian saarilla joku pyysi minua tanssimaan kun menin se puhui englantia, mutta kyllä minä onneksi ymmärsin. (poika 5.lk)

Bulgariassa olin rannalla eräs poika tuli kysymään nimeäni, ikääni ja haluanko olla hänen kaveri ja leikkiä hänen kanssaan. (poika 6.lk)

6.5 Huoltajien kielitaustan ja oppilaiden englannin suuntautuneisuuden välinen yhteys

Oppilaiden *suuntautuneisuus* englantia kohtaan käsittää heidän suhtautumisensa englantia kohtaan vapaa-ajalla, heidän näkemyksensä englannin osaamisen tärkeydestä sekä heidän menestymisensä englannissa kouluarvosanalla mitattuna. Näitä osa-alueita tarkasteltiin yksitellen yhteydessä heidän vanhempiansa koulutustaustaan ja vanhempiansa näkemyksiin englannin osaamisen tärkeydestä.

Oppilaiden huoltajista lähes kaikki (96,5 %) pitivät englannin osaamista tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Saman perheen vanhemmilla oli keskenään samankaltainen suhtautuminen englannin osaamisesta ($r = .524^{**}$). Huoltajien suhtautumisen yhteneväisyydestä huolimatta heidän näkemyksensä englannin osaamisen merkityksestä

eivät olleet juuri yhteydessä heidän lastensa näkemysten kanssa. Oppilaiden kyselylomakkeen väittämä ”Minusta on tärkeää osata englantia” ei korreloinut vanhempien näkemyksen kanssa ($r = .222$). Vanhempien suhtautumisella englannin osaamisen tärkeyteen ei siis ollut tekemistä sen kanssa, miten heidän lapsensa siihen suhtautuivat.

Lasten suhtautumista englantia kohtaan vapaa-ajalla mitattiin kuudella väittämällä, jotka käsittelivät englannista pitämistä. Vanhempien koulutuksella ei ollut yhteyttä lasten suhtautumiseen englantia kohtaan vapaa-ajalla ($r = .209$)

Koulutustaustan ja lasten koulumenestyksen (kevään 2007 englannin arvosana) välistä korrelaatiota tarkastelemalla havaittiin yhteys huoltajien koulutustaustan ja lapsen englannin kouluarvosanan välillä ($r = .343^{**}$). Lasten kouluarvosanalla mitattu englannin osaaminen oli siis jossain määrin yhteydessä oppilaan vanhempien koulutustaustan kanssa.

6.6 Englantiin suhtautumisen, englannin harrastuneisuuden ja englannin kouluarvosanan välisistä yhteyksistä

Lasten vapaa-ajan suhtautumista englantia kohtaan selvitettiin kuudella väittämällä kysymysoiossa kaksi ”Mitä pidät englanninkielestä vapaa-ajalla?”. Väittämät käsittelivät englannista pitämistä ja englannin arvostamista sekä englannin käyttämistä vapaa-ajalla. Oppilaiden englannin arvosanat vaihtelivat kuuden ja yhdeksän välillä numeron kahdeksan ollessa arvosanoista yleisin. Tyttöjen ja poikien arvosanoissa ei ollut merkitsevää eroa ($t(59) = 1.144, p = .257$). Suhtautumisen ja englannin arvosanan välillä oli heikko yhteys ($r = .321^*$). Sukupuolittain tarkasteltuna poikien kouluarvosana ja englannista pitäminen olivat heikosti yhteydessä toisiinsa ($r = .434^*$), kun tyttöjen kohdalla vastaavaa yhteyttä ei ollut ($r = .220$).

Sukupuolten välillä oli mielenkiintoisia eroja tarkasteltaessa oppilaiden vapaa-ajan englanninkontaktien ja englannin kouluarvosanan välistä yhteyttä. Ensimmäisen kysymysoiosion väittämät ”käyn englanninkielisillä internetsivuilla” ($r = .530^{**}$) ja ”olen tekemisissä englanninkielisten ihmisten kanssa internetin kautta” ($r = .536^{**}$)

korreloivat poikien englannin numeron kanssa. Poikien kohdalla internetin käyttämisen sekä englannin arvosanan välillä oli siis yhteys. Vaikka internetin käyttäminen oli suosittu vapaa-ajanviettotapa myös tyttöjen keskuudessa, vastaavaa yhteyttä ei löytynyt. Internetin käytön lisäksi väittämä ”käytän englantia arjen pikkuaskareissa” tuotti pojilla heikon korrelaation ($r = .390^*$) englannin arvosanan kanssa. Tyttöjen kohdalla ei ollut juuri yhteyttä vapaa-ajan englanninkontaktien ja kouluarvosanan välillä. Väittämä ”katson englanninkielisiä televisio-ohjelmia tai elokuvia suomenkielisellä tekstityksellä” tuotti ainoan melkein merkitsevän yhteyden ($r = .372^*$).

6.7 Englanninopettajien näkemyksiä oppilaidensa vapaa-ajan englannin harrastuneisuudesta

Luokkien englanninopettajat arvelivat oppilaidensa käyttävän jonkun verran englantia koulun ulkopuolella, esimerkiksi matkoilla ja tietokonepeleissä. Opettajat uskoivat oppilaiden pääsevän ulkomaan matkoilla kokeilemaan tunneilla opiskeltuja asioita tositalanteissa. Molemmat opettajat uskoivat myös luokkiensa poikaoppilaiden pelaavan paljon englanninkielisiä tietokonepelejä, jotka osaltaan laajensivat sanavarastoa.

Oppilaat matkustelevat melko paljon vanhempiansa kanssa. On tullut ilmi tunneilla, että ainakin hintoja ”How much” osataan kysyä. Samoin ruokalistat ovat tuttuja. Isompien sisarusten kanssa puhutaan joskus kotona englantia. Tietokonepeleistä opitaan paljon. Erityisesti pojat pelaavat paljon ja myös tietävät paljon. (opettaja 4. & 5.lk)

Tämän luokan oppilaista monet pojat pelaavat englanninkielisiä tietokonepelejä. Muistaakseni kukaan ei halunnut kirjeenvaihtoveria englannin kielellä, kun sitä tarjosin. Rinnakkaisluokka kylläkin. Uskon myös, että televisio on rikastuttanut lasten kielitaitoa, jos puhutaan vain tv:n positiivisista vaikutuksista. Pojilla on hyvä sanavarasto joka ei suinkaan ole kokonaan kirjoista opittua. (opettaja 6.lk)

Oppilaiden englannin harrastuneisuus ei opettajien mukaan näkynyt kovin suuresti englannintunneilla. Melko oppikirjasidonnaisilla tunneilla ei koulun ulkopuolelta opitulle kielelle ole ehkä juurikaan tilaa. Televisiosarjoista ja tietokonepeleistä omaksuttuja uusia sanontatapoja saattoi kuitenkin opettajien mukaan toisinaan kuulla oppilaiden, etenkin poikien, puheessa myös tunneilla.

Se [englannin harrastuneisuus] ei kovin paljon näy, koska melko oppikirjasidonnaisesti etenemme. Mutta aihepiiristä riippuen, joskus enemmän tai vähemmän tulee ilmi, mistä on opittu sanoja, joita ei ole koulussa opittu. (opettaja 4. & 5. lk)

Harrastuneisuus näkyy juuri harvinaisempien sanojen ja fraasien hallinnassa. Tämän luokan tytöt ovat englannin kielen suhteen passiivisia. Heidän sanavarastonsa ei juuri ylitä opetuksen ulkopuolista tasoa. Suurimmalla osalla pojista on kiitettävä numero englannissa ja runsaasti tietoa oppikirjojen ulkopuolelta. (opettaja 6. lk)

Opettajat kokivat oman roolinsa oppilaiden rohkaisemisessa koulun ulkopuoliseen englannin käyttöön liittyvän lähinnä matkustelussa käytettävään englannin puhumiseen. Jokapäiväiseen englannin käyttämiseen kannustaminen oli jäänyt vähemmälle huomiolle. Tunneilla käydyillä arkipäivän keskusteluilla he pyrkivät lisäämään oppilaiden rohkeutta käyttää kieltä tarpeen tullen.

- - - [Www.perunakellarissa](http://www.perunakellarissa) kehotan käymään. Siellä on hyviä tehtäviä. Tietenkin kehotan puhumaan rohkeasti, jos on tilaisuus käyttää kielitaitoaan. (opettaja 4. & 5. lk)

Kannustan käyttämään kieltä ulkomaan matkoilla ja näin monet sanovat käyttävänsä kieltä taitojensa mukaan. Pyrimme myös luokkatilanteissa keskustelemaan arkipäivän asioista englanniksi, jotta ne olisi helppo siirtää aitoihin tilanteisiin. Tässäkin kohtaa pojat ovat rohkeampia ja aktiivisempia. (opettaja 6. lk)

Opettajat uskoivat kirjeenvaihdon ja englanninkerhon voimaan oppilaiden englannintaitojen lisäämiseksi. Tällä hetkellä oppilaat eivät kuitenkaan olleet (koulun kautta) kirjeenvaihdossa kiinnostuksen puutteen vuoksi. Englanninkerho-opiskelun tulisi opettajien mielestä keskittyä kirjallisten tehtävien sijaan luonnolliseen vuorovaikutukseen, vaikka pienten näytelmien avulla. Liekö sattumaa, että molempien opettajien mukaan pojat ovat englannista luokan tyttöjä kiinnostuneempia.

Englanninkerho, jossa näytellään arkipäivän tilanteita olisi ihan OK. --- Kirjeenvaihtokaveri on hyvä juttu. --- Kyllä tv:stä innokkaat oppivat. Pojat ovat nykyään innostuneempia kuin tytöt. (opettaja 4. & 5. lk)

Mielestäni yksinkertaisin lähtökohta olisi kirjeenvaihto – kaikille mahdollinen. Uskon, että kontaktit saman ikäisten nuorten kanssa olisivat hyödyllisiä, sillä mielenkiinnon kohteet olisivat näin yhtäläisiä. Ulkomaalaisten määrä pikkukaupungissamme on viime vuosina lisääntynyt, joten kontakteja varmaan löytyy läheltäkin. Uskoisin, että englanninkielen käyttö toisen ulkomaalaisen (ei englantia puhuvan) kanssa on hyödyllistä, sillä näin molemmat osapuolet rohkaistuvat puhumaan kieltä, joka ei ole kummankaan äidinkieli. (opettaja 6. lk)

Opettajat olivat huomanneet, että oppilaiden englanninkielen taidot ovat yleisesti ottaen kohentuneet vuosien varrella. Englannin aineenopettaja oli laittanut taitojen lisääntymisen lisäksi merkille kasvaneen motivaation englannin oppimista kohtaan. Luokanopettaja mainitsi paremman osaamisen mahdolliseksi syyksi muun muassa opetusmateriaalien kehittymisen.

Valtava edistyminen ja kiinnostus ko. ainetta kohtaan parantunut. Erittäin kiitollinen aine opettaa verrattuna vaikkapa aikaan 10–15v. sitten. (opettaja 4. & 5. lk)

Oppilaiden kielitaidon kohentuminen näkyi opettajien mukaan englannintunneilla hyvänä osaamistasona, jo englanninkielen opiskelun alussa. Myös motivaatio englannin opiskelua kohtaan oli heidän kokemuksensa mukaan lisääntynyt, samoin kuin rohkeus kielen käyttämiseen.

Heti 3. luokan alkaessa osataan jo paljon englannin sanoja, kuten lemmikkien nimiä. Toisin kuin ennen. Ei enää vuosiin (viim. 10v.) ole kysytty: ”Miks meidän täytyy tällast enkkuu opiskella, vaikk asutaan Suomessa?” (opettaja 4. & 5. lk)

Oppilaat ovat myös rohkeampia ja uskaltavat käyttää kieltä, sillä nykyään ei enää vaadita puhekielessä ehdotonta virheettömyyttä. --- Ääntäminen on myös kohentunut. (opettaja 6. lk)

Opettajat arvelivat oppilaiden parempien englannintaitojen johtuvan pääosin koulun ulkopuolisen maailman tarjoamista englanninvirikkeistä kuten televisiosta, tietokonepeleistä ja matkustelusta. Myös kielenopetuksen painon siirtyminen virheettömyydestä kohti yrittämistä oli heidän mukaansa saattanut rohkaista oppilaita käyttämään kieltä aiempaa enemmän.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa alakoulun oppilaiden suuntautumisesta englantiin vapaa-ajalla. Suuntautumisen tarkasteluun käytettiin oppilaiden vastauksia heidän englanninkontakteistaan ja asenteistaan englantia kohtaan vapaa-ajalla. Tutkimuksen avulla haluttiin selvittää, millaisia englannin kontakteja oppilaille vapaa-aikanaan on, minkä verran he arvioivat oppivansa englantia niiden avulla ja millaista hyötyä he kokevat englannin osaamisesta olevan. Vanhempien mukaan ottamisella pyrittiin saamaan tietoa heidän koulutustaustansa ja englannin osaamisen tärkeäksi kokemisen yhteydestä heidän lastensa englannin suuntautumiseen. Kolmanneksi, luokkien englanninopettajat kuvailivat omia näkemyksiään oppilaidensa vapaa-ajan englannin harrastuneisuudesta.

Aiempaa tutkimustietoa suomalaisnuorten englanninkontakteista on vuodelta 2002, jolloin 16-vuotiaiden nuorten yleisimmät englanninkontaktit olivat musiikki, elokuvat, internet, televisio sekä tietokonepelit (Bonnet 2002, 84). Millainen oli tilanne pienempien koululaisten keskuudessa tänä päivänä? Tarkastelen seuraavaksi syksyllä 2007 tutkimukseen osallistuneiden 4.-6.-luokkalaisten englantiin liittyviä vapaa-ajanviettotapoja. Pohdin myös syitä tiettyjen kontaktien suosioon tai epäsuosioon sekä niiden käytön hyödyllisyyttä englannin omaksumisessa. Pyrin myös käsittelemään tapoja, joilla oppilaita motivoivia kontakteja voitaisiin hyödyntää entistä toimivammin koulun kielenopetuksessa.

Luvun loppupuolella tarkastelen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaneita seikkoja sekä pohdin jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Tutkimustulosten ja teorian vuoropuhelua

Englanninkontaktien käyttäminen vapaa-ajalla

Tulevana luokan- ja englanninopettajana oli ilahduttavaa huomata oppilaiden olevan runsaasti ja mielellään englannin kanssa tekemisissä vapaa-ajallaan. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista kaikki olivat olleet vapaa-ajallaan tekemisissä

englanninkielisen musiikin ja suomeksi tekstitettyjen englanninkielisten televisio-ohjelmien tai elokuvien kanssa. Lähes kaikki olivat käyttäneet englantia myös pelatessaan tietokonepelejä ja vieraillessaan internet-sivuilla. Vastausten perusteella lapset olivat siis vapaa-ajallaan yleisimmin tekemisissä englannin kanssa viihde-elektronikan kautta. Suurimmalla osalla vastaajista oli kuitenkin kokemusta myös edellisiä kontakteja selkeämmin vuorovaikutuksellisesta englanninkäytöstä, kuten hovin tai harjoittelun vuoksi käydyistä pienistä englanninkielisistä jutusteluista ystävien tai perheenjäsenten kanssa sekä aidoista vuorovaikutustilanteista ulkomaalaisten kanssa. Osa lapsista oli käyttänyt englantia myös arjen pikkuaskareissa (esimerkiksi mainosten ja käyttöohjeiden lukemiseen) katsonut englanninkielisiä tekstittämättömiä televisio-ohjelmia tai elokuvia, lukenut englanninkielisiä kirjoja ja lehtiä sekä käyttänyt englantia harrastuksissaan ja kirjeenvaihdossa.

Vajaa puolet lapsista ilmoitti käyttävänsä englantia harrastuksissaan. Yleisin englanninkäyttötarkoitus oli suullinen kommunikointi ulkomaalaisten joukkuetoverien kanssa esimerkiksi jääkiekko- tai jalkapalloharrastuksessa. Lapset kommunikoivat englanniksi myös kirjoittamalla tietokonepeleissä. Vastauksissa esille tullut englanniksi lukeminen ei tarkoittanut englanninkielisten kirjojen lukemista vaan oli muodoltaan pienempää ja hyvin tarkoituksenmukaista: kirjojen sisältämät lyhyet englanninkieliset pätkät tai Diablo-hyrrän temppuhjeet edellyttivät englannin lukemista ja ymmärtämistä. Englannin kuunteleminen puolestaan liittyi tilanteisiin, jossa englantia puhuttiin ulkomaalaiselle joukkuetoverille. Lapset olivat tällöin laittaneet englanninkielen merkille, mutta eivät olleet itse käyttäneet sitä.

Englanninkontaktien useus ja niistä oppiminen

Musiikin kuunteleminen oli lasten päivittäisistä vapaa-ajankontakteista yleisin: kaksi kolmasosaa (67 %) lapsista ilmoitti kuuntelevansa englanninkielistä musiikkia päivittäin. Tulos oli yhteneväinen vuonna 2002 16-vuotiaille suomalaisnuorille tehdyn tutkimuksen kanssa – englanninkielinen musiikki on niin lasten kuin nuorten suosiossa (Bonnet 2002, 84). Musiikin voidaan nähdä olevan tärkeä englanninkielen välittäjä alakoululaisten vapaa-ajan vietossa eikä vähiten sen monipuolisen saatavuuden vuoksi - englanninkielistä musiikkia on kuultavissa niin radiosta, cd-levyiltä, television musiikkikanavilta kuin internetin kautta. Runsaan altistumisen ansiosta myös englannin

omaksumisella musiikin kautta on suuri rooli: lapsista lähes 80 % arvioi oppineensa ”paljon” tai ”melko paljon” englantia kuuntelemalla englanninkielistä musiikkia. Musiikkia ja sen välittämää kieltä voidaankin pitää tärkeänä kielisyytteenä (Bonnet 2002, 84–88). Musiikin lisääminen myös koulun englannintunneille voisi kannattaa. Virkistämisen ja vaihtelun lisäksi musiikin kuuntelu tukee oppimista. Melodian ja tekstin yhdistäminen auttaa asioiden mieleen painamista, joten kenties musiikkia voitaisiin käyttää apuna esimerkiksi prepositioita tai verbien taivutuksia opeteltaessa.

Musiikin kuuntelemisen lisäksi lapsista kaksi kolmasosaa (66 %) oli tekemisissä englannin kanssa päivittäin *television* kautta. Englanninkielisiä ohjelmia tai elokuvia seuratessaan lapset altistuivat englannille ja suomenkielisen tekstityksen avulla ohjelmista saatettiin poimia uusia sanoja ja lauseita joko tietoisesti tai tiedostamatta. Englanninopettajat olivat havainneet oppilaiden käyttävän suosituista televisiosarjoista peräisin olevia sanontoja ja arvelivat englanninkielisten ohjelmien ylipäänsä ”rikastuttaneen” oppilaidensa kielitaitoa. Myös oppilaat itse uskoivat oppineensa englantia televisiosta: 70 % lapsista arvioi oppineensa ”paljon” tai ”melko paljon” englantia televisio-ohjelmista tai elokuvista. Kielitaidon kohentamisen lisäksi tekstitettyjen ohjelmien on havaittu vaikuttavan positiivisesti ihmisten suhtautumiseen englantia kohtaan (Koolstra & Beentjes 1999, 52–53). Myös tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden suhtautuminen englantiin vapaa-ajalla oli myönteistä ja arvostavaa: englannin osaamista pidettiin tärkeänä ja sen käyttämistä pidettiin mukavana.

Kolmanneksi yleisin englanninkontakti musiikin kuuntelemisen ja television katselun jälkeen olivat *tietokonepelit*, joita reilu kolmannes (38 %) lapsista ilmoitti pelaavansa päivittäin. Nykyään lähes kaikki suomalaisnuoret pelaavat ainakin silloin tällöin tietokoneella tai pelikonsolilla pelattavia, usein englanninkielisiä elektronisia pelejä (Salokoski 2005, Piirainen-Marsh & Tainion 2007, 158 mukaan). Näiden tutkimusten suuntaisesti myös tähän tutkimukseen osallistuneista lapsista lähestulkoon kaikki (98 %) ilmoittivat pelanneensa englanninkielisiä tietokonepelejä, ja 70 % lapsista pelasi niitä päivittäin tai viikoittain. Tulokset olivat yhteneviä myös vuoden 2002 yhteiseurooppalaisen tutkimuksen kanssa; tietokonepelien suosio on jatkanut vahvaa kulkuaan nuorten lisäksi myös lasten keskuudessa.

Pelaamisen yleistyessä on tullut esiin huoli pelien haitallisesta, veltostuttavasta vaikutuksesta lapsiin ja nuoriin. Tutkimusten mukaan pelaamisesta on kuitenkin viihtymisen lisäksi myös hyötyä: tietokonepelien on todettu kehittävän nyky-yhteiskunnassa tarvittavaa teknologiaosaamista sekä toimivan tehokkaina oppimisympäristöinä (Saarenkunnas 2006, 200). Myös tähän tutkimukseen osallistuneet lapset uskoivat pelaamisen kehittäneen heidän kielitaitoaan: lähes 70 % lapsista arvioi oppineensa tietokonepeleistä ”paljon” tai ”melko paljon” englantia. Englanninkieliset pelit kehittivät lasten kielitaitoa monipuolisesti, koska englantia käytettiin yhteisenä pelikielenä eri puolelta maailmaa olevien pelaajien välillä ja pelatessaan lapset paitsi vastaanottivat, myös tuottivat englantia. Pelatessaan lapsi luki sekä pelin sisältämiä että vastapelaajiensa kirjoittamia englanninkielisiä tekstejä ja kuunteli pelissä esiintyvää puhetta. Lasten vastausten mukaan pelaaminen edellytti auttavaa englannin osaamista ja sisälsi usein kommunikointia muiden pelaajien kanssa. Lapset olivat käyttäneet englantia peleissä kysyessään vastapelaajiltaan apua pelissä sekä vastavuoroisesti auttaessaan heitä pelin etenemisessä.

Myös luokkien englanninopettajat olivat tietoisia lasten, erityisesti poikien kiinnostuksesta tietokonepelejä kohtaan ja olivat olleet huomaavinaan pelien myönteisen vaikutuksen uusien sanojen oppimisessa. Kuudennen luokan englanninopettajan kokema luokan tyttöjen passiivisuus englantia kohtaan ei kuitenkaan näkynyt tutkimustuloksissa tyttöjen englanninkontaktien vähäisyytenä. Tosin pojat olivat tulosten mukaan hieman tyttöjä yleisemmin tekemisissä vuorovaikutuksellisten englanninlähteiden kuten tietokonepelien kanssa. Tyttöjen suosituimmat päivittäiset englanninkontaktit painottuivat englannin vastaanottamiseen musiikin ja televisio-ohjelmien kautta.

Harvinaisemmat englanninkontaktit

Lapsilla oli vähiten kontakteja englantiin kirjojen, lehtien ja kirjeenvaihdon kautta. Englanninkielisiä kirjoja ja lehtiä oli lapsista lukenut joka toinen. Saattaa olla, ettei vieraalla kielellä lukeminen ole vielä alakouluikässä ajankohtaista, mutta myöhemmin, yläkoulussa ja lukiossa opettajat voisivat kannustaa oppilaitansa esimerkiksi lyhyiden englanninkielisten novellien lukemiseen. Lukemisen ohella oppilaiden kiinnostus

kirjeenvaihtoa kohtaan oli vähäistä: oppilaista vain joka kymmenes oli (ollut) englanninkielisessä kirjeenvaihdossa. Tutkimukseen osallistuneiden englanninopettajien mielestä kuitenkin etenkin kirjeenvaihto olisi oppilaille hyödyllinen englanninkontakti, koska se olisi kaikkien saatavilla. Opettajat olivat tarjonneet oppilaille mahdollisuutta kirjeenvaihtoon, mutta tänä vuonna halukkaita ei ollut löytynyt. Tässä saattaisi olla nykyaikaistamisen paikka: koska lapset olivat innokkaita kirjoittamaan englanniksi internetissä, luultavasti he kiinnostuisivat myös ystävyyskoulun kanssa käytävästä sähköisestä yhteydenpidosta! Kirjeenvaihto – sähköinen tai perinteinen – avartaisi lasten tietämystä vieraista kulttuureista ja toisaalta he saisivat huomata jakavansa myös samoja mielenkiinnon kohteita asuinpaikasta riippumatta.

Lasten ja heidän vanhempiensa suhtautumisesta englantiin

Vanhempien koulutustasolla on todettu olevan merkitystä lasten koulumenestykseen (Malmberg & Little 2002, 131). Koulutetut vanhemmat ovat perinteisesti arvostaneet koulutusta ja pitäneet sitä tärkeänä. Tämän asenteen välittyminen vanhemmilta lapsille ei kuitenkaan näkynyt selvästi tässä tutkimuksessa, jossa vanhempien koulutustaustalla havaittiin olevan vain heikko yhteys lasten englannin osaamiseen koulussa. Myöskään vanhempien näkemys englannin osaamisen tärkeydestä ei ollut yhteydessä lasten näkemyksen kanssa. Molemmat pitivät englannin osaamista tärkeänä, mutta nämä näkemykset eivät olleet yhteydessä keskenään. Lasten myönteinen suhtautuminen englantiin ei ollut yhteydessä myöskään vanhempien koulutustaustaan.

Lasten suhtautumisella englantia kohtaan oli vain heikko yhteys englannin arvosanan kanssa. Kuitenkin etenkin pojilla tietyt englanninkontaktit, kuten englanninkielisillä internetsivuilla vieraileminen sekä englanninkielisten ihmisten kanssa tekemisissä oleminen internetin kautta näyttivät olevan yhteydessä arvosanan kanssa. Pojista lähes kaksi kertaa tyttöjä useampi ilmoittikin olevansa tekemisissä englanninkielisten ihmisten kanssa internetin kautta. Useimmin nämä kontaktit liittyivät internetin avulla pelattaviin englanninkielisiin seikkailupeleihin, joita pelatessaan pojat olivat vuorovaikutuksessa erimaalaisten ja -kielisten pelaajien kanssa. Molempien luokkien englanninopettajien mukaan pojat olivat myös kielentunneilla englannista innostuneita

ja osasivat paljon erityissanastoa, jonka opettajat arvelivat olevan muun muassa tietokonepeleistä opittua.

Lasten englannintaidosta kokema hyöty

Nuoresta iästään ja lyhyestä englannin opiskeluajastaan huolimatta lapsilla oli jomonenlaisia kokemuksia englannin käyttämisestä niin Suomessa kuin ulkomailla. Lasten kuvailemat tilanteet osoittivat heidän havainneen vapaa-ajalla tarjoutuvan monipuolisesti mahdollisuuksia käyttää englantia sekä saaneen kokemuksia englannin osaamisen hyödyllisyydestä. Vastausten perusteella vaikutti siltä, että oppilaiden käsitys englannista oli edennyt oppimissuuntautuneisuuden mallin keskimmaiselle kehälle, ja lapset olivat huomanneet englannilla olevan käyttöä myös englannintuntien ulkopuolella, niin sanotussa oikeassa elämässä (Edmondson & House 2003, 334).

Vastaukset olivat ryhmiteltävissä kahdeksaan kategoriaan sen mukaan, millaiseen tehtävään lapset olivat englantia käyttäneet. Suomessa englannin osaamisesta oli ollut lapsille hyötyä ”viihtymisessä”, ”pienessä jutustelussa”, ”ulkomaalaisten opastamisessa”, ”tuttavien auttamisessa” ja ”yhteydenpidossa”. Lähistöllä rakennettavan ydinvoimalan vuoksi ulkomaalaisten määrä tutkimuskaupungissa oli viime aikoina lisääntynyt, ja sitä kautta myös lasten lähiympäristössään kohtaamat englanninkäyttötilanteet olivat aiempaa runsaampia. Ulkomailla englannista oli ollut hyötyä ”pienen jutustelun” lisäksi ”asioimisessa” ja ”ystävystymisessä”. Yhteisenä kategoriana oli vielä ”ymmärtäminen”, jonka sisältämissä tilanteissa englantia ei ollut varsinaisesti itse tuotettu, mutta joissa jo pienimuotoinen ymmärtäminen oli lisännyt vastaajan selviytymisen ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta.

Suurin osa oppilaiden kuvailemista tilanteista sisälsi sekä englannin tuottamista että vastaanottamista. ”Viihtymisessä” ja ”yhteydenpidossa” kielen tuottaminen oli kirjoittamista, loppuissa kategorioissa kielen käyttäminen painottui suulliseen viestintään pienimuotoisen jutustelun, opastamisen, auttamisen, ystävystymisen tai asioimisen kautta. Englannin vastaanottaminen oli joko yksisuuntaista (musiikin kuuntelu) tai vuorovaikutuksellista (tietokonepelit, ihmisten kohtaaminen). Yksisuuntaisissa

tilanteissa ymmärtämisen rooli ei korostunut samalla lailla kuin vuorovaikutuksellisissa tilanteissa, joissa tilanteen kehittyminen riippui ymmärtämisestä.

Vastausten perusteella lapset pitivät englannin osaamisen hyötynä sitä, että sen avulla he kykenivät selviytymään eteen tulevista kielitaitoa vaativista tilanteista. Osaamalla englantia he kokivat pääsevänsä osallisiksi heitä ympäröivää englanninkielistä maailmaa ja olevansa vanhempiansa kanssa tasa-arvoisempia esimerkiksi perheen tavatessa ulkomaalaisia tuttaviaan tai matkustaessa ulkomailla. Englannin taito oli ”kielellistä pääomaa”, joka avasi uusia ovia englanninkielisessä maailmassa ja loi heille mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa erikielisten ihmisten kanssa.

7.2 Yhteenveto

Tutkimukseen osallistuneet lapset altistuivat englannille vapaa-aikanaan sekä viihde-elektroniikan että oikeiden ihmisten kautta. He toivat englannin osaamisen hyötynä esiin kyvyn olla vuorovaikutuksessa vieraskielisten ihmisten kanssa. Lapsilla oli kokemuksia etenkin suullisen kielitaidon hyödyllisyydestä, mutta heidän yleisimmät vapaa-ajanviettotapansa tarjosivat varsin vähäisesti mahdollisuuksia sen harjoittamiseen, sillä englanninkontaktit television ja musiikin kautta keskittyivät pääosin kielisyötöksen vastaanottamiseen. Internetissä ja tietokonepelejä pelatessaan lapset kuitenkin myös kirjoittivat jonkin verran englanniksi eikä englannin puhuminenkaan jäänyt täysin huomioitta, koska he käyttivät englantia pienimuotoisesti kohtaamiensa ulkomaalaisten kanssa kotimaassa sekä ulkomaanmatkoilla. Oli ilahduttavaa, miten lapset käyttivät englanninkielisiä sanoja toisinaan myös rupertellessaan perheenjäsentensä ja suomenkielisten ystäviensä kanssa tai vain ”omaksi ilokseen”.

Lasten vapaa-ajan kontaktien lisäksi myös kielenopetusmenetelmät ovat perinteisesti painottuneet englannin vastaanottamiseen ja kirjalliseen tuottamiseen. Tutkimuskoulun toisen englanninopettajan vastauksessa tuli esille tuntien oppikirjasidonnaisuus, mikä suuntaa opetusta helposti kirjallisten tehtävien tekemiseen ja englannin kuuntelemiseen sekä nauhalta että opettajan puhumana. Oman kokemukseni mukaan myös englanninläksyt painottuvat usein kirjallisiin tehtäviin sekä kappaleiden sanaston kertaamiseen. Näin ollen suullisen kielitaidon harjaannuttaminen jää harmillisen vähälle

huomiolle sekä vapaa-ajalla että koulussa. Suullisen kielenkäytön vähäisyyden välillä saattaa olla jonkinlainen negatiivinen kehä: vapaa-ajalla englannin puhumista kartellaan, koska sitä ei ole koulussa juuri harjoiteltu. Koulussa puhumista puolestaan aristellaan, koska siihen ei ole totuttu. Koulun englannintunneille voitaisiinkin ottaa mallia kielikylpy- ja CLIL- tyyppisestä opetuksesta ja lisätä suullista harjoittelua käyttämällä englantia tunneilla eteen tulevaisuudessa aidossa kommunikointitilanteissa. Pienimuotoiset suulliset harjoitukset ja vaikkapa tehtävien tarkastaminen suullisesti eivät vaatisi lisätyötä opettajalta, mutta ne saattaisivat kannustaa ja rohkaista lapsia englannin puhumiseen myös koulun ulkopuolella. Positiivista oli englanninopettajan tekemä huomio, jonka mukaan oppilaat ovat nykyään aiempaa rohkeampia kielenkäyttäjiä.

7.3 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen validiutta voidaan lisätä niin sanotulla triangulaatiolla eli käyttämällä useita tutkimusmetodeja (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2004). Tässä tutkimuksessa tuloksia analysoitiin sekä laadullisella että määrällisellä otteella. Käsittelen seuraavaksi tutkimuksen aineistonkeruuta ja tulosten analysointia sekä niissä esiin tulleita tutkimuksen kulkuun vaikuttaneita seikkoja. Lukija saa näin mahdollisuuden muodostaa oman käsityksensä tutkimuksen luotettavuudesta ja pätevyydestä.

Lupa tutkimuksen toteuttamiseen kysyttiin syksyllä 2007 tutkimuskoulun rehtorilta, englanninopettajilta sekä rehtorin suosittelemana myös oppilaiden vanhemmilta. Näin kaikille asianosaisille annettiin mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Kaikkiaan neljä oppilasta jätti osallistumatta kyselyyn. Englanninopettajia pyydettiin osallistumaan tutkimukseen ja samalla heiltä pyydettiin lupa kyselyn toteuttamiseen kahtena päivänä englannintuntien aikana.

Kyselylomakkeiden (oppilaiden, vanhempien ja englanninopettajien) laadinnan apuna käytettiin vuonna 2002 toteutettua samantyylistä kyselyä. Lomakkeiden viimeistelyyn jäi valitettavasti kiireen vuoksi niukasti aikaa eikä esitestaustaukseen jäänyt tilaisuutta. Sen avulla olisi todennäköisesti havaittu etenkin oppilaille osoitetun kyselyn suurimmat heikkoudet, kuten kouluosion tarpeettomuus, joka pidensi kyselyä turhaan sekä yksittäisten kysymysten muotoiluongelmat, jotka aiheuttivat epäselvyyttä tulosten käsittelyvaiheessa. Kouluosion olisi voinut jättää oppilaiden kyselylomakkeesta pois,

koska siitä saatuja tietoja ei tarvittu tässä vapaa-ajan viettoon keskittyvässä tutkimuksessa. Myös englanninkontaktien laadusta ja useudesta kysyminen samassa kysymyksessä johti epäselvyyteen siitä, millaisia kontakteja lapsilla on eniten. Niistä olisikin ollut hyvä kysyä erillisillä kysymyksillä. Esitestauksen avulla olisi saatettu saada arvokasta tietoa uudelleenmuotoilua kaipaavista osioista. Kaikkeen olisi tuskin silti osattu varautua, sillä osa lomakkeen heikkouksista kävi selville vasta myöhemmissä vaiheissa analysointia.

Kysely toteutettiin marraskuussa 2007. Oppilaiden kyselyn ohjeistamiseen kiinnitettiin erityistä huomiota lomakkeen viimeistelyn puutteen takia. Ensimmäisen aineistonkeruun aikana esiin tulleet epäselvyydet kyselylomakkeen täyttämässä pyrittiin seuraavalla kerralla karsimaan ohjeistamalla oppilaat entistä selkeämmin. Kyselylomakkeiden täyttäminen vei noin 30–40 minuuttia sekä oppilailta että opettajilta. Kyselylomakkeiden alustava läpikäynti heti aineistonkeruun jälkeen osoittautui hyödylliseksi, sillä muutaman oppilaan lomakkeesta löytyi tyhjäksi jäänyt kysymys tai väittäjä. Nämä puuttuvat vastaukset käytiin pyytämässä seuraavana päivänä, jotta vältettiin ongelmat aineiston analysointivaiheessa.

Tutkimusaineistoa käsiteltiin sekä laadullisin että määrällisin ottein, tutkimuskysymyksen luonteesta riippuen. Strukturoiduista vastauksista muodostettiin aineistoa kuvailevia prosentti- ja frekvenssijakaumia SPSS 14.0 -ohjelmiston avulla. Pearsonin korrelaatiokerrointa käytettiin yhteyksien tarkastelemiseen oppilaiden ja heidän vanhempinsa näkemysten välillä. Laadullisilla vastauksilla oli keskeinen rooli tutkimustulosten raportoinnissa, sillä ne toivat kuuluville oppilaiden yksilöllisiä kokemuksia englannin käyttämisestä ja syvensivät määrällisin menetelmin käsiteltyä tietoa. Yksittäisistä vastauksista pyrittiin ryhmittelyn avulla luomaan erilaisia kokonaisuuksia, jotka selittäisivät vapaa-ajalla tapahtuvaa kielen omaksumista. Laadullisen aineiston analysoinnissa tutkijalla on aina oma näkökulmansa, joka vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Tämä vaikutus pyrittiin ottamaan huomioon kuvaamalla tutkimuksen kulkua ja tulosten analysoinnissa käytettyjä menetelmiä mahdollisimman tarkasti luvussa 5.

7.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämän tutkimuksen avulla saatiin tietoa yhden koulun 4.-6. luokkalaisten vapaa-ajan englanninkontakteista. Olisi mielenkiintoista saada laajemmalta joukolta tietoa vapaa-ajan englanninkontaktien merkityksestä kielenoppimiseen. Mielestäni olisi hyödyllistä selvittää myös miten näitä vapaa-ajan kontakteja voitaisiin soveltaa ja hyödyntää entistä tehokkaammin myös koulun kielentunneilla.

7.5 Lopuksi

Tutkimusaiheen valintaan johti kiinnostukseni alakoululaisten vapaa-ajanviettotapoja kohtaan. Tulevana englanninopettajana koin tärkeäksi saada tietää siitä ”englanninmaailmasta”, jossa oppilaat elävät. Halusin myös selvittää teknologian tarjoamia, mielipiteitä jakavia mahdollisuuksia oppimiseen viihtymisen ohella. Oli ilahduttavaa todeta lasten suhtautuvan englannin käyttämiseen myönteisesti, innokkaasti ja rohkeasti. Toivon tämän tutkimuksen tarjoavan sekä meille tuleville että jo työssä oleville englanninopettajille tietoa oppilaidemme mielenkiinnon kohteista ja innostusta kehittää opetustamme yhä monipuolisempaan suuntaan.

Lähteet

- Birkstedt, J. 2004. Suomalaisen englanninopetuksen lyhyt historia. Teoksessa T. Nevalainen, M. Rissanen & I. Taavitsainen. (toim.) Englannin aika. Elävän kielen kartoitusta. Porvoo: WSOY, 242–251.
- Bonnet, G. (toim.) 2002. The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries 2002. A European Project Commissioned by the European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems. Tulostettu 21.3.2007 <http://cisad.adc.education.fr/reva/pdf/assessmentofenglish.pfd>
- Cook, V. 2001. Second Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Edmondson, W. & House, J. 2003. English in the World and English in the School. Teoksessa H. Cuyckens, T. Berg, R. Dirven & K.-U. Panther (toim.) Motivation in Language. Studies in Honor of Günter Radten. Amsterdam: John Benjamins, 321–345.
- Ellis, R. 1994. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2005. Principles of instructed language learning. System 33, 209–224.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128.
- Johnson, K. 2001. An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching. Harlow: Pearson Education.

- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY.
- Koolstra, C.M. & Beentjes, J.W.J. 1999. Children's Vocabulary Acquisition in a Foreign Language Through Watching Subtitled Television Programs at Home. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 47 (1), 51–60.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Littlewood, W. 1984. *Foreign and Second Language Learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malmberg, L.-E. & Little, T.D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa*. Keuruu: PS-kustannus, 127–144.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Viro: Jaabes.
- Mitchell, R. & Myles, F. 1998. *Second Language Learning Theories*. New York: Oxford University Press.
- Nevalainen, T. 2004. Suuret kielet ja pienet kielet. Teoksessa T. Nevalainen, M. Rissanen & I. Taavitsainen. (toim.) *Englannin aika. Elävän kielen kartoitusta*. Porvoo: WSOY, 8–23.
- Nuolijärvi, P. 2000. Sosiolingvistiikka kielentutkimuksen kentässä. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh. (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylän yliopisto. *Soveltavan kielentutkimuksen keskus*, 13–37.
- Pahta, P. 2004. Maailma puhuu englantia. Teoksessa T. Nevalainen, M. Rissanen & I. Taavitsainen. (toim.) *Englannin aika. Elävän kielen kartoitusta*. Porvoo: WSOY, 26–43.
- Pahta, P. & Nurmi, A. 2004. Vaihdetaan koodia. Teoksessa T. Nevalainen, M. Rissanen & I. Taavitsainen. (toim.) *Englannin aika. Elävän kielen kartoitusta*. Porvoo: WSOY, 126–135.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Viitattu 4.3.2008
http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Pihko, M.-K. 2007. Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos; Tutkimuksia 85.
- Piirainen-Marsh, A. & Tainio, L. 2007. Jäljittely vuorovaikutteisena keinona oppia toista kieltä videopelitalanteissa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja. (toim.) Kieli oppimisessa. AFinLAN vuosikirja 2007/no 65, 157–179.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Saarenkunnas, M. 2006. Language learning through networked computer games – the case of an efficient novice. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään. AFinLAN vuosikirja 2006/no 64, 199–220.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.
- Sajavaara, K. & Takala, S. 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh. (toim.) Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 155–230.
- Spolsky, B. 1989. Conditions for Second Language Learning. 1. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Summala, A. 2004. Internetin valtakielä. Teoksessa T. Nevalainen, M. Rissanen & I. Taavitsainen. (toim.) Englannin aika. Elävän kielen kartoitusta. Porvoo: WSOY, 44–51.
- Taavitsainen, J. & Pahta, P. 2003. English in Finland: globalisation, language awareness and questions of identity. English Today 19 (4), 3–15.
- Tuokko, E. 2007. Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen

viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. Viitattu 26.4.2008
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2767-7>

Woods, D. 2003. The social construction of beliefs in the language classroom.
Teoksessa P. Kalaja & A. Barcelos (toim.) Beliefs about SLA. New Research
Approaches. Netherlands: Kluwer, 201–229.

Liitteet

LIITE 1 LUPALAPPU JA KIELITAUSTAKYSELY HUOLTAJILLE

Kysely huoltajille

Hei!

Olen raumalaislähtöinen, Jyväskylän yliopistossa opiskeleva tuleva luokanopettaja. Englantiin erikoistuvana opiskelijana teen opintoihini kuuluvaa pro gradu- tutkielmaa lasten englanninkielen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä.

Toivoisin, että lapsenne saisi osallistua koulussa toteutettavaan kyselyyn englannin oppimisesta. Luvallanne pyydän koululta nähtäväksi myös lapsenne viimeisimmän englannin arvosanan. Kaikki tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja nimettömästi eikä vastanneita voi tunnistaa valmiista työstä.

Lapseni _____ saa osallistua tutkimukseen.
(nimi) ei saa osallistua tutkimukseen.

Taustatietona lapsenne kieliympäristöön liittyen pyytäisin, että huoltajat (H1- H2) rastittaisivat itseään parhaiten kuvaavat vaihtoehdot alla oleviin väittämiin.

Koulutustausta

	H1	H2
Peruskoulu/Kansakoulu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ammatillinen koulu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ammattikorkeakoulu/Opistotaso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yliopisto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Käytän itse englanninkieltä

	H1	H2
Päivittäin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viikoittain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuukausittain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Harvemmin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En koskaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Englanninkielen osaaminen on mielestäni

	H1	H2
Erittäin tärkeää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tärkeää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melko tärkeää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ei kovin tärkeää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ei lainkaan tärkeää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Huoltajan allekirjoitus _____

Jos tulee kysyttävää, minulle saa soittaa numeroon XXX-XX XXX XX.
Ystävällisin terveisin Henna Hyytiä

Suuret kiitokset osallistumisesta ja mukavaa loppusyksyä! :)

Palautetaan koululle 9.11.2007 mennessä

LIITE 2 OPPILAIDEN KYSELYLOMAKE

Englanninkieli vapaa-ajalla ja koulussa

Nimi: _____

Luokka: _____

Englanninkielen käyttäminen vapaa-ajalla

1. Mitä englanninkieleen liittyviä asioita teet vapaa-ajallasi?

Laita joka riville yksi rasti (X) siihen kohtaan, joka pitää parhaiten paikkansa sinun kohdallasi.

	Joka päivä	Viikoittain	Kuukausittain	Harvemmin	En koskaan
Katson englanninkielisiä tv-ohjelmia tai elokuvia suomenkielisellä tekstityksellä					
Katson englanninkielisiä tv-ohjelmia tai elokuvia ilman suomenkielistä tekstitystä					
Kuuntelen englanninkielistä musiikkia (radio, cd, mp3 yms.)					
Luen englanninkielisiä kirjoja					
Luen englanninkielisiä lehtiä					
Olen kirjeenvaihdossa englanninkielellä					
Pelaan englanninkielisiä tietokonepelejä					
Käyn englanninkielisillä internetsivuilla					
Olen tekemisissä englanninkielisten ihmisten kanssa internetin kautta					
Olen tekemisissä englanninkielisten ihmisten kanssa tosielämässä					

	Joka päivä	Viikoittain	Kuukausittain	Harvemmin	En koskaan
Juttelen englanniksi suomenkielisten ystäväni kanssa					
Juttelen englanniksi perheenjäsenteni kanssa					
Käytän englantia arjen pikkuaskareissa (luen mainoksia, käyttöohjeita yms.)					
Käytän englantia harrastuksissani					

Jos käytät englantia harrastuksissasi, kerro missä harrastuksissa käytät ja miten (puhutko, kuunteletko, kirjoitatko, luetko)?

Ja sitten taas rasti (X) ruutuun...

	Useamman kerran vuodessa	Noin kerran vuodessa	Harvemmin kuin kerran vuodessa	En ole vielä ollut ulkomailla
Matkustelen ulkomailla				
Käytän englanninkieltä matkoilla				

Teetkö vapaa-ajalla vielä jotain muuta englanninkieleen liittyvää? Kerro tässä, mitä teet:

2. Mitä pidät englanninkielestä vapaa-ajalla?

Laita joka riville yksi rasti (X) siihen kohtaan, joka pitää parhaiten paikkansa sinun kohdallasi.

	Samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Melko eri mieltä	Eri mieltä
Minusta on mukava käyttää englantia vapaa-ajalla (esim. lukea, puhua, kuunnella, kirjoittaa)				
Vapaa-ajallani haluan käyttää englantia				
Vapaa-ajalla osaan englantia hyvin				
Minusta on tärkeää osata englantia				
Vanhempani kannustavat minua käyttämään englantia vapaa-ajalla				
Haluaisin käyttää enemmän englantia vapaa-ajallani				

3. Minkä verran olet oppinut englantia seuraavilla tavoilla?

Laita joka riville yksi rasti (X) siihen kohtaan, joka pitää parhaiten paikkansa sinun kohdallasi.

Olen oppinut...	Paljon	Melko paljon	Melko vähän	Vähän	En lainkaan
Englanninkielisistä tv-ohjelmista tai elokuvista, joissa on suomenkielinen tekstitys					
Englanninkielisistä tv-ohjelmista tai elokuvista, joissa ei ole suomenkielistä tekstitystä					
Englanninkielisestä musiikista					
Englanninkielisistä kirjoista					
Englanninkielisistä lehdistä					
Englanninkielisestä kirjeenvaihdosta					
Englanninkielisistä tietokonepeleistä					

Olen oppinut...	Paljon	Melko paljon	Melko vähän	Vähän	En lainkaan
Internetistä tai chatista					
Englanninkielisiltä ihmisiltä tosielämässä					
Jutteleamalla suomenkielisten ystävien kanssa englanniksi					
Jutteleamalla perheenjäsenten kanssa englanniksi					
Käyttämällä englantia arjen pikkuaskareissa					
Käyttämällä englantia harrastuksissa					
Matkustelemalla ulkomailta					
Matkustelemalla englanninkielisissä maissa					

Englanninkielen käyttäminen koulussa

4. Mitä pidät englanninkielestä koulussa?

Laita joka riville yksi rasti (X) siihen kohtaan, joka pitää parhaiten paikkansa sinun kohdallasi.

	Samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Melko eri mieltä	Eri mieltä
Koulussa englannin opiskelu on minulle helppoa				
Koulussa olen aktiivinen englannintunneilla				
Koulussa osaan englantia hyvin				
Koulussa osaan englantia paremmin kuin luokkatoverini				

	Samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Melko eri mieltä	Eri mieltä
Koulussa jännitän englannintunteja				
Koulussa englanti on lempiaineeni				
Koulussa haluaisin osata englantia paremmin				
Toivoisin, että koulussa olisi enemmän englannintunteja				
Englannin opiskelu koulussa on minulle tärkeää				

5. Mikä sinulle on kouluenglannissa helppoa, mikä vaikeaa?

Laita mielipidettäsi parhaiten kuvaava numero joka riville.
1=helppoa, 2=melko helppoa, 3=melko vaikeaa, 4=vaikeaa

- Englannin puhuminen
- Englanninkielisen puheen ymmärtäminen
- Englannin kirjoittaminen
- Englanninkielisen tekstin ymmärtäminen

6. Mistä pidät kouluenglannissa eniten, mistä vähiten?

Laita mielipidettäsi parhaiten kuvaava numero joka riville.
1=mukavaa, 2=melko mukavaa, 3=melko ikävää, 4=ikävää

- Englannin kieliopin opettelu
- Englannin puhuminen
- Englannin kirjallisten tehtävien tekeminen
- Englanninkirjan kappaleiden kuunteleminen
- Englanninkirjan kappaleiden lukeminen ja läpikäynti
- Englannin sanojen opiskeleminen

7. Opitko englanninkieltä mielestäsi enemmän koulussa vai vapaa-ajalla?

Rastita (X) vain yksi vaihtoehto.

___ Opin englanninkieltä enemmän koulussa.

___ Opin englanninkieltä enemmän vapaa-ajalla.

___ Opin englanninkieltä yhtä paljon koulussa ja vapaa-ajalla.

8. Mitä hyötyä englannin osaamisesta on sinulle?

Laita joka riville yksi rasti (X) siihen kohtaan, joka pitää parhaiten paikkansa sinun kohdallasi.

	Samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Melko eri mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa
Englanninkielisten tv-ohjelmien tai elokuvien seuraaminen on helpompaa					
Pystyy pelaamaan englanninkielisiä tietokonepelejä					
Matkustelu on mukavampaa					
On yhteinen kieli ulkomaalaisten kanssa					
Englanniksi on enemmän tietoa saatavilla					
Englannintunneilla on helpompaa					
Paremmat työmahdollisuudet tulevaisuudessa					

Jotain muuta hyötyä, mitä?

LIITE 3 KYSELYLOMAKE ENGLANNINOPETTAJILLE

Kysely englanninopettajalle

1. Mitä tiedät oppilaittesi vapaa-ajan englanninkielen käytöstä/kontakteista?

2. Miten harrastuneisuus näkyy oppitunneilla?

3. Kannustatko oppilaita koulun ulkopuoliseen englanninkielen käyttöön? Millä tavoilla?

4. Millaisista koulun ulkopuolisista englanninkontakteista uskoisit oppilaille olevan eniten hyötyä?

5.a) Oletko huomannut oppilaiden englanninkielen taidoissa yleistä kohentumista urasi aikana?

b) Millä tavoin kielitaidon kohentuminen näkyy englannintunneilla?

c) Mistä kohentuminen saattaisi johtua?

Kiitos vastauksistasi!