

**Luokanopettajien ja kuudennen luokan oppilaiden
käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta**

Niina Liukkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

TIIVISTELMÄ

Liukkonen, Niina. 2019. Luokanopettajien ja kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 102 sivua.

Perusopetuksessa alakoulun puolella englantia saattaa opettaa luokanopettaja, jolla ei ole aineenopettajan pätevyyttä englannin kielessä. Onkin tärkeää kartoittaa luokanopettajien käsityksiä yhdestä kielitaidon osa-alueesta, suullisesta kielitaidosta. Oppilaiden kiinnostus kielenopiskelua kohtaan on romahtanut, joten on olennaista kartoittaa oppilaiden käsityksiä suullisesta kielitaidosta. Tämän tutkielman tavoitteena oli tutkia luokanopettajien käsityksiä suullisesta kielitaidosta ja sen pedagogiikasta sekä kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä suullisesta kielitaidosta.

Tutkielma on luonteeltaan laadullinen tutkimus ja sen tutkimussuuntaus on fenomenografia. Tutkimusaineisto koostuu neljän luokanopettajan haastattelusta sekä kyselylomakeaineistosta, jonka tuottamiseen osallistui 49 kuudennen luokan oppilasta. Molemmat aineistot on analysoitu fenomenografisen analyysiprosessin mukaisesti vaiheittain.

Luokanopettajien käsitysten mukaan suullinen kielitaito, jossa tärkeää on viestinnällisyys erilaisissa konteksteissa, on osa kielitaidon kokonaisuutta ja sitä tulisi korostaa opetuksessa. Oppilaiden käsitysten mukaisesti suullisia harjoituksia tulisi lisätä ja oppitunneilla pitäisi puhua enemmän englantia.

Luokanopettajien täydennyskoulutuksissa olisi syytä huomioida englannin suullisen kielitaidon opettamisen haasteet ja pyrkiä tarjoamaan opettajille keinoja vieraiden kielten monipuoliseen opettamiseen. Oppilaiden näkemysten huomioiminen opetuksen suunnittelussa lisää heidän osallisuuttansa ja motivaatiotansa.

Asiasanat: luokanopettaja, oppilas, suullinen kielitaito, käsitykset, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KIELESTÄ JA KIELEN OPPIMISESTA	8
	2.1 Kielen käsitteestä.....	8
	2.2 Kielen oppimisesta ja opettamisesta	10
	2.3 Kielen oppimiseen liittyviä teorioita.....	15
	2.4 Oppimiskäsitys kieltenopetuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan.....	17
	2.5 Yksilölliset tekijät kielen oppimisessa.....	19
3	SUULLINEN KIELITAITO	21
	3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman näkemys vieraasta kielestä	21
	3.2 Suullisen kielitaidon määrittelyä.....	22
	3.3 Teorioita kielitaidosta.....	25
	3.4 Eurooppalainen viitekehys.....	30
4	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA SUULLISESTA KIELIT AidOSTA	34
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	37
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
	6.1 Fenomenografinen tutkimusote.....	38
	6.2 Aineiston hankinta.....	40
	6.3 Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi.....	46
	6.3.1 Haastattelut	49
	6.3.2 Kyselylomake	53
	6.4 Fenomenografisen tutkimuksen eettisyydestä	57
	6.5 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuudesta	60

7	TULOKSET	65
7.1	Luokanopettajien käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta.....	65
7.2	Luokanopettajien käsityksiä englannin suullisen kielitaidon pedagogiikasta.....	68
7.3	Kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta	72
7.4	Tulosten yhteenvetoa	77
8	POHDINTA	84
	LÄHTEET	89
	LIITTEET	96

1 JOHDANTO

Tämän tutkielman aihe valikoitui omista lähtökohdistani käsin. Taustani kieltenopettajana ja tulevana luokanopettajana saa pohtimaan vieraan kielen asemaa alakoulun puolella. Alakoulun puolella vieraita kieliä saattaa opettaa luokanopettaja, jolla ei ole kuitenkaan ole kieltenopettajan pätevyyttä. Lisäksi alakoulun puolella A1-kielen opiskelu aloitetaan valtakunnallisesti viimeistään vuoden 2020 alussa jo ensimmäiseltä luokalta. Tästä syystä koen tärkeäksi selvittää, mitä alakoulun englantia opettavat luokanopettajat ja kuudennen luokan oppilaat ymmärtävät suullisen kielitaidon käsitteellä, sillä siihen, mitä kieltenopiskelussa painotetaan tai mitä ja miten on koettu tärkeäksi opettaa, vaikuttavat erilaiset oppimisenäkemykset (Pyykkö 2017, 16).

On selvää, että vieraan kielen suullinen kielitaito on yksi vieraalla kielellä viestimisen edellytys. Vieraiden kielten käyttäminen osana viestintää ja vuorovaikutusta on kasvamaan päin, johtuen kansainvälisten suhteiden syvenemisestä. Ihmisillä on kasvanut tarve kommunikoida vieraalla kielellä. (Opetusministeriö 2006, 8.) Aihe on ajankohtainen, sillä suullista kielitaitoa, sen opetusta ja arviointia on pyritty jatkuvasti kehittämään, suullisen kielitaidon kurssin vakiinnuttua vuoden 2003 lukion opetussuunnitelmaan. Erilaisten tutkimuksien avulla on pyritty löytämään uusia opetusmenetelmiä ja oppimisen tapoja, joilla kieltenopetusta ja -oppimista saataisiin vietyä yhä enemmän viestinnällisempään suuntaan pois kirjapainotteisuudesta. Nykypäivänä suullinen kielitaito on yksi kielitaidon osa-alueista, jota aktiivisesti tarvitaan (Ståhlberg 2012, 1).

Kielikoulutus on Suomessa väistämättä muutoksen edessä, sillä liikkuvuuden lisääntyminen, kansainvälistyminen, koulutus ja tutkimus vaativat käyttäjältään monipuolista kielitaitoa, johon myös suullinen kielitaito yhtenä osa-alueena kuuluu (Skinnari & Halvari 2018, 1). Työelämän kansainvälistyminen myös edellyttää tulevaisuuden tekijöiltä kielitaitoa, sillä yritysten liiketoiminta sekä toimintaympäristöt ovat yleisesti ottaen kansainvälistyneet (Elinkeinoelämän keskusliitto 2014, 7, 16). Ei ole siis sattumaa, että myös suullista kielitaitoa tulisi kehittää kouluissa ja jo alakoulun puolella.

Jotta kehitystä tapahtuisi, tulisi olla selvillä siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja oppilailla on suullisesta kielitaidosta, mitä he tällä käsitteellä ymmärtävät, miten suullista kielitaitoa opetetaan ja opitaan. Vieraan kielen opettamisen käytänteitä tulisi kehittää, uudistaa ja monipuolistaa, jotta vieraan kielen opetus vastaisi tätä nykyä paremmin nykypäivän haasteisiin. On nimitäin selvää, että vieraiden kielten opetuksessa tulisi huomioida yhä enemmän kielen viestinnällinen, suullinen tehtävä eikä niinkään keskittyä kirjalliseen ilmaisuun, vaikka sekin yhtenä osa-alueena kuuluu kielitaidon kokonaisuuteen.

Useimmissa aiemmissa tutkimuksissa (esim. Saleva 1997; Pihko 2007; Härmälä, Huhtanen & Puukko 2014; Ilola 2018) on tuotu esiin suullisen kielitaidon opetuksen lisäämisen tarvetta. On siis tärkeää kuunnella oppilaiden näkemyksiä suullisesta kielitaidosta, jotta opetusta voitaisiin kehittää vastaamaan oppilaiden tarpeita. Tällöin oppilaiden tarpeet huomioiva opetus saattaisi myös olla motivoivampaa ja kiinnostus vieraita kieliä kohtaan kasvaisi. Ne saatettaisiin myös kokea tärkeäksi osaksi omaa elämää.

Ilola (2018) on tuoreessa väitöskirjassaan tutkinut yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. Merkittävä tutkimustulos oli, että oppilaat toivoivat lisää suullisen kielitaidon opettamista. Suullisen kielitaidon vahvistaminen jo alakoulun puolella toisi suullisen kielitaidon oppimiseen jatkumon, ja siksi aion tässä tutkielmassa selvittää englannin kieltä opettavien luokanopettajien käsityksiä suullisesta kielitaidosta ja sen pedagogiikasta sekä kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä suullisesta kielitaidosta. Kieltenopiskelun jatkumo on tärkeä taata jo siitä syystä, ettei kieltenopiskelun polku katkeaisi eri kouluasteiden välillä. Kieltenopiskelun pitäisi kuitenkin olla tavoitteellista ja suunniteltua kaikilla kouluasteilla. (Skinnari & Halvari 2018, 2-3).

Jotta suullista kielitaitoa ja sen opetusta voitaisiin monipuolistaa ja viedä eteenpäin, tulisi olla tietoinen oppilaiden näkemyksistä. Varhain aloitettu suullisen kielitaidon kehittäminen valmistaisi oppilaita kohtaamaan kansainvälistymisen haasteita nyky-yhteiskunnassa. Varhain aloitettu suullisen kielitaidon kehittäminen ja kehittyminen saattaisi myös antaa oppilaille rohkeutta käyttää vieraita kieliä suullisesti. Kun suullisesta tuottamisesta tulee osa vieraiden kiel-

ten opetusta, lisää se myös varmuutta vieraan kielen puhumiseen. Oppilaiden näkökulman huomioiminen saattaisi myös innostaa ja motivoida heitä opiskelemaan englannin kieltä, sillä valitettavasti kieltenopiskelun into on viime aikoina hiipunut (Skinnari & Halvari 2018, 1).

Oppilaiden käsitysten lisäksi tärkeää on tutkia opettajien käsityksiä, jotta kieliä opettavia luokanopettajia voitaisiin esimerkiksi kouluttaa vastaamaan paremmin suullisen kielitaidon opetuksen ja yleisestikin vieraan kielen opettamisen haasteisiin. Kuitenkin nykypäivänä yhä enenevässä määrin englantia alakoulun puolella opettavat luokanopettajat, eivät englannin kielen aineenopettajat. Lisäksi A1-kielen varhentaminen lisää kielen opettamista alakoulun puolella, joten yhä todennäköisemmin luokanopettajat opettavat kieliä alakoulun puolella.

Tämän tutkielman tarkoituksena on kartoittaa englantia opettavien luokanopettajien ja kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä suullisesta kielitaidosta. Tutkielmassa ei oteta kantaa suullisen kielitaidon arviointiin tai sen harjoitteluun eikä siinä vertailla opettajien ja oppilaiden vastauksia keskenään. Tutkielmassa kuitenkin yritetään luoda kokonaiskuva englantia suullisesta kielitaidosta opettajien ja oppilaiden käsitysten mukaisesti. Tutkielman kohteena olevat kuudesluokkalaiset opiskelevat englantia vieraana kielenä ja haastateltavat luokanopettajat opettavat englantia alakoulussa.

Tutkielmassa esitellään aluksi kieleen, kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä teorioita ja näkemyksiä. Lisäksi tutkielmassa nostetaan esiin suullisen kielitaidon määrittämisen kannalta keskeisiä teorioita. Tutkielmassa esitellään kaksi fenomenografista analyysiprosessia ja lopuksi saatujen tulosten perusteella pyritään luomaan kokonaiskuva englannin suullisesta kielitaidosta alakoulussa luokanopettajien ja kuudennen luokan oppilaiden käsitysten mukaisesti.

2 KIELESTÄ JA KIELEN OPPIMISESTA

Kieli on läsnä jokaisen ihmisen elämässä. Kieltä tarvitaan ja kielitaidon merkitys korostuu yhteiskunnassamme yhä enenevässä määrin niin työelämässä kuin vapaa-ajallakin. Kieli on vuorovaikutuksen väline, ja kielelle on ominaista vaihtelu ja jatkuva muutos. Kieli kehittyy alati muuttuvan ympäristön vaikutuksesta.

Seuraavissa alaluvuissa käsittelen kieltä, perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaista nykyistä oppimiskäsitystä, kielenoppimiseen liittyviä teorioita sekä kielen oppimisen yksilöllisiä tekijöitä.

2.1 Kielen käsitteestä

Kieli on jatkuvasti läsnä arjessamme. Kielen oppiminen, olipa kyseessä sitten äidinkielen tai vieraan kielen oppiminen, on pitkäjänteinen ja moniulotteinen prosessi. Käytämme kieltä erilaisissa muodoissa jokapäiväisessä elämässämme. Kirjoitamme, puhumme ja luemme asioita joko omalla äidinkielellämme tai vieraalla kielellä. Kieli ei ole irrallinen yhteiskunnasta ja ihmisestä, vaan kieli on vuorovaikutusta, itseilmaisua sekä vaikuttamista muokkaava ja luova väline. Kieli on aina osa kulttuurista ja sosiaalista toimintaa sekä jatkuvasti itseään muokkaava ja uudistava ilmiö. (Piippo 2016, 241; Dufva, Aro, Suni & Salo 2011, 32.)

Kieli ei ole vain joukko erilaisia sääntöjä tai rakennejärjestelmä, vaan siihen kuuluu paljon muutakin. Kieli kytkeytyy kieltä käyttävään yhteisöön ja tapoihin hahmottaa ja arvottaa ympäröivää maailmaa. Kieli-käsitteen taustalla on käsite kieli-ideologia. Tämä tarkoittaa tiedostamattomia ja tietoisia asenteita, mielipiteitä, uskomuksia ja teorioita kielestä. (Piippo 2016, 24.) Yhteenvedona voisikin todeta, että kieltä on monenlaista. Se on viitottua, puhuttua, kirjoitet-

tua, vuorovaikutuksellista toimintaa ja ennen kaikkea myös rakennejärjestelmä. (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011, 31.)

Kieli-käsitteeseen liittyy tiiviisti myös kielentaju. Tämä tarkoittaa ymmärrystä siitä, mitä parhaillaan olevassa vuorovaikutustilanteessa käytettävä kieli merkitsee. Kielen tajulla tarkoitetaan myös kykyä asettua erilaisiin rooleihin, ilmaista tunteita, rakentaa identiteettejä ja kykyä hahmottaa erilaisille toimintoille ja sosiaalisille tilanteille tyypillisiä kielellisiä piirteitä. Kielen tajuun liittyy olennaisesti käsitys kielen normeista. (Piippo 2016, 38-39.) Kielenoppijan on hyvä tiedostaa, millainen kieli on sallittua kulloinkin vallitsevassa tilanteessa.

Normien voidaan ajatella olevan eräänlaisia sosiaalisia sopimuksia. Kielenkäyttäjän on olennaista tietää, että kieli käyttäytyy eri tilanteissa ja asiayhteyksissä eri tavalla. Kieli, joka pätee viralliseen asiatekstikieleen ei pädekään esimerkiksi puhekieleen. (Kalliokoski, Kumenius, Luukka, Mustaparta, Nissilä & Tuomi 2015, 40.) Kielenkäytön normien ymmärretään helposti olevan sääntöjä ja lakeja, joita tulisi ehdoitta noudattaa. Normien voidaan määritellä olevan sääntöjä, ohjeita ja suosituksia, jotka antavat arviointipohjan sille, onko jokin ilmaus yleiskielessä hyväksyttävää vai ei. Kielen normeja voidaan käsitellä kielen muodon sijasta myös kielen merkityksen osalta. (Piippo 2016, 38-39.) Kielenoppija voi käyttää omaa äidinkieltään vertailukohtana. Siinäkin tiedostamme, ettei samanlaista kieltä voi käyttää joka paikassa. Kieli on erilainen kun käytämme sitä virallisissa toiminnoissa kuin silloin, kun puhumme esimerkiksi ystäviemme tai perheemme kanssa.

Kielen opiskelussa tulisikin siis kiinnittää huomiota myös kielenkäyttötilanteisiin, millaiset muodot ja merkitykset ovat sopivia kohdekielisissä kielenkäyttötilanteissa ja mitkä eivät. Kielen opiskelu on ennen kaikkea myös kulttuurin opiskelua. Tällaisissa tilanteissa auttavat autenttiset oppimateriaalit, joissa käsitellään tosiasioita ja oikeita kielenkäyttötilanteita.

2.2 Kielen oppimisesta ja opettamisesta

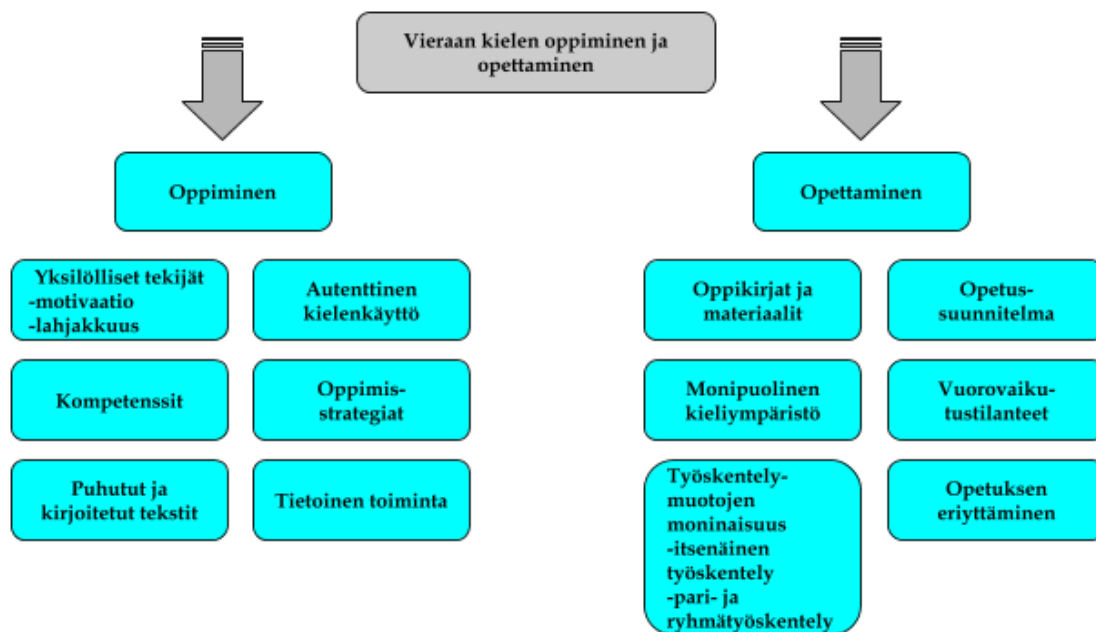
Alakouluissa vierasta kieltä opetetaan ja opitaan monella eri tavalla. Suomessa kielenopetusta ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ja eurooppalainen viitekehys (2003). Kielen oppiminen on monimuotoinen prosessi. Kielenoppijat ovat erilaisia ja kieltäkin opitaan erilaisissa ympäristöissä. Kielen oppimiseen voidaan viitata kahdella toisistaan eroavalla käsitteellä. Näitä käsitteitä ovat omaksuminen (engl. *acquisition*) ja oppiminen (engl. *learning*). (Pietilä & Lintunen 2014, 12; Laurén & Hovila 2008, 17.) Käsitteet menevät osittain kirjallisuudessa sekaisin, mutta olennaista on hahmottaa kuitenkin myös niiden keskinäinen ero.

Kielen omaksumisella tarkoitetaan yleisesti toimintaa, joka ei ole sidottu opettamiseen ja kommunikatiivisiin tapahtumiin. Omaksuminen on siis usein tiedostamatonta toimintaa. Emme aina nimittäin osaa kertoa, miten olemme jonkin taidon tai tiedon oppineet, jolloin voimme puhua taidon tai tiedon omaksumisesta. Yksi esimerkki omaksumisesta voi olla se, kun lapsen kotona puhutaan kahta kieltä. Toisesta kielestä muodostuu lapsen äidinkieli ja toisen kielen hän omaksuu. Oppimisella taas viitataan ohjattuun opiskeluprosessiin, joka toteutuu erityisesti muodollisessa opetuksessa. (EVK 2003, 192; CEF 2001, 139; Laurén & Hovila 2008, 17; Piippo & Vaattovaara 2016, 205; Lambellet & Berthele 2015, 5.) Oppimisessa myös kiinnitetään huomiota siihen, että opittuja sanoja ja rakenteita tullaan käyttämään vieraskielisessä vuorovaikutuksessa (Laurén & Hovila 2008, 17). Oppimista ohjaa siis jokin merkitys, jonka vuoksi opitaan. Tässä tutkielmassa keskitytään kielen oppimiseen, ei omaksumiseen, sillä Suomessa kouluissa vierasta kieltä usein opitaan eikä niinkään omaksuta. Omaksumista voi Suomessa kuitenkin tapahtua esimerkiksi kielikylpyopetuksessa, mutta siihen ei tässä tutkielmassa oteta kantaa.

Kielenoppiminen, etenkin vieraan kielen oppiminen, on tietoinen prosessi eli tiedostettua ja ohjattua toimintaa. Kielenoppimisen oppimisympäristöt voivat olla vaihtelevia, esimerkiksi luokkatiloja, ja opetettava kieli harvemmin on opettajan äidinkieli. Oppimisessa kielenoppija oppii erilaisia vieraaseen kieleen liittyviä sääntöjä. (Pietilä & Lintunen 2014, 13.) On siis selvää, että oppiminen

on tiedostettua toimintaa ja voisikin sanoa, että se on myös tavoiteltua toimintaa. Tavoitteena on oppia vieras kieli tietoisien toiminnan ja ohjauksen kautta. Ihanteena kielenopetuksessa voidaan pitää yksikielisyyden ajattelumallia, jolloin kielenoppiminen tapahtuu ikään kuin luonnollisesti omaksumalla. Tällöin myös vierasta kieltä on siis mahdollista myös omaksua tietoisien oppimisen ohella. (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015, 12.) Kielen opetukseen ja oppimiseen ei sen sijaan ole olemassa tiettyä kaavaa, sillä oppimiseen vaikuttavat monenlaiset tekijät, niin oppimisympäristö kuin oppijan henkilökohtaiset ominaisuudet. Miten vierasta kieltä sitten on mahdollisuus oppia?

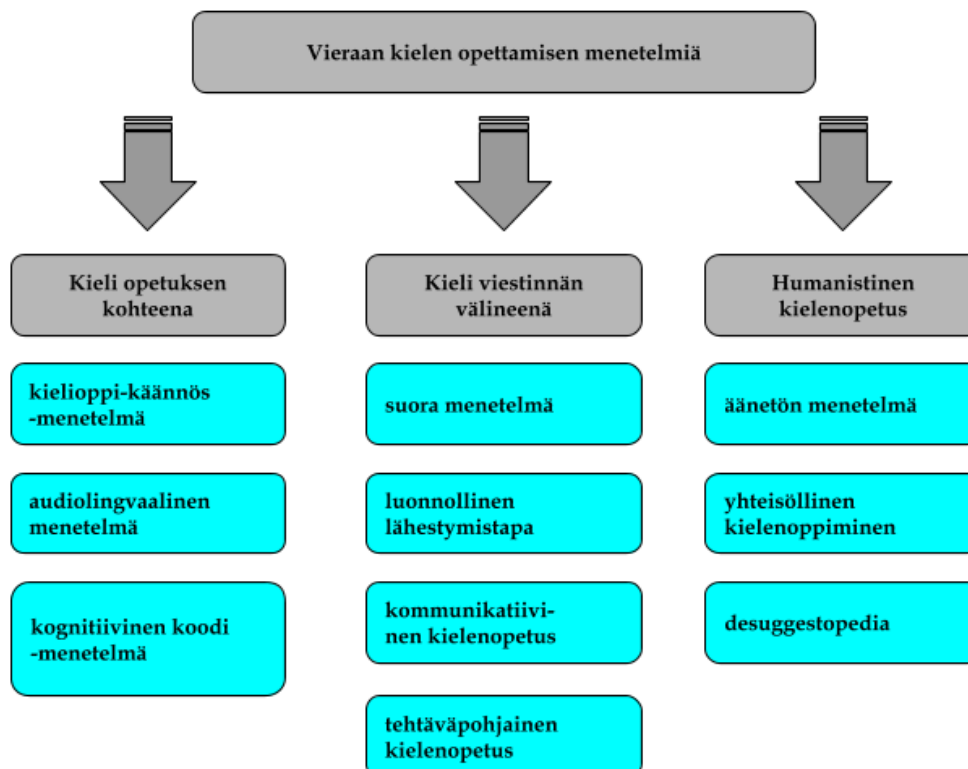
Kuten todettu, vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen ei ole tiettyä selkeää kaavaa, mutta on asioita, joita niissä kannattaa ottaa huomioon. Opettajana on tärkeää tarjota oppijoille mahdollisimman monipuolinen kieliympäristö, jossa oppiminen voi tapahtua luonnollisesti ilman muodollista opetusta. Monipuolisen kieliympäristön ohella, oppijoille tulee tarjota mahdollisuuksia käyttää kieltä kommunikatiivisissa vuorovaikutustilanteissa. (EVK 2003, 193; CEF 2001, 139-140.) Opetusta tulee siis muokata sen mukaan, millaista taitotason kielen oppimisessa tavoitellaan, ja mikä on olennaista oppia kulloisessakin kielen oppimisen vaiheessa. Kuviossa 1 on esitetty asioita, jotka vaikuttavat vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen, ja joita olisi syytä huomioida vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa.



KUVIO 1. Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen (Pietilä 2014, 45-66; EVK 2003, 194-198).

Kuviossa 1 on esitetty oppimiseen liittyviä tekijöitä olevan yksilölliset tekijät (näistä tarkemmin luvussa 2.5), autenttinen kielenkäyttö, kompetenssit, oppimisstrategiat, puhutut ja kirjoitetut tekstit ja tietoinen toiminta. Opetuksessa huomioitavia tekijöitä taas ovat oppikirjat ja materiaalit, opetussuunnitelma, monipuolinen kieliympäristö, vuorovaikutustilanteet, työskentelymuotojen moninaisuus ja opetuksen eriyttäminen.

Kielen opettamisen tarkastelussa voidaan erottaa erilaisia lähestymistapoja kielen opettamiseen. Kuviossa 2 on esitetty vieraan kielen opettamiseen liittyviä menetelmiä.



KUVIO 2. Vieraan kielen opettamisen menetelmiä (Järvinen 2014, 91-110; Laurén & Hovila 2008, 41-51).

Kun kieli on opetuksen kohteena, voidaan toisistaan erottaa kolme erilaista menetelmää. Kielioppi-käännös -menetelmässä korostetaan kieliopin opettamista. Oppimisessa olennaista on ulkoa opettelu. Menetelmä takaa kieliopin oppimisen, mutta sen sijaan kielen luonnollinen käyttäminen saattaa jäädä vajavaiseksi. Audiolingvaalisessa menetelmässä oppimisen taustalla on behavioristinen ajattelutapa. Oppiminen pilkotaan osiin ja oppiminen perustuu ärsyke-reaktio -ajatteluun. Audiolingvaalisen menetelmän vahvuus on toistaminen, mutta taustalla vaikuttava behavioristinen ajattelutapa on kuitenkin ongelmallinen kielen oppimisprosessissa, sillä oppimisprosessi on monimutkainen, ja tätä behaviorismi ei pysty selittämään. Kognitiivisen koodin -menetelmässä oppiminen on aktiivista prosessointia. Kielioppirakenteiden oppiminen on menetelmässä keskeistä. Autenttisuus jää taka-alalle. (Järvinen 2014, 91-98; Laurén & Hovila 2008, 41-51.)

Kielen viestinnällinen tehtävä korostuu myös osassa kielen opettamiseen liittyvistä menetelmistä. Kun kieli on viestinnän välineenä, erotetaan toisistaan neljä erilaista menetelmää: suora menetelmä, luonnollinen lähestymistapa, kommunikatiivinen kielenopetus ja tehtäväpohjainen kielenopetus. Suorassa menetelmässä korostetaan suullista kielenkäyttöä. Ensisijaisen tärkeää on oikea ääntäminen ja puhe yleensä. Menetelmässä vieraan kielen sana saa heti merkityksen oikeaan kohteeseen, jolloin äidinkielistä käännoästä ei tarvita. Suora menetelmä onkin lähellä nykypäivän kielenopetusta. Luonnollisessa lähestymistavassa olennaista on omaksua kieli olemalla sille alttiita. Kielenoppija tuottaa kieltä, vasta kun on valmis siihen. Virheet ovat luonnollinen osa oppimisprosessia. Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa korostetaan taitoa kommunikoida vuorovaikutustilanteissa niiden sallimalla tavalla. Kielenkäyttöä tapahtuu aidoissa ja mahdollisimman autenttisissa tilanteissa. Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa oppijan tarkkuus ja sujuvuus kehittyvät. Tehtäväpohjaisessa kielenopetuksessa tavoitellaan autenttista kielenkäyttöä, ja se pyrkii hyödyntämään tosielämän kielitaitotilanteita ja -tarpeita. (Järvinen 2014, 98-106; Laurén & Hovila 2008, 45, 51.)

Viimeinen menetelmien kategoria on humanistinen kielenopetus, jossa voidaan toisistaan erottaa äänetön menetelmä, yhteisöllinen kielenoppiminen ja desuggestopedia. Äänettömässä menetelmässä opettajan puhe on vähäistä, ja opetuksessa korostuu oppilaiden kekseliäisyys. Menetelmä korostaa sisäistä prosessia, joka saattaa oppijassa aiheuttaa turhautuneisuutta. Yhteisöllisessä kielenoppimisessa korostetaan oppijan roolia. Opettaja tukee ja helpottaa oppimista. Oppijat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Desuggestopediassa oppimisen edesauttajina toimivat kuvat, värit, kohdekielen rooli, miellyttävä oppimisympäristö sekä leikillisuus. Menetelmän ajatuksena on poistaa luokkatiilasta oppimista estävät häiritteijät, jotka hidastavat tehokasta kielenoppimista. (Järvinen 2014, 107-110.)

Laurén & Hovila (2008) lisää joukkoon vielä audiovisuaalisen menetelmän, jossa keskeistä on puheen ymmärtäminen ennen tuottamista. Menetelmässä harjoitellaan kaikkia kielitaidon osa-alueita, mutta suullisen kielitaidon

harjoittelu on keskipisteenä. Kielen käyttäminen konkreettisesti on avainasemassa. (Laurén & Hovila 2008, 47.)

Kieltenopetuksen menetelmien kirjo on suuri ja yhtä ainoaa oikeaa tapaa opettaa kieltä ei ole. Suomessa kielenopetuksessa käytetään varmasti monia eri menetelmiä tai niiden yhdistelmiä. Jotta asiasta voitaisiin saada varmaa tietoa, olisi syytä tutkia luokkahuonetoimintaa tarkemmin. Menetelmien valintaan vaikuttaa tietenkin oppilasaines. Jo pelkästään erilaiset oppijat edellyttävät erilaisten opetusmenetelmien monipuolista käyttöä. Opetuksessa korostetaan oppilaskeskeisyyttä ja -lähtöisyyttä, autenttisuutta ja kontekstuaalisuutta. Onkin siis olennaista huomioida eritasoiset oppijat, jotta oppiminen olisi mielekäs prosessi kaikille ja vieraan kielen oppimista tapahtuisi.

2.3 Kielen oppimiseen liittyviä teorioita

Tarkastelen seuraavaksi lyhyesti kielen oppimiseen liittyviä teorioita, joita ovat psykolingvistiset ja sosiolingvistiset teorit.

Psykolingvistisillä teorioilla pyritään selittämään, mitä kieltä oppivassa yksilössä tapahtuu kielen oppimisen aikana. Psykolingvistiset teorit tutkivat nimenomaisesti yksilön sisäistä kielellistä ja psykologista prosessia, ja ne voidaan jakaa nativistisiin ja kognitiivisiin teorioihin. Nativistisilla teorioilla viitataan kielen oppimiseen biologisena ominaisuutena, jolloin yksilö omaksuu ympärillään olevan kielen tiedostamattaan. Voidaankin siis ajatella, että kielen omaksumista tapahtuu ympäristöstä huolimatta. (Järvinen 2014, 69; Lightbown & Spada 2006, 15.) Ajatellaan, että kielenkäyttäjällä on kahdenlaista kielitaitoa, joka koostuu havainnoitavasta kielestä eli performanssista ja tiedostamattomasta kielestä eli kompetenssista. Yksi tunnetuimmista kielen oppimisen teorioista on Noam Chomskyn (1965) teoria kielen oppimisesta (ks. luku 3.3), jossa hän nostaa esille muun muassa performanssin käsitteen. (Järvinen 2014, 69-70.)

Kognitiivisilla teorioilla viitataan taas kielen oppimiseen kognitiivisena oppimisprosessina, joka sisältää sekä tiedostamatonta että tiedostettua oppimista. Kognitiivisen näkökulman mukaan kielen oppimisen prosessi on osa muita

yleisiä kognitiivisia prosesseja. Kognitiivisella näkökulmalla selvitetään muistin toimintaa oppimisessa. Kielen oppimisessa erityisesti työmuistilla on olennainen osa. Kun opittava asia on uusi eikä siihen heti löydy kestmuistista samankaltaisuuksia, vie se työmuistin kapasiteetista suurimman osan. (Järvinen 2014, 75.) Vieraan kielen opiskelu kuormittaa työmuistia erityisesti kieltenopiskelun alussa, jolloin kielitaitoa ei ole vielä karttunut (Moilanen 2015, 63). Harjoittelua jatkamalla ja toistoilla opittava asia vie yhä vähemmän työmuistin kapasiteetista. Opittavasta asiasta tulee siis tuttu ja täten työmuistin kapasiteettia vapautuu muuhun tarkoitukseen. (Järvinen 2014, 76.)

Sosiolingvistisilla teorioilla viitataan tilanteisiin, joissa ensisijainen merkitys on oppijan sosiaalisella ympäristöllä. Toissijainen merkitys on oppijan sisäisillä toiminnoilla. Voidaan ajatella, että nykypäivänä sosiolingvistiset teoriat ovat nousseet psykolingvististen teorioiden rinnalle, elleivät jopa niiden ohitse. Tätä voidaan selittää kielen oppimisessa tapahtuneella sosiaalisella käännteellä, joka edellyttää, että oppimisen sosiaaliset näkökulmat on otettava huomioon psykolingvististen tekijöiden rinnalla. (Järvinen 2014, 77-78.) Sosiolingvistisessa kielenoppimisen teoriassa huomioidaan behavioristinen ja sosiokulttuurinen näkökulma, joita tarkastelen seuraavaksi.

Behavioristisessa oppimiskäsityksessä uskotaan, että oppiminen perustuu ärsykkeeseen ja sen aiheuttamaan reaktioon. Tietyntyyppinen ärsyke tuottaa samanlaisen reaktion. Kielen oppimisessa opittava kieli jaetaan pieniin kokonaisuuksiin, joita harjoitellaan ja toistetaan, kunnes ne automatisoituvat. Jokainen kieli ajateltiin omana käyttäytymistapanaan, jolloin kieliä ei saanut sekoittaa keskenään. Oppimistapa pohjautuu kuitenkin hyvään muistiin, jolloin on myös mahdollista huomata kielten samankaltaisuuksia. (Järvinen 2014, 78-79; Lightbown & Spada 2006, 34.) Jos kaikki kielet olisivat samanlaisia, ne olisi myös helppo oppia. Lisäksi behavioristinen ajattelutavan mukaan kielen uskotaan olevan opittu malli, jota toistetaan. Malli on opittu kokemuksen kautta. (Laurén & Hovila 2008, 25.) Nykypäivän kieltenopetuksessa behavioristinen kielen oppiminen on jäänyt jo taka-alalle, sillä opetuksessa korostuu enemmän yhteisöllisyys ja yhdessä oppiminen.

Behavioristinen oppimiskäsitys ei kuitenkaan pysty selittämään kielen luovaa oppimista, sillä oppiminen perustui vain empiiriseen kokemukseen, eikä se tällöin pysty selittämään monipuolisempaa oppimista. Mekaanisen ja osin pinnallisen oppimiskäsityksen, korvasi myöhemmin konstruktivistinen ajattelutapa. (Järvinen 2014, 78-79.) Behavioristinen oppimiskäsitys ei näe kieltä luovana toimintana, ja se antaa kapean kuvan kielenoppijan ajattelutavasta.

Sosiokulttuurisessa kielenoppimisessa olennaista on oppiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Sosiokulttuuriset opetussovellukset ovat olleet jo pitkään tunnettuja, mutta edelleen vähän käytettyjä vieraan kielen opetuksessa. Oppimisen voidaan nähdä olevan kaksitasoista: ensin oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja sen jälkeen opittu muuttuu yksilön sisäiseksi omaisuudeksi eli oppiminen välittyy. Erityisesti kielen oppimisessa juuri kieli on tärkeä välittäjä. Kieltä opitaan käyttämällä sitä viestien välittämiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Järvinen 2014, 83, 87.) Voisikin ajatella, että kieli saa merkityksensä vasta silloin, kun sitä käytetään oikeissa kielenkäyttötilanteissa (Laurén & Hovila 2008, 27).

2.4 Oppimiskäsitys kieltenopetuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Olennaisia oppimisen ja ajattelun kannalta ovat kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö. Opetus on siis monikanavaista. Oppimisessa korostuu vuorovaikutus toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten kanssa. Oppimisprosessissa olennaista on se, että oppilaille muodostuu tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. Oppilas oppii asettamaan itselleen tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhteistyössä muiden kanssa. Tavoitteiden asettamiseen vaikuttavat ratkaisevasti oppilaan minäkuva, pystyvyyden tunne sekä itsetunto. Oppilaiden luova ja kriittinen ajattelu sekä ongelmanratkaisutaidot kehittyvät yhdessä oppimisen seuraukse-

na. Lisäksi oppilaiden kyky ymmärtää erilaisia näkökulmia kehittyy. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 17.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei suoranaisesti käytetä käsitettä sosiokonstruktivismi, vaikka siihen nuo oppimiskäsityksen ominaisuudet viittaavatkin. Nykyisessä oppimiskäsityksessä korostetaan oppijan aktiivista roolia, joka tulisi myös huomioida kielenopetuksessa. Yhteistyön tekeminen muiden kanssa kuuluu olennaiseksi osaksi kielenoppimista. Kieltä kuitenkin pääsääntöisesti käytetään vuorovaikutuksessa muiden kanssa, joten on luonnollista ottaa vuorovaikutus myös osaksi kielenopetusta ja kielen oppimisprosessia.

Olennaisina oppimista edistäviä ja oman osaamisen kehittymiseen liittyviä tekijöitä ovat myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta. Oppiminen nähdään pitkäjänteisenä prosessina, joka vaatii sinnikästä harjoittelua. Keskeistä on myös ohjata oppilasta tunnistamaan omat tapansa oppia, ja ohjata häntä myös hyödyntämään tätä tietoa oppimisessaan. Oppilasta ohjataan reflektoimaan omia kokemuksiaan, tunteitaan ja oppimistaan. Oppilaalle annettava rohkaiseva ohjaus on olennaisessa osassa vahvistamassa oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa. Todenmukaisen ja myönteisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa vuorovaikutusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 17.)

Kielen oppiminen, kuten muidenkin asioiden oppiminen, vaatii oppijalta pitkäjänteisyyttä ja kykyä sitoutua oppimisprosessiin. Kieltenopetuksen näkökulmasta on siis olennaista huomioida, että oppiminen vaatii pitkäjänteisyyttä ja useiden asioiden omaksuminen samalla kertaa saattaa tuottaa ahdistuksen ja turhautuneisuuden tunnetta oppijassa. Opetussuunnitelma ohjaa opettamista, joten oppimiskäsityksen tuntemus ja sen tietojen hyödyntäminen opetuksessa luo oppimisprosessista mielekkään ja moniulotteisen.

Seuraavaksi tarkastelen kielen oppimiseen vaikuttavia yksilöllisiä tekijöitä, jotka pitäisi myös ottaa huomioon kielenopetuksessa.

2.5 Yksilölliset tekijät kielen oppimisessa

Yksilölliset tekijät ovat olennaisessa osassa vieraan kielen oppimista. Vieraan kielen oppimiseen, kuten kaikkeen oppimiseen yleensä, vaikuttavat myös oppijan yksilölliset tekijät. Kuten kaikessa oppimisessa, myös vieraan kielen oppimisessa on erilaisia tyylejä. Toiset omaksuvat vieraan kielen helpommin, ja toiset joutuvat tekemään enemmän töitä oppimisen eteen. Kielenoppimisprosessin katsotaan kuitenkin tutkimuksen valossa olevan melko samanlainen kaikilla kohdekieltä opettelevilla. Kielenoppimisprosessissa eroja syntyy lähinnä oppimismisnopeudessa ja lopullisessa kielitaidon tasossa. On luonnollista, että toiset oppivat nopeammin kuin toiset ja kielitaidossa saavutetaan erilaisia taitotasoja. Vieraan kielen oppimiseen vaikuttaa toki myös harjoittelun määrä ja se, kuinka paljon kielenoppija altistuu vieraalle kielelle. (Pietilä 2014, 45; Ullakonoja & Dufva 2016, 7.)

Nykyisen tutkimuksen valossa on selvää, että kielenoppiminen on oma lahjansa ja on olemassa kielellistä lahjakkuutta. Kielellisellä lahjakkuudella voidaan tarkoittaa yksilön valmiutta ja kykyä oppia vierasta kieltä sekä oppimisen helpoutta. Kielellisen lahjakkuuden voidaankin ajatella olevan synnynnäistä valmiutta. Kielellisen lahjakkuuden voidaan nähdä koostuvan seuraavista neljästä osatekijästä: äänneiden erottelukyky, kieliopillinen herkkyys, päättelykyky ja muisti. (Pietilä 2014, 46.) Äänneiden erottukyvillä tarkoitetaan lyhyesti kykyä löytää yhteyksiä äänteen ja merkityksen välille tai kykyä palauttaa mieleen jo opittuja vieraan kielen äänneitä. Kieliopillisella herkkyydellä viitataan oppijan kykyyn tunnistaa eri sanojen samat kieliopilliset merkitykset eli eri sana voi saada virkkeessä saman kieliopillisen merkityksen. Päättelykyky on taito tehdä johtopäätöksiä vajavaisen kielimateriaalin perusteella. Muistilla on tärkeä rooli oppimisessa, sillä se viittaa kykyyn järjestää jo oppimaansa niin, että sen muistaminen helpottuu. (Pietilä 2014, 46-47.)

Kielellisen lahjakkuuden ohella vieraan kielen oppimiseen liittyy olennaisesti oppijan motivaatio. Motivaatio onkin yksi keskeisimmistä tekijöistä vieraan kielen oppimisessa. Jos oppijalla ei ole motivaatiota kielen oppimiseen, ei sitä vie eteenpäin edes hyvä kieltenopetus. (Dörnyei & Ryan 2015, 72; Ullakonoja & Dufva 2016, 1.) Tämä aiheuttaa myös oppimiseroja oppijoiden välillä.

Toinen, jota oppiminen kiinnostaa, oppii myös helpommin kuin toinen, jota oppiminen ei kiinnosta. Motivaatio ei kuitenkaan välttämättä ole näin yksiselitteinen asia ja sen tutkiminen on hankalaa. Motivaatio ei välttämättä ole samanlainen jatkuvasti, vaan se muuttuu. Motivaatiolla voi olla kaksi eri suuntaa, se joko auttaa oppimaan tai hyvä menestys taas lisää motivaatiota. (Pietilä 2014, 49.) Motivaation puuttuminen voi hyvin johtaa myös vieraan kielen oppimisen ongelmiin (Lambelet & Berthele 2015, 75).

Käsitys oppijan motivaatiosta on muuttunut aikojen saatossa. Aikaisemmin ajateltiin motivaation koostuvan oppimiseen panostamisesta, asenteista oppimista kohtaan ja oppimisenhalusta. Motivaatioon on aikojen kuluessa kuitenkin nostettu myös näkökulma oppijan omista käsityksestä itsestään oppijana. Motivaatio sai konkreettisemmän merkityksen eikä enää turvauduttu vain teoreettiseen näkemykseen. Yksi tärkeimmistä motivaatioon liittyvistä teorioista on Clémentin ja Noelsin kehittämä itsemääräämisteoria. Sen mukaan on olemassa kaksi erilaista motivaation lajia, sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Sisäinen motivaatio voi kielenoppimisessa tarkoittaa sitä, että oppija itse haluaa oppia, koska kokee oppimisesta suurta iloa. Ulkoinen motivaatio taas voi kielenoppimisessä viitata tilanteeseen, jossa oppija opettelee kieltä, koska vanhemmat haluavat niin. (Pietilä 2014, 50-51.) Tärkeää olisi siis, että kielenoppija itse olisi tietoinen omasta motivaatiostaan oppia vierasta kieltä.

Kielenoppimiseen liittyy myös oppijan persoonallisuus. Nimenomaisesti oppijan ulospäinsuuntautuneisuus tai sisäänpäinkääntyneisyys ovat selkeimmin yhteydessä kielenoppimiseen. Ulospäinsuuntautunut ihminen on luonnostaan sosiaalinen, kun taas sisäänpäinkääntynyt on hiljainen ja vetäytyvä. Jokaisessa oppijassa on varmasti havaittavissa vaikutteita molemmista. Kuitenkaan ei voida väittää, että ulospäinsuuntautunut oppija oppisi paremmin vieraita kieliä kuin sisäänpäinkääntynyt oppija. Ulospäinsuuntautuneella oppijalla saattaa olla kommunikatiivisia kykyjä enemmän kuin sisäänpäinkääntyneellä oppijalla, mutta sisäänpäinkääntyneen oppijan etu on sitkeä oppijuus, ja he usein pystyvät painamaan mieleensä paremmin asioita. (Pietilä 2014, 54-55.)

3 SUULLINEN KIELITAITO

Kielitaidosta on olemassa erilaisia kielitaitomalleja, joilla kaikilla on yhteisiä piirteitä. Yhteistä niissä ovat seuraavat kielitaidon tieto- ja taitoultuvuudet: kielitieto ja valmius käyttää kielitietoa viestinnässä sekä kielen käyttö eri tilanteissa. (Opetusministeriö 2006, 24.)

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen lyhyesti perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) näkemystä vieraasta kielestä sekä määrittelen lyhyesti suullisen kielitaidon käsitettä ja esittelen keskeisiä teorioita suullisesta kielitaidosta.

3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman näkemys vieraasta kielestä

Edelliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1994 & 2004) ovat painottaneet vieraan kielen osalta suullisen kielitaidon keskeisyyttä, ja suullinen kielitaito onkin ollut keskeisenä tavoitteena.

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on määriteltä vieraista kieliä tai toista kotimaista kieltä koskeva kielikasvatuksen osio, jossa koulun kielenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 124). Kieltenopetuksessa tulisikin siis korostaa erilaisia kielenkäyttötilanteita, jotta opetussuunnitelman lähtökohta toteutuisi. Vieraan kielen vuosiluokkien 3-6 A-oppimäärän kohdalla tavoitteissa puhutaan tilanteista, joissa oppilaalle annetaan mahdollisuuksia suulliseen ja kirjalliseen viestintään sekä tilaisuuksia harjoitella vuorovaikutusta (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 224). Jo tavoitteet määrittelevät sen, että opetuksen tulisi olla vuorovaikutteista tai ainakin tähdätä siihen.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaan myös englannin A-oppimäärän kohdalla kielen antavan mahdollisuuksia monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin kasvamiselle. Kieltenopetus myös rohkaisee oppilasta viestimään autenttisissa ympäristöissä ja antaa mahdollisuuksia yhteydenpi-

toon eri puolilla maailmaa olevien ihmisten kanssa. Opetus rohkaisee oppilaita käyttämään kieltä ja tukee oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 127.) Opettajan roolilla on merkitystä siihen, syntyykö luokkahuoneeseen ilmapiiri, jossa oppilas rohkenee viestimään vieraalla kielellä. Opetuksen tulisikin olla rohkaisevaa, ja jokainen tekee viestiesään virheitä, joiden kautta oppimista myös tapahtuu.

Englannin kielen vuosiluokkien 3-6 A-oppimäärän tavoitteissa pyritään rohkaisemaan oppilasta harjoittelemaan vuorovaikutusta monenlaisissa tilanteissa, ylläpitämään viestintätilannetta sekä harjoittelemaan monipuolisia sosiaalisia tilanteita. Tavoitteiden sisältöalueissa tarjotaan oppilaille mahdollisuuksia haasteellisimpiin kielenkäyttötilanteisiin, ja englantia opetellaan kuulemaan, puhumaan, kirjoittamaan sekä lukemaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 220-221.) Kieltenopetuksessa korostuu siis edelleen suullisen kielitaidon merkitys, vaikkakaan sitä ei perusopetuksen opetussuunnitelmassa erikseen juuri noilla sanoilla mainita. Tilalle on tullut käsite vuorovaikutustilanteissa toimimisesta sekä viestiminen vieraalla kielellä. Vuorovaikutus ja viestintä on toki muutakin kuin suullista tuottamista.

Englannin vuosiluokkien 3-6 A-oppimäärän oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa oppilasta ohjataan aktiiviseen toimijuuteen, ja oppilaille on mahdollisuus kokeilla kehittyvää kielitaitoaan. Työskentelyssä korostetaan yhteistoiminnallisia työtapoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 220-221.) Aktiivinen toimijuus, sosiaalisuus ja vuorovaikutus ovat tämänpäivän kieltenopetuksen ydinajatuksia.

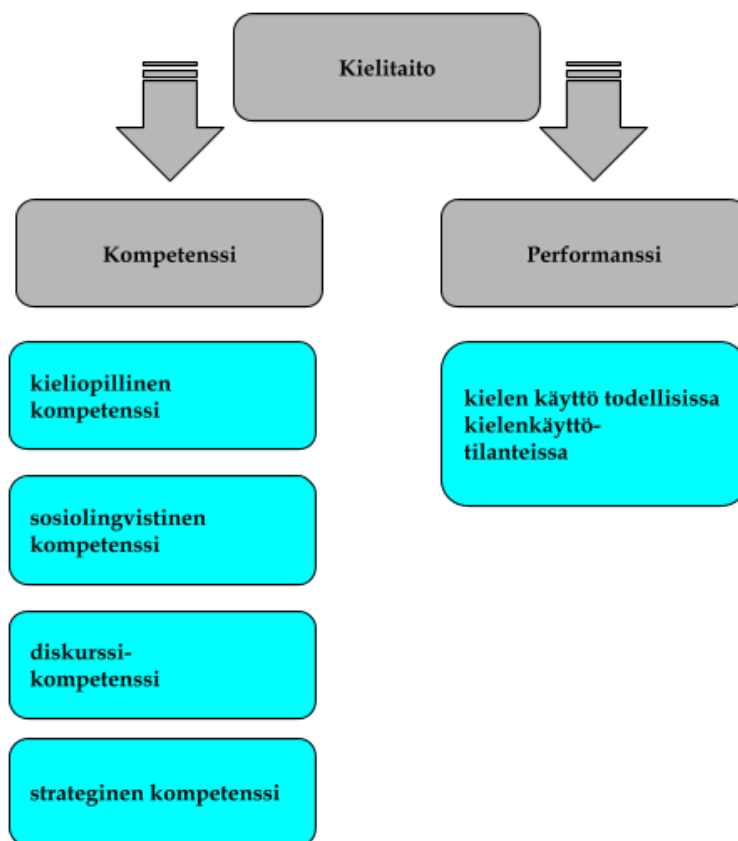
3.2 Suullisen kielitaidon määrittelyä

Suullisen kielitaidon merkitystä on korostettu jo pitkään, ja kielen opetuksessa tulisikin siirtyä kirjoitetusta kielestä puhuttuun kieleen (Harjanne 2006, 1). Jo pelkästään perusopetuksen opetussuunnitelman näkökulmasta näin on toimittu ainakin opetusta ohjaavien dokumenttien osalta. Se, näkyykö muutos luokkahuoneessa, on jokaisen opettajan omalla vastuulla.

Kielitaito voidaan määritellä eri tavoin. Kielitaito voi tarkoittaa taitoa käyttää kieltä tietyn kontekstin edellyttämällä tavalla. Tällöin kielitaito nähdään sosiaalisesta näkökulmasta ja silloin se nähdään myös osana sosiaalisia taitoja. Ihminen ei usein tiedosta tätä prosessia, vaan kielen käytänteet ja normit on jo opittuja. Tämänkaltainen kielitaito kehittyy ja muokkaantuu sitä mukaa, kun ihmiselle kerääntyy kokemusta erilaisista toimintakonteksteista. Jokaisella on varmasti sattunut tilanteita, joissa ei ole ymmärtänyt oman äidinkielen sanoja tai sosiaalisia merkityksiä.

Kielitaitoon voidaan katsoa kuuluvaksi pragmaattinen tieto siitä, kuinka tilanne vaikuttaa vuorovaikutuksessa syntyviin merkityksiin, millaisilla kielellisillä ja ei-kielellisillä valinnoilla merkityksiä tuotetaan. Tämä on otettava huomioon myös vieraalla kielellä toimiessa ja pitäisi siis huomioida vieraan kielen opetuksessa. (Piippo & Vaattovaara 2016, 207-209.) Kielitaidon kehittymisen kannalta olennaista on myös luoda mahdollisuuksia luovaan suulliseen tuottamiseen tarinankerronnan, vitsien ja vaikkapa kummitusjuttujen avulla. Keskustelun ylläpitämisen ja tilannereagoinnin harjoittelu on myös olennaisessa osassa. (Moilanen 2002, 232.)

Kielitaitoon liittyy olennaisesti käsitteet kompetenssi ja performanssi (kuvio 3). Kompetenssilla tarkoitetaan kielenkäyttäjän tietoa kielestä ja äidinkielen tavoin sisäistettyä kielioppia. Performanssilla taas viitataan kieleen, jota yksilö käyttää todellisissa kielenkäyttötilanteissa. (Veivo 2014, 27.)



KUVIO 3. Kielitaidon osatekijät.

Kielitaidon käsitteeseen liittyvät olennaisesti myös seuraavat kompetenssit: kieliopillinen kompetenssi, sosiolingvistinen kompetenssi, diskurssikompetenssi ja strateginen kompetenssi. Kieliopillisella kompetenssilla tarkoitetaan sanojen ja sananmuodostussääntöjen hallintaa, ääntämistä ja oikeinkirjoitusta sekä lauseiden muodostusta. Sosiolingvistisella kompetenssilla viitataan kielenkäyttäjän kykyyn käyttää eri tilanteisiin sopivaa kieltä, esimerkiksi muodollisuuksien ja epämuodollisuuksien osalta. Diskurssikompetenssilla taas tarkoitetaan kielenkäyttäjän kykyä yhdistää ja tulkita kielen muotoja ja merkityksiä yhtenäisen tekstin muodostamiseksi eri tekstilajeihin sopivaksi.

Viimeisenä strategisella kompetenssilla viitataan kielenkäyttäjän kykyyn selvittää erilaisista ongelmatilanteista kielellisillä ja ei-kielellisillä keinoilla tarvittavan kielitaidon puutteesta johtuen. Malli edellä mainituista kompetensseista on myös vaikuttanut siihen, että vieraiden kielten opetuksessa alettiin painottaa

yhä enemmän kommunikatiivisuutta (Veivo 2014, 29.) Miksi tällaisia malleja tarvitaan?

Teoriat ovat myös taustalla vieraan kielen oppimisessa. Ne vaikuttavat kieltenopetuksen tavoitteisiin, opetussuunnitelmiin, opetusmenetelmiin, opetusmateriaalien valmistamiseen ja käyttämiseen sekä opettajan ja oppilaiden rooliin. Vaikka opettaja ei ehkä tietoisesti ajattelekaan vieraan kielen oppimiseen liittyviä teorioita, hän valitessaan oppimateriaaleja ja opetusmenetelmiä sitoutuu johonkin teoriaan. (Veivo 2014, 43-44.)

Nykyään onkin olennaista tarkastella kielitaitoon liittyviä teorioita kokonaisuutena, sillä se takaa moniulotteisen kuvan kielitaidosta. Vaikkakin teorioita kielitaidosta on useita, niin nykyään niille kaikille voidaan pitää yhteisenä sosiolingvistisen puolen korostumista. Oleelliseksi osaksi kielitaitoa katsotaan taito käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla. (Huhta & Takala 1999, 188.)

3.3 Teorioita kielitaidosta

Seuraavaksi esittelen lyhyesti kielitaitoon liittyviä teorioita. Varsinaisesti mitään yleispätevää teoriaa kielitaidosta tai suullisesti kielitaidosta ei ole, mutta viimeaikaisin kokonaistulkinta kielitaitokäsitteestä on Euroopan neuvoston julkaisema eurooppalainen viitekehys (2003), jonka pohjana muun muassa seuraavat esiteltävät teoriamallitkin ovat. Eurooppalaista viitekehystä olen tarkastellut luvussa 3.4.

Kielitaito kompetenssina (Noam Chomsky)

Eurooppalaisen viitekehysten (2003) kuten myös Opetussuunnitelmien (2004, 2014) taustalla vaikuttavat siis erilaiset kielitaitomallit yhteistyössä, ja yksi niistä on Noam Chomskyn (1965) ajatus kielitaidosta kompetenssina.

Chomskyn (1965, 4) mukaan kielitaito jakaantuu sekä kompetenssiin eli kykyyn että performanssiin eli puhe-suoritukseen. Kompetenssilla Chomsky viittaa yksilön kykyyn tuottaa ja ymmärtää erilaisia ilmauksia kielen sääntöjärjestelmään nojaten. Chomskyn ajatuksen mukaan ihmisillä on perimässään

universaalikielioppi, joka sisältää kaikille kielille yhteisiä periaatteita. Yleisesti ottaen voisikin siis todeta, että kielen periaatteet ovat universaaleja, mutta ne eroavat toisistaan erilaisten arvojen suhteen. Vieraan kielen oppimisessa olennainen rooli on siis jo opitulla äidinkielellä eli oppijan ensimmäinen kieli määrittää toisen kielen oppimiselle lähtöasetelman. Jos äidinkieli ja vieras kieli eroavat toisistaan, on vieraan kielen oppiminen vaikeampaa. (Chomsky 1965, 4, 6, 8.) Lightbown & Spada (2006, 16) mieltävät, että Chomskyn universaalikielioppi vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen ja on jatkuvassa käytössä, vaikkakin Chomskyn kielitaitomalli onkin saanut osakseen kritiikkiä.

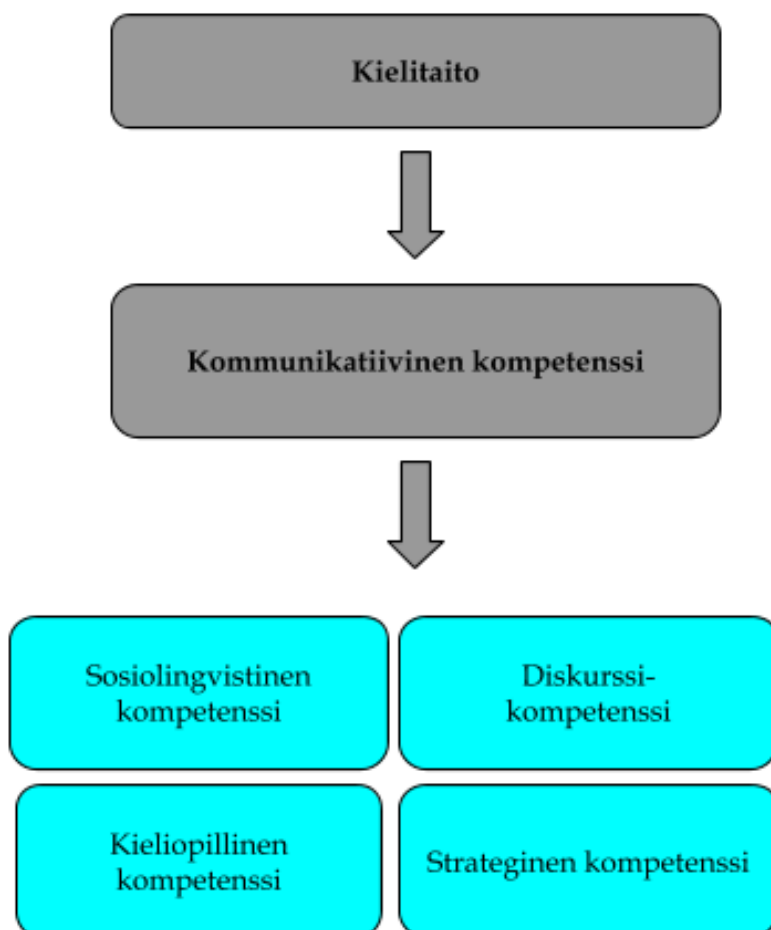
Chomskyn (1965, 4) tekemän kielitaitoteorian kahtiajaon käsitteet, performanssi ja kompetenssi, eivät kuitenkaan yksinään kerro puhujan kielitaidosta. Chomskyn kielitaitoteoria on saanutkin kritiikkiä juuri tämän kahtiajaon osalta. Kritiikkiä Chomskyn mallia kohtaan on osoittanut muun muassa Hymes (1972). Esimerkiksi kielitaidosta ei voida tehdä johtopäätöksiä pelkän performanssin eli puhe-suorituksen perusteella, sillä taustalla vaikuttavat aina yksilön yksilölliset prosessit, jotka taas vaikuttavat kompetenssiin eli kykyyn. Ajatuksen mukaan siis performanssi eli puhe-suoritus on siis kielellisen tietotaidon aikaansaannos, joten yksinään pelkkä performanssi ei kerro kielitaidosta. Vuorovaikutustilanteissa ymmärretyksi voi tulla myös ilman täydellistä puhe-suoritusta. (Hymes 1972, 272, 277.) Voidaankin ajatella, että puhe-suoritukseen vaikuttavat tekijät voivat olla myös non-verbaaleja eli esimerkiksi ilmeitä ja eleitä, joita Chomskyn (1965) kielitaitomalli ei ole ottanut huomioon.

Hymes (1972) lähtikin kehittämään Chomskyn (1965) ajatusta kompetenssista eteenpäin ja liitti siihen tiedon kielestä ja kyvyn käyttää kieltä. Tämän seurauksena kielenkäyttäjällä on sekä kykyä että tietoa käyttää kieltä sille määritellyssä ja sopivassa ympäristössä. Hymes (1972) antoikin tällaiselle määritellylle nimeksi kommunikatiivinen kompetenssi, jota lähtivät kehittämään eteenpäin myös seuraavat kieliteoreetikot Canale & Swain (1980). (Hymes 1972, 281-283.) Seuraavaksi käsittelen Canalen ja Swainin kehittämää kielitaitomallia, joka vie kielitaidon käsitettä kommunikatiivisempaan suuntaan, joka on myös tavoitteena nykypäivän kielenopetuksessa ja vieraan kielen oppimisessa.

Canalen ja Swainin kielitaitomalli

Canalen ja Swainin kielitaitomallissa on huomioitu muutakin kuin kieliopillisuus. Canalen ja Swainin kielitaitomallissa on kieliopillisen kompetenssin lisäksi eroteltu sosiolingvistinen ja strateginen kompetenssi. Yhdessä nämä kolme muodostavat kommunikatiivisen kompetenssin. (Canale & Swain 1980, 20, 25, 27-31.) Kuitenkin myöhemmin Canale (1983, 6) lisäsi joukkoon vielä myös diskurssikompetenssin.

Kuviossa 4 on kuvattu tiivistettynä Canalen ja Swainin (1980) sekä Canalen (1983) kielitaitomalli.



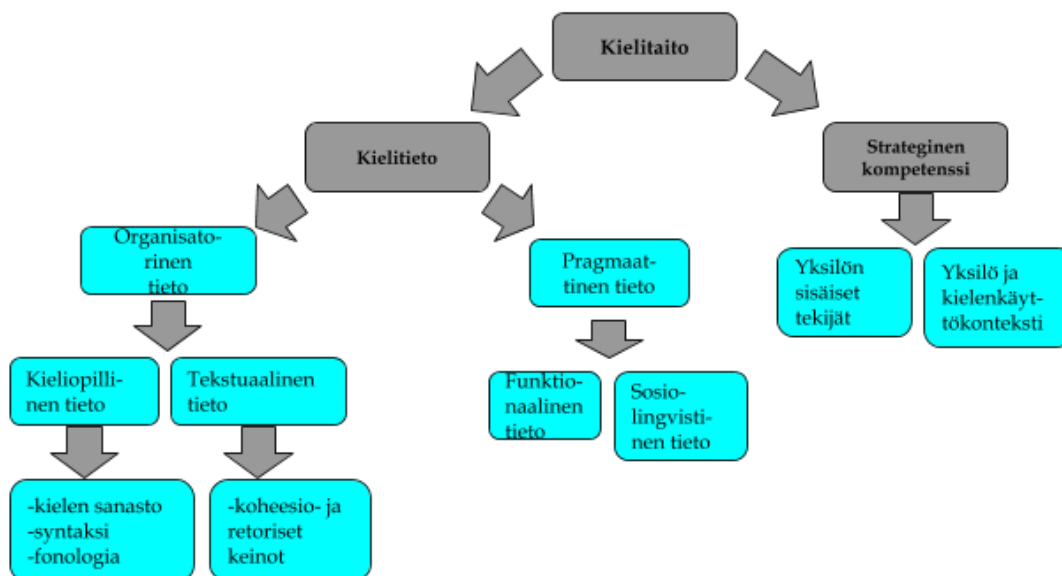
KUVIO 4. Canalen & Swainin (1980) ja Canalen (1983) kielitaitomalli yhdistettynä.

Kieliopillisessa kompetenssissa korostuvat sanasto, sanan- ja lauseenmuodostaminen, ääntäminen, oikeinkirjoitus ja lingvistinen semantiikka. Sosiolingvistinen kompetenssi taas sisältää kielenkäyttöön vaikuttavat sosiokulttuuriset säännöt, jotka ohjaavat oppijaa tuottamaan ja tulkitsemaan kielellisiä ja eikielellisiä ilmauksia. Olennaista on, että ilmaukset sopivat kulloinkin vallitsevaan tilanteeseen. Strategisella kompetenssilla viitataan verbaalisiin ja nonverbaalisiin tekoihin, joilla pyritään korvaamaan viestinnässä ilmeneviä katkoksia tai tehostamaan kommunikaatiota. Esimerkiksi jos kielenkäyttäjä ei muista tiettyä sanaa, hän käyttää kiertoilmausta. (Canale & Swain 1980, 29-31.)

Canalen (1983, 9) myöhemmin lisäämä diskurssikompetenssi käsittää ilmausten ja tekstien muodostamisen niin, että käyttäjä noudattaa koheesio- ja koherenssisääntöjä. Tavoitteena on saavuttaa yhtenäinen puhuttu ja kirjoitettu teksti. Canalen (1983, 12-13) kielitaitomallissa kielitaitoa käsitellään osista koostuvana kokonaisuutena, jossa ei huomioda sitä, miten osat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Seuraavassa luvussa käsiteltävän Bachmanin & Palmerin (1996) kielitaitomallissa on lähdetty kehittämään Canalen (1983) kielitaitomallia niin, että siinä pyritään hahmottamaan sekä kompetenssien välistä että kompetenssien ja kontekstin välistä vuorovaikutusta.

Bachmanin ja Palmerin kielitaitomalli

Bachmanin ja Palmerin (1996, 63) mukaan kielitaito on osa kielenkäyttöä ja kielenkäyttöön liittyvää kontekstia. Olennaista on kielenkäyttäjän yksilöllisten piirteiden ja kielenkäyttötilanteen yhdistävästä vuorovaikutuksesta. Kielenkäyttäjän yksilöllisiin piirteisiin katsotaan kuuluvaksi yleistieto, kielitieto, yksilölliset ominaisuudet, strateginen kompetenssi sekä tunteisiin vaikuttavat (affektiiviset) tekijät. Kielitaito itsessään koostuu kahdesta osatekijästä, joita ovat kielitieto ja strateginen kompetenssi. (Bachman & Palmer 1996, 62, 67.) Kuviossa 5 on kuvattu tiivistetysti Bachmanin ja Palmerin (1996) kielitaitomalli.



KUVIO 5. Bachmanin ja Palmerin (1996) kielitaitomalli.

Kielitieto voidaan jakaa organisatoriseen ja pragmaattiseen tietoon. Organisatorisella tiedolla tarkoitetaan kieliopillista ja tekstuaalista tietoa. Edelleen kieliopillisella tiedolla viitataan tietoon kielen sanastosta, syntaksista ja fonologiasta. Tekstuaalinen tieto viittaa taas siihen, miten koheesio- ja retoristen keinojen avulla voidaan ilmauksista ja lauseista koota tekstejä. Pragmaattinen tieto voidaan jakaa funktionaaliseen ja sosiolingvistiseen tietoon.

Funktionaalinen tieto viittaa kielenkäyttäjän kykyyn tunnistaa ja tuottaa ilmaisuja kuhunkin funktioon sopivaksi. Sosiolingvistisellä tiedolla kielenkäyttäjä pystyy tuottamaan ja tulkitsemaan kuhunkin tilanteeseen sopivia ilmauksia. Strategisella kompetenssilla on merkitystä kielenkäyttäjän asettamiin tavoitteisiin, suunnittelemiseen ja oman kielenkäytön arviointiin. Strateginen kompetenssi ei rajoitu vain ainoastaan kielenkäyttöön, vaan sillä on merkitystä myös muihinkin kognitiivisiin toimintoihin. Strateginen kompetenssi onkin yhteydessä sekä yksilön sisäisten tekijöiden, että yksilön ja kielenkäyttökontekstin välillä. (Bachman & Palmer 1996, 62, 66–73.)

Canalen ja Swainin (1980) sekä Bachmanin ja Palmerin kielitaitomallit ottavat huomioon myös kielenkäyttökontekstin sekä kielenkäyttäjän kyvyn soveltaa kielitaitoon kielenkäyttötilanteissa eivätkä vain kielitaitoa yksinään. Nykyään esimerkiksi kielitaidon arvioinnissa käytetään useinmiten Bachmanin ja

Palmerin (1996) kielitaitomallia, sillä se on yksityiskohtainen ja monipuolinen (Huhta & Takala 1999, 185). Vertailemalla keskenään edellä esitettyjä kielitaitomalleja, voidaan todeta, että Bachmanin ja Palmerin (1996) kielitaitomallissa on huomioitu paljon yksittäisiä kielitaitoon vaikuttavia kompetensseja eli kykyjä ja taitoja, jotka yhdessä muodostavat kielitaidon kokonaisuuden.

3.4 Eurooppalainen viitekehys

Eurooppalainen viitekehys ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman ohella kieltenopetusta Suomessa ja monissa muissa Euroopan maissa. Vuonna 2018 Euroopan neuvosto julkaisi eurooppalaiseen viitekehukseen lisäosan, jonka avulla kieltenopetus ja -oppiminen pyritään tuomaan ajan tasalle. Uudistuksia tarvitaan muun muassa muuttoliikkeen kiihtyvyyden, asenneilmapiirin kovenemisen ja eriarvoisuuden takia. (Inha & Mattila 2018.) Tässä luvussa tarkastelen kuitenkin pääosin vielä vuoden 2003 eurooppalaista viitekehystä ilman julkaistua lisäosaa.

Eurooppalainen viitekehys (myöhemmin viitattuna EVK) on Euroopan maille tarkoitettu yhteinen pohja esimerkiksi kielten opinto-ohjelman, opetussuunnitelmien perusteiden, tutkintojen ja oppikirjojen laadintaan. Yhteiseen pohjaan kuuluvat tavoitteet, sisällöt ja menetelmät. Eurooppalainen viitekehys on laaja kuvaus siitä, mitä oppijoiden tulisi oppia kielestä, jotta he voisivat käyttää sitä viestintään sekä mitä tietoja ja taitoja heidän olisi syytä kehittää, jotta viestintä olisi mahdollisimman tehokasta. Eurooppalaisessa viitekehyksessä on otettu huomioon myös kulttuurikonteksti. (EVK 2003, 19.) Uusi eurooppalaisen viitekehysten lisäosa kiinnittää enemmän huomiota kielenoppijan viestin ymmärrettävyyteen eikä niinkään natiivipuhujamaiseen tasoon (Opetushallitus 2018, 1).

Eurooppalaisen viitekehysten tavoitteena on siis yhtenäistää kieltenopiskelua yhteisten tavoitteiden, arvioinnin ja todistusten pohjalta. Kieltenopiskelun Yhteinen eurooppalainen viitekehys mahdollistaa yhteistyön tekemisen eri maiden koulutuslaitosten välillä, ja lisäksi oppijoiden, opettajien, kurssien

suunnittelijoiden, tutkintolautakuntien sekä opetushallinnon edustajien on helpompi suunnata ja koordinoita työtään yhteisiä tavoitteita kohti. (EVK 2003, 24-25.)

Viitekehyksen lähestymistapa oppimiseen on toiminnallinen ja se näkee oppijan ja kielenkäyttäjän ennen kaikkea sosiaalisena toimijana. Viitekehys käsittää sisälleen erilaisia ulottuvuuksia, joita kielenkäyttäjä käyttää saavuttaakseen tiettyjä tavoitteita. Näitä ulottuvuuksia ovat kompetenssit, yleiset valmiudet, kielellinen viestintätaito, konteksti, kielelliset toiminnot, kielelliset prosessit, teksti, elämäalue /sisältöalue / kielenkäytön alue, strategia ja tehtävä. Kaikki edellä mainitut ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa kaikilla kielen käytön osa-alueilla, niin oppimisessa kuin opettamisessakin. (EVK 2003, 28-29.)

Eryteisesti suulliseen kielitaitoon liittyvä käsite, kielellinen viestintätaito, sisältää niin sanastolliset, fonologiset kuin syntaktiset tiedot ja taidot. Kielellinen viestintätaito aktivoituu, kun kielenkäyttäjä käyttää kieltä, jolloin hän tuottaa ja vastaanottaa kieltä kielellisessä vuorovaikutuksessa. Kielellisessä vuorovaikutuksessa tarvitaan kuitenkin molempia osa-alueita, niin kirjallista kuin suullista vastaanottamista sekä tuottamista. (EVK 2003, 33-34.)

Kielenoppija tarvitsee erilaisia taitoja suoriutuakseen kommunikatiivisista kielellisistä prosesseista. Tässä kommunikatiivisilla kielellisillä prosesseilla viitataan niin puhumiseen, kirjoittamiseen, kuuntelemiseen tai lukemiseen. Eryteisesti suulliseen kielitaitoon liittyvät sekä puhuminen että kuunteleminen, sillä sosiaalinen vuorovaikutus edellyttää näitä molempia. Puhumiseen liittyvissä prosesseissa oppijan tarvitsee suunnitella ja luoda viestejä, muotoilla lauseita ja artikuloida, kun taas kuuntelemiseen liittyvissä prosesseissa oppija havaitsee toisen puhetta, tunnistaa sen sisällön, ymmärtää sen ja pystyy tulkitsemaan sitä. Kuitenkin suullinen vuorovaikutus ei vain ole puhumisen ja kuuntelemisen vuorottelua, vaan ne toimivat yhteistyössä, hieman jopa päällekkäin, sillä keskustelu on yleisesti ottaen luonteeltaan kumulatiivista. Siinä luodaan yhteisiä odotuksia, suunnitellaan vastauksia ja tehdään tulkintoja. (EVK 2003, 131-133.)

Kuten todettu, oppija tarvitsee erilaisia taitoja suoriutuakseen kommunikatiivisista kielellisistä prosesseista. Yksi tällainen taito on kommunikatiivinen

kompetenssi eli kielellinen viestintätaito, joka sisältää kielelliset, sosiolingvistiset ja pragmaattiset kompetenssit. Sanalla kompetenssi viitataan kykyyn ja taitoon. Kielelliseen kompetenssiin kuuluvat sanasto, kielioppi, kielen merkitysrakenteet, fonologia, oikeinkirjoitus ja ääneenlukutaito. Sosiolingvistiseen kompetenssiin kuuluvat kielenkäytön sosiaaliset suhteet, kohteliaisuussäännöt, sanonnat, eri konteksteissa käytettävät kielimuodot sekä kielimuodon vaihtelut. Pragmaattiseen kompetenssiin kuuluvat tiivistetyt lauseiden rakentaminen tekstiksi ja keskustelutaito (keskusteluun osallistuminen). Tärkeää ovat erityisesti vuorovaikutustaidot, puheen sujuvuus ja ilmaisun tarkkuus. (EVK 2003, 155-180.)

Eurooppalainen viitekehys ei määrittele yksittäistä tapaa opettaa kieltä. Ennen kaikkea se kannustaa ja rohkaisee kaikkia kielen opiskelu- ja opettamisprosessiin osallistuvia tuomaan julki omia teoreettisia ajattelutapoja ja käytännön menettelyjä. Eurooppalainen viitekehys tarjoaa käyttäjälleen mahdollisuuksia erilaisiin vaihtoehtoisin tapoihin kielten opetuksessa ja oppimisessa. Eurooppalainen viitekehys ei pohjaa tietojaan mihinkään tiettyyn oppimisteoriaan, sillä tietystä tavasta oppia kieltä ei ole riittävää tutkimusnäyttöä. Osan mielestä tärkeää on luoda mahdollisimman monipuolinen kieliympäristö, ja osan mielestä tärkeää on aktiivinen osallistuminen kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen. Jokainen kielenkäyttäjä muokkaa itselleen omat tavat toimia niin, että ne palvelevat yksilön tarpeita mahdollisimman kattavasti. (EVK 2003, 40-41, 193, 196.)

Eurooppalaiseen viitekehukseen tullut lisäosa huomioi kuitenkin sen, että kielenoppijaa hyödyttää se, mitä laajemmin hän tietää eri kieliä ja kulttuureja sekä niille ominaisia piirteitä, tapoja ja käytänteitä sekä mahdollisia ristiriitoja oman ja uuden kulttuurin välillä. Mitä paremmin kielenoppija on tietoinen edellä mainituista asioista, sitä todennäköisemmin oppijalla on hyvät valmiudet toimia erilaisissa eri kieliä ja kulttuureja yhdistävissä vuorovaikutustilanteissa. (Opetushallitus 2018, 2.)

Yhteenvedona voi todeta, että eurooppalaisessa viitekehyksessä on huomattavissa kompetenssialueita, joita myös Canalen (1983) myöhemmin täydennetyssä kielitaitomallissa on. Eurooppalainen viitekehys huomioi myös kie-

lenoppijan ja -käyttäjän tiedon ja kyvyn käyttää tätä elämän eri osa-alueilla. Kielenoppijan persoonallisuustekijöillä on myös vaikutusta kielitaidon syntymiseen ja kehittymiseen.

Eurooppalaisen viitekehyksen mukaisesti oppija nähdään aktiivisena ja itseään refleктоivana. Konstruktiiuvinen oppimiskäsitys sekä kommunikatiiuvinen kompetenssi on huomattavissa eurooppalaisessa viitekehuksessa. Kielitaito on prosessi, joka jatkuu koko elämän ajan. Kielitaidon keskeisenä tavoitteena on erilaisista tilanteista suoriutuminen. (Pyykkö 2017, 16.) Eurooppalaisen viitekehksen mukaan ei tavoitella täydellistä, äidinkielenomaista vieraan kielen taitoa. Olennaista on kielitaidon viestinnällisyys, viestimmepä sitten suullisesti tai kirjallisesti.

4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA SUULLISESTA KIELITAIDOSTA

Suullisesta kielitaidosta on tehty tutkimuksia monesta eri näkökulmasta, mutta selvästi eniten tutkimuksen kohteena ovat olleet suullisen kielitaidon oppiminen ja arviointi. Suullista kielitaitoa on tutkittu melko laajasti, etenkin arvioinnin ja harjoittelun osalta (ks. esim. Takala 1993; Saleva 1997; Hildén 2000; Mäkelä 2005; Harjanne 2006). Erityisesti suulliseen kielitaitoon liittyviä käsityksiä ovat tutkineet muun muassa Saleva (1997), Airola (2000), Lintunen (2004), Tergujeff (2013) ja Ilola (2018). Englannin kielen osaamiseen ja oppimiseen liittyviä käsityksiä on tutkinut muun muassa Aro (2006). Seuraavaksi kuvaan edellä mainittujen tutkimusten keskeisimpiä tuloksia.

Saleva (1997) on väitöksessään tutkinut suullisen kielitaidon päättökokeen mahdollisuuksia studiokokeena. Kielistudiotesti osoittautui päteväksi ja luotettavaksi keinoksi arvioida suullista kielitaitoa. Tuloksissa näkyivät myös opiskelijoiden myönteiset asenteet vieraan kielen puhumiseen ja arviointiin.

Hildénin (2000) väitöstutkimuksen aiheena oli suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa. Väitöskirjan merkittävin tutkimustulos oli, että suullisen kielitaidon kokeessa menestyminen oli yhteydessä aikaisempiin ruotsin kielen kouluopintoihin.

Airolan (2000) tutkimuksessa selvitettiin tradenomiopiskelijoiden näkemyksiä koskien suullisen kielitaidon testaustapaa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijoiden mielestä opinnoissa olisi painotettava suullista kielitaitoa nykyistä enemmän.

Lintusen (2004) tutkimuksessa kartoitettiin englannin pääaineopiskelijoiden näkemyksiä foneettisen kirjoituksen hyödyistä englannin ääntämisen oppimisessa. Keskeisin tulos oli se, että opiskelijoiden näkemyksen mukaan ääntämistaidot paranivat foneettisen kirjoituksen opettelemisen myötä.

Mäkelän (2005) väitöstutkimuksen tavoitteena oli selvittää englannin kielen suulliseen harjoitteluun liittyviä kysymyksiä suomalaisessa lukiossa. Analysoinnin kohteena olivat yhden englannin kielen oppikirjasarjan kaikki puhehar-

joitukset sekä opettajien ja oppilaiden näkemyksiä suullisen harjoittelun luonteesta. Tuloksissa näkyi, että kirjasarjan harjoituksista 40 % oli suullisia harjoituksia. Oppilaiden näkemyksissä tuli ilmi englannin puhetaidon ja opettajajohdon työskenntelyn tärkeys.

Harjanteen vuonna 2006 valmistuneessa väitöskirjassa tavoitteena oli oppia ymmärtämään vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua ja kehittää sitä osana kieltenopetusta. Merkittävin tutkimustulos oli, että oppilaiden harjoituksissa toteutuivat sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistoiminta sekä vuorovaihteinen viestintä.

Aro (2006) on tutkimuksessaan selvittänyt viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja oppimisesta. Aron tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia olivat muun muassa se, että viidesluokkalaisten käsitysten mukaan englanti on pääasiassa kirjoitettua, kun sitä opiskellaan ja vastaavasti puhuttua, kun sitä käytetään. Lisäksi Aron tutkimuksessa käy ilmi, että oppilaat pitävä suullista kielitaitoa englannin opiskelun tavoitteena.

Tergujeffin (2013) tutkimuksessa yläkoululaisten haastatteluissa ilmeni, että oppilaat tavoittelevat ymmärrettävää ja sujuvaa puhetta. Vähemmän painoarvoa annettiin sille, että tavoiteltaisiin syntyperäisen puhujan kaltaista ääntämistä.

Ilola (2018) on väitöstutkimuksessaan tutkinut yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden käsityksiä suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. Merkittävin tutkimustulos oli se, että oppilaat toivoivat enemmän suullisen kielitaidon opettamista.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat sen, että suulliseen kielitaitoon liittyvää tutkimusta on tehty laajasti ja paljon. Se näyttää nimittäin olevan keskiössä vieraiden kielten opiskelussa. Toki olen esitellyt vain osan näistä suulliseen kielitaitoon liittyvistä tutkimuksista. Oman tutkielmani aiheen huomioiden lähimpänä omaa tutkielmaani ovat Ilolan (2018) ja Aron (2006) tutkimukset. Erityisesti Ilolan (2018) tutkimuksessa on tutkittu suulliseen kielitaitoon liittyviä käsityksiä, jotka ovat omassa tutkielmassanikin keskiössä. Vaikkakin Ilolan (2018) tutkimuksessa onkin huomioitu yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä, koen, että aihe on kuitenkin lähellä myös oman tutkielmani kohderyhmää, kuudesluokka-

laisia. Aron (2006) tutkimuksen kohderyhmä on erityisen lähellä omaani, sillä Aro on tutkinut viidesluokkalaisten käsityksiä, ja oman tutkielmani kohderyhmänä ovat kuudennen luokan oppilaat. On mielenkiintoista tehdä havaintoja näiden kahden tutkimuksen tulosten ja oman tutkielmani tulosten välillä.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Yhä useammin alakoulun puolella vierasta kieltä opettavat luokanopettajat, joilla ei välttämättä ole tehtävään vaadittavaa pätevyyttä. Myös varhennettu kielenopetus osaltaan vahvistaa sitä näkemystä, että vierasta kieltä opettaa todennäköisimmin luokanopettaja kuin aineenopettaja. Suullinen kielitaito onkin yksi olennainen osa kielen oppimista, joten on tärkeää kartoittaa, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on suullisesta kielitaidosta, sen opettamisesta ja oppimisesta.

Tutkielmani tehtävänä on kartoittaa englantia opettavien luokanopettajien käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen opettamisesta ja oppimisesta. Lisäksi tutkielmassani selvitetään oppilaiden käsityksiä suullisesta kielitaidosta. Tutkimuskysymyksiin saatavat vastaukset auttavat mahdollisesti kehittämään luokanopettajien koulutusta englannin opettamiseen liittyen sekä kehittämään kielenopetusta oppilaiden näkökulman huomioiden.

Tutkimukseni keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä englantia opettavilla luokanopettajilla on suullisesta kielitaidosta?
2. Millaisia käsityksiä englantia opettavilla luokanopettajilla on suullisen kielitaidon pedagogiikasta?
3. Millaisia käsityksiä kuudennen luokan oppilailla on suullisesta kielitaidosta?

Seuraavissa alaluvuissa esittelen laadullista tutkimusta, fenomenografista tutkimusotetta, aineiston hankintaa ja analyysia sekä fenomenografisen tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

6 TUKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkielmani on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Olennaista on, että tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohteena olevaa asiaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Yleisesti voisikin todeta, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään tai paljastamaan tosiasioita eikä todentamaan jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157.)

Olennaista laadullisessa tutkimuksessa on lähtöä liikkeelle niin sanotusti puhtaalta pöydältä eli ilman ennakko-oletuksia tai muita määritelmiä (Eskola & Suoranta 1998, 19). En pyri tutkielmallani hakemaan varmistusta omille käsityksilleni, vaan puhtaasti kartoittamaan toisten ihmisten käsityksiä. Tutkielman lähestymistavaksi valikoitui fenomenografia, sillä siinä pyritään kuvaamaan ihmisten käsityksiä jostakin ilmiöstä.

Tutkielmassa yhdistyy kaksi eri aineistonhankintamenetelmää, haastattelu ja kyselylomake. Tutkielmaa varten haastattelin neljää eritaustaista luokanopettajaa, jotka opettavat englantia alakoulussa, mutta heillä ei kenelläkään ole aineenopettajan pätevyyttä. Haastatteluiden lisäksi tein kyselylomakkeen kuudennen luokan oppilaille. Kyselyyn vastasi 49 kuudesluokkalaista. Haastattelut ja kyselyt toteutettiin marras-joulukuussa 2018.

6.1 Fenomenografinen tutkimusote

Valitsin tutkimukseni metodologiseksi suuntaukseksi fenomenografian, koska se kuvaa tutkimusaiheen luonnetta (käsityksiä) parhaiten. Fenomenografia tulee kreikan kielen sanoista *phainomen* (ilmiö) ja *graphein* (kuvata, merkitä, kirjoittaa, mitata) (Uljens 1989, 11). Fenomenografian perustajana voidaan katsoa olevan 1970-luvulla Ference Marton, joka muun muassa tutki Göteborgin yliopistossa opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Fenomenografian avulla onkin

tarkoitus löytää käsitysten eli ajattelutapojen erilaisuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 162-163.)

Fenomenografia tutkii ja selvittää käsityksiä, kokemuksia ja merkityksiä. Käsityksillä tarkoitetaan havainnon, kokemuksen tai ajattelun perusteella omaksuttu tieto tai mielikuva tai uskomus. Merkitys taas voi näkyä väitteenä, kieltona, käskynä, kysymyksenä, arvostuksena tai asenteena. Fenomenografia pyrkii selvittämään, kuinka kohdehenkilöt kokevat kyseessä olevan ilmiön ja millaisia kokemuksia heillä siitä on. Ihmisillä voi olla hyvinkin erilaisia käsityksiä samasta aiheesta, mikä saattaa riippua ihmisen iästä, kokemuksista, koulutustaustasta ja sukupuolesta. Siksi fenomenografia on oivallinen tapa tutkia lasten tai aikuisten käsityksiä sekä kokemuksia luonnollisessa tilanteessa, kuten omassa tutkielmassani, koulussa. (ks. Niikko 2003, 7, 20; Metsämuuronen 2005, 210.) Fenomenografia sopii oppilaiden kaikenlaisten käsitysten tutkimiseen (Aarnos 2018, 184).

Fenomenografiassa ihminen ymmärretäänkin rationaalisenä olentona, jolla on tapana muodostaa käsityksiä omien kokemustensa perusteella ja liittyy erilaisia tapahtumia toisiinsa sekä pyrkii selittämään niitä. Fenomenografian voidaan nähdä olevan enemmän tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus eikä ainoastaan tutkimus- ja analyysimenetelmä. Fenomenografiassa voidaankin nähdä olevan kaksi erilaista tulokulmaa. Ensiksi voidaan puhua ensimmäisen asteen (first-order perspective) ja toisen asteen (second-order perspective) näkökulmista. Ensimmäisen asteen näkökulmasta katsoen me havainnoimme maailmaa itse ja muodostamme siitä käsityksiä. Toisen asteen näkökulmasta katsoen me havainnoimme toisten ihmisten käsityksiä maailmasta ja muodostamme niiden pohjalta käsityksiä. (ks. Kakkori & Huttunen 2011, 9; Huusko & Paloniemi 2006, 163; Ahonen 1994, 116.) Muodostuneiden käsitysten kautta ihminen rakentaa ymmärryksensä tietyistä ilmiöistä sekä suhteensa ympäröivään maailmaan (Häkkinen 1996, 23). Aivan kuten tutkielmassani oppilaat ja opettajat rakentavat ymmärryksensä suullisesta kielitaidosta oman käsityksensä vaaraan. Esimerkiksi jos he käsittävät, että suullinen kielitaito liittyy jotenkin sosiaaliseen vuorovaikutukseen, näin he sen myös ymmärtävät.

Fenomenografisen tutkimuksen voidaan katsoa etenevän neljän eri vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan huomio kiinnittyy johonkin asiaan tai käsitteeseen, josta saattaa esiintyä erilaisia käsityksiä. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teorian kautta ja käsittelee siihen liittyviä näkökohtia. Kolmannessa vaiheessa tutkija haastattelee henkilöitä, jotka kertovat erilaisia käsityksiään asiasta tai käsitteestä. Neljännessä vaiheessa tutkija luokittelee käsityksiä niiden merkitysten perusteella. Merkityksistä pyritään kokoamaan abstraktimpia merkitysluokkia. Fenomenografia on saanut kritiikkiä muun muassa siitä, että ihmisten käsitykset saattavat muuttua ja käsitykset ovat usein kontekstisidonnaisia. (Metsämuuronen 2005, 211-212.)

6.2 Aineiston hankinta

Tutkielmani lähtökohdan (käsitykset) huomioon ottaen, on mielekästä valita yhdeksi aineistonhankinnan menetelmäksi haastattelu. Koska tutkin sekä opettajien että oppilaiden käsityksiä, päätin, että kerään opettaja-aineiston haastatteleamalla ja oppilasaineiston kyselylomakkeella. Oppilasaineiston päädyin keräämään kyselylomakkeella, sillä halusin saada mahdollisimman kattavan kuvan oppilaiden käsityksistä koskien englannin suullista kielitaitoa. Kattavan aineiston hankintaan kyselylomake tuntui luontevimmalta vaihtoehdolta. Lisäksi koen, että kuudennen luokan oppilaat eivät välttämättä olisi suostuneet haastateltaviksi, sillä haastattelun tekeminen on aina paljon henkilökohtaisempi tilanne kuin kyselylomakkeen täyttäminen.

Fenomenografiassa yleisin tiedonhankintamenetelmä on yksilöllinen ja avoin haastattelu, mutta myös kyselylomakkeella voidaan kerätä fenomenografista tutkimusaineistoa. Tärkeintä kuitenkin on, että aineisto on kirjallisessa muodossa. Lisäksi aineistoon voi liittää muutakin materiaalia, kuten erilaisia näytteitä. Avoimessa haastattelussa haastateltavia on vähän, mutta saatu tieto on syvällistä. (Niikko 2003, 31; Kananen 2008, 74; Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Haastattelu onkin ehkä käytetyin tiedonhankkimisen menetelmä, sillä kun halutaan tietoa, on luontevaa kysyä (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 9; Eskola &

Suoranta 1998, 86). Haastattelin neljää eri taustaista luokanopettajaa, joista kukin opettaa englantia alakoulun puolella. Kenelläkään haastateltavalla luokanopettajalla ei ollut aineenopettajan pätevyyttä englannin kielessä. Kahdella opettajalla oli englannin kielen opintoja, mutta kahdella niitä ei ollut ollenkaan. Nämä kaksi käyttivät englannin kieltä omassa arjessaan ja tätä kautta kiinnostus kielen opettamiseen on myös syntynyt. Opetuskokemusta oli kaikilla luokanopettajilla jo useamman vuoden ajalta.

Luokanopettajiin otin yhteyttä ensin sähköpostitse ja myöhemmin puhelimitse. Pyrin saamaan mahdollisimman eritaustaisia luokanopettajia, jotta vastauksissakin näkyisi mahdollisesti eroavaisuuksia. Uskon myös, että luokanopettajien elämäkokemus ja opettajakokemus tuovat eroavaisuuksia vastauksiin. Kauemmin opettajana työskennellyt voi ajatella asioista eri tavalla kuin vastavalmistunut tai vasta muutaman vuoden opettajana työskennellyt henkilö.

Haastateltavat valikoituivat lopulta eri puolelta Suomea, Länsi- ja Etelä-Suomesta. Haastateltavien välillä ei kuitenkaan tehdä analyysivaiheessa maantieteellisiä huomioita eikä tässä tutkielmassa oteta kantaa mahdollisiin vastaus-ten maantieteellisiin eroihin. Tutkielmassa ei myöskään vertailla opettajien vastauksia toisiinsa. Haastattelut järjestettiin luokanopettajien työpaikoilla ja ne äänitettiin myöhempää tarkastelua varten. Haastattelut äänitettiin puhelimella, jonka jälkeen äänitteet siirrettiin muistitikulle tietokoneen kautta. Tämän jälkeen äänitteet poistettiin puhelimesta. Ennen haastattelua haastateltavien kanssa käytiin vielä läpi tutkielman aihe ja se, että heidän vastauksiaan ei pysty tunnistamaan eikä niitä näe tai kuule kukaan muu kuin tutkija. Kaikki haastateltavat olivat hyvin otettuja haastattelukutsusta ja he vastasivat tutkielman aiheeseen liittyviin kysymyksiin mielellään. Tuntui, että tutkielman aihe koettiin tärkeäksi.

Haastattelumenetelmäksi valikoitui avoin, keskusteleva (dialoginen) haastattelu, jossa luokanopettajan on mahdollista kertoa ajatuksiaan vapaasti ilman, että haastattelija johdattelee häntä haluttuun vastaukseen. Tällöin haastattelu muistuttaa spontaania, avointa keskustelua. Liian strukturoidut haastattelukysymykset ohjaisivat luokanopettajan vastausta liikaa. Haastattelussa on

kuitenkin ennakkoon mietittyjä kysymyksiä, jotka on rakennettu tutkimusongelman ympärille. Ennakkoon mietityt kysymykset muodostavat raamin haastattelulle ja niiden avulla pysytään halutussa aiheessa, sillä haastattelussa on kuitenkin aina tietty päämäärä, johon pyritään. (Niikko 2003, 31; Tiittula & Ruusuvoori 2005, 23; Eskola & Suoranta 1998, 87.) Lisäksi kysymykset auttoivat myös opettajia jäsentämään ajatuksiaan. Toisinaan keskustelu saattoi ajautua sivuun halutusta aiheesta, joten ennakkoon mietityt kysymykset auttoivat jäsentämään haastateltavien ajatuksia uudelleen.

Haastattelut sujuivat pääosin mutkattomasti ja ne kestivät 16-45 minuuttia. Toisinaan haastateltavan oli vaikeaa suhtautua haastattelijan neutraaliin rooliin, sillä tutkijana en voinut ottaa kantaa haastateltavan vastauksiin, vaikka osa haastateltavista hakikin varmuutta vastauksilleen haastattelijan kautta. Joissakin tilanteissa haastateltava saattoi kysyä myös haastattelijalta, mitä mieltä olen hänen vastauksestaan tai olenko edes samaa mieltä. Tällöin on muistettava tutkijan neutraali rooli, sillä jos olisin vastannut haastateltavan kysymykseen, olisin saattanut johdatella hänen vastaustaan joiltain osin.

Osalla opettajista oli enemmän kerrottavaa englannin suullisesta kieli- taidosta kuin toisilla ja osittain näen tämän liittyvän opettajakokemukseen. Englannin opetuskokemuksessa oli vaihtelua haastateltavien välillä, mutta kukin oli opettanut englantia alakoulun puolella jo useamman vuoden ajan. Haastateltavia yhdisti myös se, että kaikki olivat luokanopettajia, mutta kukaan ei ollut englannin kielen aineenopettaja. Osalla oli kyllä erikoistumisopintoja englannin kielestä, mutta opettajan pätevyyttä englannin kielestä ei ollut.

Toiseksi aineiston hankinnan menetelmäksi valitsin kyselylomakkeen. Halusin oppilasaineiston olevan mahdollisimman laaja, joten kyselylomake tuntui luonnollisimmalta vaihtoehdolta. Kyselyn yksi etu onkin se, että sen avulla on mahdollista kerätä laaja tutkimusaineisto. Tutkimusaineiston laajuus auttaisi myös tulosten yleistettävyydessä. Kyselyn tekeminen myös säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 190.)

Alustavasti olin miettinyt, että kyselylomake lähetettäisiin täytettäväksi noin kuudellekymmenelle kuudesluokkalaiselle. Ensimmäinen versio kysely-

lomakkeesta osoittautui liian aikuismaiseksi, eikä sopinut alakoululaisen täytettäväksi. Siinä oli liikaa kysymyksiä ja kyselylomakkeen ulkonäkö ei ollut visuaalisesti houkutteleva. Myös kysymysmuodot olivat liian vaikeaselkoisia kuudesluokkalaisen täytettäväksi. Tällä kyselylomakkeella olisin todennäköisesti saanut muutamia tai pahimmassa tapauksessa vain tyhjiä vastauksia. Kyselylomaketta muutettiin, siihen liitettiin aiheeseen sopivia kuvia ja kysymysten muotoa muokattiin sekä niiden määrää vähennettiin. Lopullisten kysymysten määräksi tuli yhdeksän ja kaikki kysymykset olivat avoimia kysymyksiä. Kyselylomake (liite 3) testattiin kahdella kohderyhmän ikäisellä oppilaalla, ennen kuin virallinen tutkimusaineisto kerättiin. Kyselylomakkeen testaamista voidaan pitää välttämättömänä toimenpiteenä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 199).

Testauksen jälkeen oli vielä mahdollisuus muuttaa kyselylomaketta saadun palautteen perusteella, mutta kyselylomake säilytti kuitenkin alkuperäisen muotonsa, sillä kaksi testaajaa totesivat kyselylomakkeen hyväksi ja sopivaksi kuudesluokkalaisen täytettäväksi. Heidän mielestään myös kyselylomakkeen ulkomuoto houkutteli vastaamaan. Toisaalta he myös painottivat sitä, että kyselylomakkeen tulee näyttää kyselylomakkeelta, joten liikaa kuvia siinä ei saisi olla, jotta kyselylomake ei menettäisi uskottavuuttaan. Heidän vastauksiaan ei käytetä osana analyysia, eikä niitä lasketa kyselyyn vastanneiden määrään mukaan. Hyvän kyselylomakkeen tekemiseen kannattaa myös käyttää aikaa, jotta siihen vastaavat oppilaat ymmärtäisivät kyselylomakkeen samalla tavalla. Kuitenkin aina myös kyselylomakkeessa on riskinsä siinä, kuinka vakavasti kyselyyn vastaavat suhtautuvat kyselyyn ja vastaavatko he rehellisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 190.)

Otin yhteyttä Etelä-Suomen alueella sijaitseviin alakouluihin, joista olin ajatellut oppilasaineistoni kerätä. Kyseessä on Etelä-Suomessa sijaitseva usean alakoulun kasvatusalue, jossa on kooltaan isoja (noin 200 oppilaan) ja pieniä (noin 50 oppilaan) alakouluja. Alakouluissa suhtauduttiin myönteisesti kyselyn tekemiseen ja sivistystoimesta myönnettiin nopealla aikataululla tutkimuslupa. Tutkimusluvan saamisen jälkeen olin yhteydessä alakoulujen rehtoreihin, jotta

kuudesluokkalaisten koteihin saataisiin tieto tehtävästä kyselystä ja oppilaalle myönnettäisiin lupa vastata kyselyyn. Lisäksi sovin jokaisen kuudetta luokkaa opettavan luokanopettajan kanssa sopivan ajankohdan kyselyn täyttämiseksi. Ajankohdaksi valikoitui marraskuun 2018 vko 47. Kaikki kyselyt toteutettiin saman viikon aikana. Lupakysely (liite 1) lähetettiin rehtorien ja luokanopettajien yhteistyössä etukäteen yhteensä 91 kuudesluokkalaisten kotiin. Lupakyselyn palauttamiseen oli kaksi viikkoa aikaa. Myönteisiä lupakyselyitä palautui 51 kappaletta ja kyselyyn vastasi 49 oppilasta. Kaksi myönteisen luvan saanutta oppilasta oli poissa kyselyn tekemisen päivänä eikä heiltä haettu vastauksia jälkikäteen pitkän ajomatkan vuoksi. Lupakyselyt palautettiin kirjallisina takaisin kouluun, josta otin ne mukaani kyselyn tekemisen päivänä.

Keräsin oppilaisaineistoni useampana päivänä, kuitenkin yhden ja saman viikon aikana. Olin itse paikalla, kun oppilaat vastasivat kyselyyn, joten heidän oli mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä. Luokanopettaja ei yleensä ollut paikalla kyselyn täyttämässä, sillä osassa tapauksista luokanopettaja jäi valvomaan oppilaita, jotka eivät vastanneet kyselyyn. Vain yhdessä tapauksessa koko luokallinen vastasi kyselyyn ja tällöin myös luokanopettaja oli paikalla kyselyn täyttämisen aikana. Yhdellä koululla kyselyn täyttämisen aikana paikalla oli koulunkäynninohjaaja. Kyselyn aluksi kerroin oppilaille, mistä on kyse ja mikä on tutkielmani tarkoitus. Painotin sitä, että heidän vastauksiaan ei näe kukaan muu kuin minä, ja vastaukset eivät vaikuta heidän englannin kielen arvosanoihin tai yleensäkkään arviointiin. Lisäsin vielä, että oppilaat ovat tämän aiheen asiantuntijoita ja kysymyksiin ei ole ennalta mietittyjä oikeita vastauksia. Kerroin myös toivovani rehellisiä ja avoimia vastauksia, jotta voisin hyödyntää niitä osana tutkielmaani.

Esittelyni meni jotakuinkin näin:

Hei kaikki!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa, Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa, luokanopettajaksi ja teen tutkielmaa aiheesta englannin suullinen kielitaito. Olette etukäteen täyttäneet lupalapun, jossa olen pyytänyt vanhemmiltanne lupaa, että saisitte vastata tutkielmaani liittyvään kyselyyn. Toivoisin, että jokainen teistä vastaisi tähän kyselyyn, jossa kartoitetaan oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta. Te olette tämän aiheen asiantuntijoita. Kyselyyn vastaaminen ei vaikuta englannin kielen arvosanoihinne tai yleensäkkään arviointiin eikä vastauksianne näe kukaan muu kuin minä. Sinua ei pystytä tunnistamaan yksittäisistä vastauksista. Kysymyksiin ei ole oikeita eikä väärää vastauksia, vaan toivon, että vastaat kysymykseen rehellisesti sen, mitä sinulla tulee mieleen. Voit esittää myös tarkentavia kysymyksiä kyselyyn liittyen. Älä kirjoita nimeäsi tai muita tunnistetietoja kyselylomakkeeseen. Kun olet valmis, voit palauttaa kyselylomakkeen minulle ja mennä takaisin omaan luokkaasi.

Kiitos vastauksistasi jo etukäteen!

Oppilaat ottivat kiinnostuneesti aiheeni vastaan ja tuntui, että kyselyyn vastaaminen oli heille tärkeää. Kyselyn tekemisen ajan jokaisessa luokassa oli rauhallista ja kyselyyn vastattiin keskittyneesti. Työrauhaongelmia ei ollut, jokainen sai täyttää kyselylomakkeen rauhassa. Yllätyin siitä, kuinka keskittyneesti jokainen oppilas täytti kyselylomaketta.

Muutama oppilas pyysi tarkennusta kysymykseen numero seitsemän, jossa kysyttiin millaisia ajatuksia englannin kielen puhuminen koulussa herättää. Tarkennuksena kerroin, että kysymykseen on mahdollista vastata esimerkiksi millaisia tunteita englannin puhuminen koulussa herättää tai mitä ajatuksia tulee ensimmäisenä mieleen, kun puhuu englantia. Se oli ainoa tarkennusta vaativa kysymys, sillä muista kyselylomakkeen kysymyksistä ei herännyt tarkentavia kysymyksiä. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta, jokainen kyselyyn vastannut oppilas vastasi jokaiseen kyselyssä olevaan kysymykseen. Kyselyyn vastaamiseen käytettiin aikaa 10-20 minuuttia. Kyselyn täyttämisen jälkeen oppilaat palasivat omiin luokkiinsa.

6.3 Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi

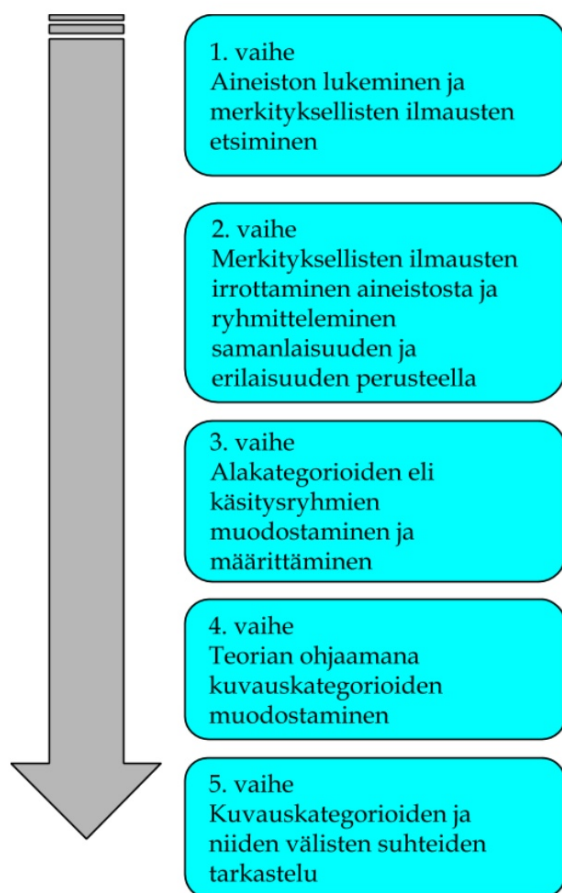
Fenomenografisessa tutkimuksessa on yleistä, että analyysi etenee vaihe vaiheelta ja prosessi tehdään näkyväksi (Niikko 2003, 33). Tästä syystä olen myös itse jakanut analyysin teon viiteen eri vaiheeseen, jotta analyysiprosessini olisi mahdollisimman näkyvä. Olen analysoinut erikseen haastatteluaineiston ja kyselylomakkeen kautta saadun aineiston eli olen toteuttanut kaksi erillistä analyysiprosessia, joiden molempien vaiheet olen kuvannut seuraavissa alaluvuissa (haastattelut luku 6.3.1 ja kyselylomake luku 6.3.2). Viidennessä vaiheessa olen kuvannut sekä haastattelun että kyselylomakkeen analyysia. Viides vaihe löytyy luvun 6.3.2 lopusta.

Ennen varsinaista haastatteluiden analyysia kuuntelin ja luin aineistoa läpi huolellisesti ja useaan kertaan, jotta saisin aineistosta muodostettua kokonaiskuvan. Ensimmäisellä kuuntelukerralla aineisto ei oikein jäänyt vielä mieleen, joten se vaati useamman kuuntelukerran. Toistuvien kuuntelukertojen jälkeen aloin litteroimaan haastatteluja, joista litteroituina ja fontilla 12, riviväli 1,5 tuli 25 sivua aineistoa. Litteroinnit tapahtuivat noin kuukauden sisällä haastatteluista, mutta kuuntelukertoja ennen litterointia oli kertynyt jo useita. Koin, että jokaisella kuuntelukerralla opin aina jotain uutta haastatteluaineistosta, joten jätin litteroinnin tietoisesti viimeiseksi työvaiheeksi. Kuuntelemalla halusin myös hahmottaa aineiston kokonaisuudessaan. Uskon, että useampi kuuntelukerta helpottaa litteroinnin tekemistä, kun aineisto on jo muodostunut tutuksi.

Lopuksi kokosin kaikki haastattelut yhdelle ja samalle tiedostolle. Litteroinnin jälkeen tulostin koko haastattelutiedoston itselleni, jotta se oli koko ajan saatavilla. Litterointia voidaankin toisaalta pitää haastattelun analysoinnin ensimmäisenä vaiheena (Ruusuvuori & Nikander 2017, 374). Litterointi tehtiin sanatarkkuudella eikä siinä ole huomioitu äänensävyjä tai huokauksia. Tarkoituksena litteroinnilla on analysoida aineistoa fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti, jossa kiinnitetään huomiota ajattelun sisältöön. Tutkimuksen ja analyysin kohteena on puheen sisältö, joten tällöin äänensävyillä ei ole merkitystä. (Marton 1988, 144; Nikander 2017, 356.)

Kyselylomakkeen kohdalla tein niin, että luin lomakkeiden vastauksia useaan kertaan läpi, ennen kuin aloin kirjoittamaan niitä puhtaaksi. Yhtäkään kyselylomaketta ei tarvinnut hylätä huonon tai epäselvän käsialan vuoksi. Usean lukukerran jälkeen aloin kirjoittamaan kyselylomakkeiden vastauksia puhtaaksi. Kirjoittaminen tapahtui niin, että kokosin saadut vastaukset aina kyseessä olevan kysymyksen alle. Eli jokaiseen kysymykseen tuli siis 49 vastausta. Poikkeuksena yksi kysymys, jonka alle tuli 48 vastausta, sillä yksi oppilas ei ollut vastannut yhteen kyselylomakkeen kysymykseen. Vastaukset kirjasin jokaisen kysymyksen alle ranskalaisin viivoin. Kyselylomakkeesta saatua aineistoa kertyi normaaliasetuksilla (fontti 12, riviväli 1,5) 17 sivua. Tulostin myös kyselylomakkeella saadun aineiston, jotta se olisi aina saatavilla.

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi on aikaa vievä prosessi, jossa tutkija on jatkuvassa vuorovaikutuksessa tutkimusaineiston kanssa. Analyysille ei ole mitään vakiintunutta tai yksityiskohtaista mallia, sillä analyysi etenee aineiston ehdoilla. (Marton 1988, 154-155; Niikko 2003, 32.) Huomasin myös oman tutkielmani aineiston analyysia tehdessäni, että analyysille tulee antaa aikaa ja tutkija käy jatkuvaa vuoropuhelua aineistonsa kanssa. Analyysi on myös prosessi, jossa edetään vaihe vaiheelta. Olen kuvannut tämän tutkielman analyysiprosessin vaihteita alla olevassa kuviossa (kuvio 1).



KUVIO 6. Fenomenografisen analyysin vaiheet tässä tutkielmassa.

Koska tutkimuskysymykseni käsittelevät kahdella eri tavalla kerättyä aineistoa ja kysymyksissä on eri kohderyhmä vastaajana eikä aineistosta saatuja tuloksia verrata keskenään, on luonnollista myös käsitellä niitä erillään toisistaan. Tästä syystä olen myös kuvannut erikseen vaihe vaiheelta sekä haastatteluiden (luku 6.3.1) että kyselylomakkeen (luku 6.3.2) aineistojen analyysin. Analyysin viides vaihe on kuvattu luvun 6.3.2. lopussa, sillä se on molemmille aineistonkeruuta-voille yhteinen.

6.3.1 Haastattelut

1.vaihe

Haastattelun analyysin ensimmäisenä vaiheena voidaan pitää litterointia. Fenomenografisen analyysin mukaisesti olennaista on lukea aineistoa huolellisesti useita kertoja läpi. Tarkoituksena on huolellisen lukemisen kautta löytää tutkimusongelmien kannalta merkittäviä ilmauksia. Tässä vaiheessa ilmaus voi olla esimerkiksi sana, lause, tekstin kappale, puheenvuoro tai koko haastattelu. Kuitenkin on tärkeää, että analyysissa keskitytään ilmauksiin eikä niitä tuottaviin tutkittaviin. (ks. Niikko 2003, 33.)

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni käsitellään opettajien käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta ja toisessa tutkimuskysymyksessäni käsitellään opettajien käsityksiä englannin suullisen kielitaidon pedagogiikasta. Tutkimuskysymyksen pohjalta lähdinkin etsimään haastatteluaineistosta merkittäviä ilmauksia ensin tuohon suullisen kielitaidon käsitteeseen liittyen. (ks. Marton 1988, 154).

Tässä vaiheessa tutkin tiedostoa, jossa oli kaikki haastattelut eli tässä vaiheessa tutkielmaa on unohdettu yksittäisen tutkittavan vastaukset. Käytin merkityksiä etsiessäni värikoodeja, joiden taustalla oli tutkimuskysymyksen kolme ulottuvuutta: suullinen kielitaito, sen opettaminen ja oppiminen. Suullisen kielitaidon käsitteen määrittelyyn löysin yhteensä 55 merkitystä tai ilmaisua ja jokaisen ilmaisun merkitsin juoksevilla numerolla. Numeroinnilla varmistin sen, että voisin tarvittaessa palata merkityksen alkuperäiseen kontekstiin. Esimerkkinä merkityksellisiä ilmauksia, joiden katson määrittelevän suullista kielitaitoa:

1. suullinen kielitaito tarkoittaa kuinka hyvin puhut kieltä
2. ääntäminen
3. sanaston käyttö
4. emme keskity vain sanojen oikein sanomiseen vaan yritämme käyttää kaikkia osaamiamme asioita kommunikoimiseen
5. niinku tulla ymmärretyks

6. jossa ei haeta täydellistä kieliopin mukaista ilmaisua
7. kuinka hyvin käytät kieltä
8. kielen käyttämistä oikeissa tai leikki-tilanteissa

Toisinaan merkityksellinen ilmaisu saattoi olla kokonainen virke tai lause, mutta toisinaan myös yksittäinen sana, jonka ympärillä oleva konteksti määritteli sen kuuluvaksi esimerkiksi tuohon suullisen kielitaidon määrittelemiseen.

Suullisen kielitaidon käsitteen määrittelemiseen liittyvien ilmauksien jälkeen lähdin tutkimaan suullisen kielitaidon opettamiseen ja oppimiseen liittyviä ilmauksia. Suullisen kielitaidon opettamiseen ja oppimiseen löysin 153 merkityksellistä ilmausta. Merkitsin myös nämä ilmaukset juoksevilla numeroilla, taas varmistaakseni sen, että voin tarvittaessa palata merkityksen alkuperäiseen kontekstiin. Nämäkin merkitykselliset ilmaukset olivat joko yksittäisiä sanoja tai kokonaisia lauseita. Opettamiseen ja oppimiseen kuuluivat lähinnä opettajat ja opiskelijat oppitunneilla eli käytännössä se, mitä opetuksessa painotetaan ja miten opetusta suunnitellaan. Esimerkkinä merkityksellisiä ilmauksia, joiden katson liittyvän suullisen kielitaidon opettamiseen ja oppimiseen:

1. pelataan uudelleen ja uudelleen
2. saa lapset kiinnostumaan kielestä ja opettaa heille sen että puhuminen on osa oppimista
3. ennemminkin annan oppilaille vaihtoehtoja tehdä asioita
4. kielen opiskelu on sitä puhumista
5. englannin kielen puhumisen oppiminen
6. monipuolisuus
7. En paljon käytä tietokoneita kielten opetuksessa. En koe sitä hyödylliseksi tai että se kehittäisi heidän taitojaan.
8. mä puhun englantia ihan koko ajan

Aineistoa tutkiessani havaitsin, että haastateltavat puhuvat paljon siitä, millaista materiaalia opetuksessaan käyttävät ja millaisista materiaaleista oppilaat pitävät. Tästä syystä ”pilkoinkin” vastauksista materiaaleihin viittaavia merkityksiä. Merkityksellisiä ilmauksia löytyi yhteensä 76. Merkitsin jälleen jokaisen ilmauksen juoksevilla numerolla, jotta voisin tarvittaessa palata merkityksen

alkuperäiseen kontekstiin. Tässäkin tapauksessa ilmaukset olivat joko yksittäisiä sanoja tai kokonaisia virkkeitä tai useamman sanan ilmauksia. Esimerkkejä merkityksellisistä ilmauksista, joiden koen ilmaisevan suullisen kielitaidon opetuksessa käytettäviä materiaaleja:

1. oppikirjat
2. pariharjoituksia
3. oppimispelit
4. halloweenistä esimerkiksi saa hyvän keskustelun, kun sitä on jokapuolella
5. draamaan liittyvä
6. laululeikit
7. kirjoitan sanoja taululle ja oppilaat kopioivat ne
8. ääntämisjuttuja

2. vaihe

Analyysin toisessa vaiheessa tutkimusongelma ohjaa löydettyjen merkitysten ja ilmauksien lajittelemista sekä ryhmittelemistä erilaisiin teemoihin tai ryhmiin. Ryhmittelyssä vertaillaan merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa. Ajatuksena onkin, että merkitysten joukosta löydetään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Myös rajatapaukset ja harvinaisuudet tulee huomioida. (Niikko 2003, 34.)

Analyysin toisessa vaiheessa keräsin kaikki haastatteluista löytämäni 284 merkityksellistä ilmausta yhdelle tiedostolle, unohtamatta juoksevia numeroita. Viimeistään analyysin tässä vaiheessa haastateltavien vastaukset sekoittuivat, joten enää ei tarkastella yksittäisen vastaajan vastauksia. Ryhmittelin ja lajittelin ilmauksia niiden samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella erilaisiin merkitysryhmiin. (Marton 1988, 155.)

Lajittelun aikana palasin vielä alkuperäisen kontekstin äärelle, jotta pystyin olemaan varma siitä, mihin ryhmään ilmauksen laitan, sillä saattaa olla niin, että sama ilmaus voi eri kontekstissa tarkoittaa eri asiaa. Tässä vaiheessa myös ilmaukset pilkkoutuivat vielä pienemmiksi ilmauksiksi niin, että esimer-

kiksi aiemmin tulkitsemani yhden lauseen ilmaus saattoikin nyt pilkkoutua yksittäisiksi sanoiksi, jolloin tämä alkuperäinen lause sisälsikin monta merkityksellisestä ilmausta.

Tämän “pilkkomisen” jälkeen ilmauksia oli nyt ennen ryhmittelyä 275. Eli pilkkomisen jälkeen ilmauksien määrä muuttui. Tämä johtui siitä, että aiemmin tulkitsemani merkityksellinen ilmaus ei tarkistuksen jälkeen ollutkaan enää merkityksellinen tai ilmaus oli vääränlaisessa kontekstissa. Esimerkiksi oppimisympäristöön liittyviä merkittäviä ilmauksia (16) katsoin olevan seuraavasti:

oppimisympäristö, avoin ja mukava, ryhmädynamiikka, oppilaille täytyy antaa tilaa ja mahdollisuuksia, ilmapiiri, monipuolisuus, vuorovaikutustaidot, on tärkeää olla vain läsnä ja antaa lapsille tilaisuuksia puhua, ennemminkin annan oppilaille vaihtoehtoja tehdä asioita, on lupa erehtyä ja sanoa väärin, oppilailla tulee olla mahdollisuus näyttää mitä he osaavat ja laajentaa omaa osaamistaan

3. vaihe

Fenomenografisen tutkimuksen kolmannessa vaiheessa määritetään kategoriat ja kategorioiden rajat. Tämä tapahtuu vertailemalla kontekstista irrotettuja merkityksyksiköitä koko aineiston merkityksiin. Kategoriat muodostuvat analyysiprosessin edetessä. Ensiksi muodostetaan niin sanotusti alatason kategorioiden joukko. (Niikko 2003, 36.)

Valkonen (2006, 36) on käyttänyt väitöstutkimuksessaan käsitteen alakategoria sijaan käsitettä käsitysryhmä. Tässä tutkielmassa käytän alakategoriasta nimitystä käsitysryhmä, sillä koen, että se kuvaa paremmin tutkielmani luonetta kuin alakategoria. Tutkielman tässä vaiheessa aloin muodostamaan keräämistäni merkityksellisistä ilmauksista (275) käsitysryhmiä. Muodostamisen jälkeen minulla oli kaiken kaikkiaan 8 erilaista käsitysryhmää (liite 4) suullisesta kielitaidosta, sen opettamisesta ja oppimisesta. Jokaisessa käsitysryhmässä oli merkityksellisiä ilmauksia 1-76 välillä. Vain 3 (kolme) ilmausta jäi käsitysryhmien ulkopuolelle.

4. vaihe

Fenomenografisen tutkimuksen neljännessä vaiheessa olennaista on muodostaa teorian ohjaamana kategorioita ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Tässä vaiheessa tutkielmaa minulla oli haastatteluiden pohjalta kahdeksan erilaista käsitysryhmää, joista aloin teorian ohjaamana muodostaa ylemmän tason kategorioita eli kuvauskategorioita.

Tutkielman tässä vaiheessa palasin vielä merkityksien alkuperäiseen kontekstiin ja varmistin, että käsitysryhmät on rakennettu oikein ja ne antavat kokonaiskuvan koko haastatteluaineistosta. Käsitysryhmistä muodostuikin kuvauskategorioita selittäviä alaluokkia. Haastatteluaineiston kuvauskategoriat (taulukot 1 & 2) nimesin seuraavalla tavalla: *A) viestinnällinen kielitaito*, *B) opetuksen sisältöalueett* ja *C) monipuolinen kieliympäristö*. Martonin (1988, 154-155) mukaan kuvauskategoriat muodostuvat tutkimusongelman kannalta merkityksellisistä ilmauksista. Tässä tutkielmassa kuvauskategoriat muodostuivat suullisen kielitaidon käsitteen, suullisen kielitaidon opettamisen ja suullisen kielitaidon oppimisen ympärille. Jokaisen kuvauskategorian alle sijoitin 2-4 käsitysryhmää. Kuvauskategoriat ja niiden avulla syntyneen tulosavaruuden esittelen tarkemmin luvussa 7. Viides vaihe on luvun 6.3.2 lopussa.

6.3.2 Kyselylomake

1.vaihe

Kyselylomakkeen analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin kyselylomakkeita läpi huolellisesti, jotta saisin muodostettua kokonaiskuvan vastauksista. Kyselylomakkeella hankittu aineisto vastasi tutkielmani toiseen tutkimuskysymykseen, jossa kartoitettiin kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä suullisesta kielitaidosta. Kyselyyn vastasi 49 oppilasta. Kyselylomakkeiden huolellisen lukemisen jälkeen keräsin kysymykset, joita oli yhdeksän, ja niihin kirjoitetut vastaukset yhdelle ja samalle tiedostolle. Kyselylomakkeen puhtaaksi kirjoittami-

nen oli huomattavasti nopeampaa kuin haastatteluiden litterointi, sillä oppilaat olivat vastanneet kysymyksiin useammin muutamalla sanalla kuin kokonaisilla virkkeillä. Vastausten puhtaaksi kirjoittamisen vaiheessa huomasin vastauksissa paljon myös yhdenmukaisuuksia.

Puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen lähdin etsimään aineistosta merkityksellisiä ilmauksia, jotka liittyivät tutkielmani kolmanteen tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymyksessä kysyttiin kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta. Merkityksellisiä ilmauksia löytyi 617. Merkitsin jokaisen ilmauksen juoksevalla numerolla, jotta minun oli mahdollista löytää ilmauksen alkuperäinen konteksti. Esimerkiksi englannin kielen puhumiseen liittyi monenlaisia tunteita:

1. se on kivaa
2. se on kivaa ja siitä tulee iloiseksi
3. välillä se on ärsyttävää ja välillä hauskaa
4. välillä se tuntuu vaikealta ja välillä helpommalta
5. joskus se on tylsää ja joskus se on kivaa

Esimerkeissä 3, 4 ja 5 voi löytää saman lauseen sisältä kaksi eri ilmausta. Esimerkiksi numerossa 3, sama vastaaja kertoo puhumisen olevan välillä ärsyttävää ja välillä hauskaa, joten olen tulkinut, että hän antaa kaksi ilmausta englannin kielen puhumiselle.

2.vaihe

Kyselylomakkeen kanssa toimin samoin kuin haastatteluidenkin. Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa tutkimusongelma ohjaa löydettyjen merkitysten ja ilmauksien lajittelemista sekä ryhmittelemistä erilaisiin teemoihin tai ryhmiin. Ryhmittelyssä vertaillaan merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa. Ajatuksena onkin, että merkitysten joukosta löydetään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Myös rajatapaukset ja harvinaisuudet tulee huomioida. (Niikko 2003, 34.)

Jokaisen kysymyksen kohdalla etsin vastauksista samankaltaisuuksia ja yhdistelin niitä. Tässä vaiheessa minulla oli jokaisen yhdeksän kysymyksen alla yhdisteltynä samankaltaiset ja eriävät vastaukset. Tämän jälkeen aloin tutkia kyselylomakkeeni kysymysten samankaltaisuutta ja yhdistinkin kysymyksiä toisiinsa, jos niiden merkitys voitiin tulkita samanlaisiksi. Esimerkiksi kysymykseni liittyen oppilaan unelmatuntiin ja toinen kysymykseni liittyen mielekkäisiin tehtäviin sisälsi paljon samankaltaisuutta, joten yhdistin nämä kaksi kysymystä toisiinsa. Näiden joukkoon yhdistin vielä kysymyksen, jossa kartoitettiin oppilaan näkemystä siitä, miten hän opiskelisi englantia. Sen lisäksi yhdistin toisiinsa vielä kysymykset englannin kielen käyttämisestä ja kuulemisesta. Näissä vastauksissa oli myös paljon samankaltaisuutta. Tässä vaiheessa tutkielmaa minulla oli 617 merkityksellistä ilmausta.

3.vaihe

Fenomenografisen tutkimuksen kolmannessa vaiheessa tutkija määrittää kategoriat ja kategorioiden rajat. Kategoriat ja niiden rajat saadaan vertailemalla kontekstista irrotettuja merkitysyksiköitä koko aineiston merkityksiin. Kategoriat saadaan muodostettua analyysiprosessin edetessä. Ennen kuvauskategorioiden muodostamista, muodostetaan alatasen kategorioita, joista käytän nimitystä käsitysryhmät. (Niikko 2003, 36.)

Tutkielman tässä vaiheessa aloin muodostamaan yhdenmukaistetusta kyselylomakkeesta keräämistäni merkityksellisistä ilmauksista (617) käsitysryhmiä. Muodostin käsitysryhmiä samankaltaisia ilmauksia yhdistellen. Tässä vaiheessa osassa ilmauksia palasin vielä ilmauksien alkuperäiseen kontekstiin varmistuakseni ilmauksen oikeanlaisesta tulkinnasta. Muodostamisen jälkeen minulla oli nyt koossa 5 erilaista käsitysryhmää (liite 5) oppilaiden käsityksistä koskien suullista kielitaitoa. Jokaisessa käsitysryhmässä oli merkityksellisiä ilmauksia 1-259 välillä. Käsitysryhmien ulkopuolelle ei jäänyt yhtäkään merkityksellistä ilmausta.

4.vaihe

Neljännessä vaiheessa muodostetaan teorian ohjaamana kategorioita eli käsitysryhmiä ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Tässä vaiheessa tutkielmaa minulla oli kyselylomakkeen pohjalta viisi erilaista käsitysryhmää, joista aloin teorian ohjaamana muodostaa ylemmän tason kategorioita eli kuvauskategorioita.

Tutkielman tässäkin vaiheessa on syytä pitää merkityksellisten ilmauksien alkuperäinen konteksti esillä, jotta siihen voi tarpeen tullen palata. Varmistin vielä tutkielman tässä vaiheessa, että muodostamani käsitysryhmät on rakennettu oikein ja ne antavat kokonaiskuvan koko kyselylomakkeen aineistosta. Käsitysryhmistä muodostuikin kuvauskategorioita selittäviä alaluokkia. Kyselylomakkeen kuvauskategoriat (taulukko 2) nimesin seuraavalla tavalla: *A) Opetuksen sisällöt, B) kielitaidon merkitys ja C) suullisen kielitaidon kehittyminen*. Martonin (1988, 154-155) mukaan kuvauskategoriat muodostuvat tutkimusongelman kannalta merkityksellisistä ilmauksista. Tässä tutkielmassa kuvauskategoriat muodostuivat suullisen kielitaidon käsitteen ympärille. Jokaisen kolmen kuvauskategorian alle sijoitin 1-2 käsitysryhmää.

5.vaihe

Fenomenografisen tutkimuksen viides vaihe on kuvauskategorioiden ja niiden välisten suhteiden sekä teoriayhteyksien kuvailua. Viidennessä vaiheessa tutki- ja rakentaa kuvauskategorioista kuvauskategoriasysteemin, josta käytetään myös nimitystä tulosavaruus. (Niikko 2003, 37.)

Kuvauskategoriasysteemi voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. Horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä muodostuneet luokat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Eroja esiintyy vain luokkien sisällöissä. Vertikaalisessa kuvauskategoriasysteemissä syntyneet luokat voidaan laittaa järjestykseen esimerkiksi tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella. Hie-

rarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä toiset käsitykset ovat rakenteeltaan ja sisällöltään muita käsityksiä kehittyneempiä. (Niikko 2003, 38.)

Omassa tutkielmassani muodostin molemmista tutkimusaineistoista omat horisontaaliset kuvauskategoriasysteeminsä. Tutkielmassani kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Tämä pätee myös kuvauskategorioiden alle sijoitettuihin käsitysryhmiin. Olen kuvannut kuvauskategoriat sekä sanallisesti että visuaalisesti taulukon muodossa. Kuvauskategoriat ja niiden avulla syntyneen tulosavaruuden esittelen tarkemmin luvussa 7.

6.4 Fenomenografisen tutkimuksen eettisyydestä

Tieteellisen tutkimuksen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, ja tästä on laadittu erikseen tutkimuseettinen ohje. Jokainen tutkija on itse vastuussa siitä, että noudattaa tutkimuseettistä ohjetta. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkija esittää tutkimuksen tuloksia ja toteuttamista rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti. Tutkimuksen menetelmien tulee myös olla tieteelliselle tutkimukselle sopivia. Tutkimuksen tulokset esitetään avoimesti ja vastuullisesti. Tutkija on myös vastuussa siitä, että toimii eettisesti myös muiden tutkijoiden työtä kohtaan. Tutkija ottaa työssään huomioon muiden tutkijoiden tekemän työn huomioon asianmukaisilla viittauksilla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7.) Tutkielmassani olen pyrkinyt viittaamaan aikaisempiin tutkimuksiin ja tutkimustuloksiin asianmukaisella tavalla. Pyrin huomioimaan aikaisempia tutkimuksia myös oman tutkielmani tutkimustulosten raportoinnissa.

Tutkielmani aineisto koostui haastatteluista ja kyselylomakkeesta. Tutkielman tekemisessä on huomioitava, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Jokaisella tutkimukseen osallistuvalla on itsemääräämisoikeus, jota tutkijan tulee kunnioittaa. Olennaista on, että tutkimukseen osallistuvalla annetaan tarpeeksi tietoa tutkimuksesta. (Kuula 2015, 44.) Haastateltavia opettajia lähestyin ensin sähköpostitse, jossa esittelin kattavasti tutkielmani aiheen, silloisen olemassa olevan tiedon pohjalta. Tämän jälkeen heillä oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Sähköpostissa oli myös yh-

teystietoni, joten tutkittavilla oli mahdollisuus ottaa minuun yhteyttä ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Tutkielmani aiheen edetessä ja tarkentuessa olin puhe-
limitse yhteydessä haastateltaviin opettajiin, jotta he olivat koko ajan tietoisia siitä, miten tutkielmani aihe etenee ja tarkentuu. Puhelinnumeroita olin pyytänyt sähköpostiviestien yhteydessä, jotta yhteydenpito olisi nopeampaa ja vaivattomampaa.

Vielä ennen haastatteluiden alkamista, varmistin, että tutkittava oli haastattelussa mukana vapaaehtoisesti ja saisin käyttää hänen vastauksiaan osana tutkielmaani. Tutkittavan suostumus voi olla joko suullinen tai kirjallinen. Jos tutkittava on esimerkiksi vastannut kohteliaaseen haastattelupyyntöön, voidaan tulkita, että tutkittava on suostunut tutkittavaksi. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4.) Tutkielmassani tein haastateltaville selväksi myös sen, että haastattelut nauhoitetaan myöhempää tarkastelua varten. Nauhoitusta voidaankin käyttää, jos sen käyttäminen voidaan perustella haastateltaville ja haastateltavat suostuvat nauhoitukseen (Mäkinen 2006, 94). Haastateltaville tein selväksi sen, että nauhoitteet tuhotaan heti litterointien jälkeen eikä niitä kuule tai käytä kukaan muu kuin minä.

Koska kyselylomakkeeseen vastasivat kuudennen luokan oppilaat, sivistystoimesta tuli saada tutkimuslupa. Tutkimuslupaa varten tarvittiin tutkimussuunnitelma, saatekirje vanhemmille (liite 1) ja tutkielman rekisteriseloste. Kyselylomakkeeseen vastanneiden oppilaiden vanhemmilta pyydettiin myös kirjallinen suostumus, vaikkakin alle 15-vuotiaita tutkittaessa huoltajien erillistä lupaa ei välttämättä tarvita, jos tutkimusaihe on perusteltavissa. Halusin kuitenkin laittaa myös huoltajille lupakirjeen, jotta toiminnassani ei ole mitään epäselvyyttä.

Kirjallisen suostumuksen jälkeen oppilailla oli vanhempien lupa osallistua tutkimukseen, mutta oppilaalla itsellään oli myös mahdollisuus kieltäytyä vastaamasta kyselyyn. Tutkimukseen osallistuminen vapaaehtoisuus oli myös huomioitu tässä kohtaa. Tulkitsin oppilaan suostuvan tutkimukseen, kun hän palautti kirjallisen suostumuslomakkeen. Huoltajalla on oikeus päättää lapsen henkilökohtaisista asioista, mutta toisaalta lasten tulee saada vaikuttaa heitä

koskeviin päätöksiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5). Tarvittaessa oppilas pystyi vielä ennen lupalapun antamista kieltäytymään tutkimukseen osallistumisesta. Kukaan lapun antaneista ei kieltäytynyt vastaamasta kyselyyn.

Oppilailla kerätyn aineiston salassa pitäminen on tärkeää. Oppilasaineisto on vain tutkijan käsiteltävissä ja tulokset on tehtävä niin, ettei siitä pysty tunnistamaan yksittäistä vastaajaa. Lisäksi tutkielmasta ei selviä tarkkaa paikkakuntaa tai koulua, jolla aineisto on kerätty. Tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen on tärkeää, ja tutkijan täytyy selvittää tutkittaville, miten heidän anonymiteettinsa on turvattu. (Kuula 2015, 76; Mäkinen 2006, 93.) Tutkielmani lupakirjeessä painotin, että kyselyn tuloksista ei pystytä tunnistamaan yksittäistä vastaajaa.

Oppilaille on myös ennen kyselyn teettämistä tehtävä selväksi se, että saatu aineisto on vain tutkijan nähtävillä. Painotin itsekin oppilaille, että aineisto ei sellaisenaan päädy tutkielmaan, vaan vastauksista analysoidaan samankaltaisuuksia ja eroja, ja ne muutetaan sähköiseen muotoon, jottei kenenkään käsialaa pystytä tunnistamaan jälkepäin. Kerroin myös, että kyselylomakkeet hävitetään puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen, jolloin ne ovat vain enää sähköisessä muodossa, mutta niistä ei pystytä tunnistamaan vastaajia. Puhtaaksi kirjoitetut vastaukset hävitetään tutkielman valmistumisen ja hyväksymisen jälkeen. Oppilaiden tuleekin voida luottaa siihen, että tutkija toimii ja menettelee kertomallaan tavalla.

Ennen haastattelujen analysoimista, haastatteluaineisto kuunnellaan useita kertoja läpi ja litteroidaan. Litteroinnin jälkeen haastatteluaineistoa luetaan useita kertoja läpi. Haastatteluiden litteroinnissa on olennaista ottaa huomioon se, ettei haastatteluaineisto paljasta haastateltavasta mitään arkaluontoisia tai häntä vahingoittavia tietoja. Tutkija on roolissaan eettinen eikä täten esitä haastateltavalle kysymyksiä vain uteliaisuuttaan, vaan haastateltavan on tiedettävä, mihin tarkoitukseen häntä haastatellaan, mikä tutkimuksen tarkoitus on ja miten haastatteluaineistoa käsitellään ja säilytetään. Haastattelijan on myös varmistettava haastateltavien anonymiteetti ja haastateltavalla on myös oikeus kieltäytyä haastattelusta. Tutkijan on myös hyvä varmistaa haastattelun lopuk-

si, että hän on saanut luvan haastattelun sisällön käyttämiseen tutkimukseen. Haastattelun ajatuksena onkin, että kohtaaminen liittyy toisen ihmisen kunnioittavaan kohtamiseen. (Hyvärinen 2017, 32-33.)

Haastattelun alkaessa on tärkeää, että haastattelija kohtaa haastateltavat ihmisenä eikä ainoastaan tiedonlähteenä. Suoraan haastattelulla aloittaminen voi olla hankalaa, joten haastattelu onkin aluksi hyvä aloittaa keskustelulla ja sen jälkeen vielä kerrata haastateltavalle yleinen kuvaus haastattelun etenemisestä. (Hyvärinen 2017, 39.) Omassa tutkielmassani olin ajoissa liikkeellä haastateltavien hankinnassa. Suostumuksen saamiseksi haastateltavalle tehdään selväksi se, mihin vastauksia käytetään ja mitä tutkielmalla halutaan saada selville. Koin, että haastateltavani olivat otettuja siitä, että haluan kuulla juuri heidän käsityksiään englannin suullisesta kielitaidosta. He kokivat olevansa tärkeässä roolissa. Tutkielman valmistumisen jälkeen on myös hyvä antaa valmis tutkielma luettavaksi kaikille tutkimukseen osallistuneille ja tutkimusta edistäville tahoille.

6.5 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuudesta

Fenomenografinen tutkimus on laadullinen tutkimus ja tavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja laadun arvioinnista ovat monipuolistuneet. Yksi tärkein kysymys on se, kuinka uskollinen tulkinta on aineistolle. Fenomenografisessa tutkimuksessa kategoriajärjestelmä on riittävä, jos esimerkiksi jokainen yksittäinen haastattelu voidaan nähdä osana sitä. Olennaista luotettavuuden kannalta on tutkijan tulkinta aineiston käsitysten eroavaisuuksista ja kategorioiden keskinäisistä eroista. Fenomenografisia tutkimuksia kohtaan on kuitenkin osoitettu myös kritiikkiä siitä, että analyysiprosessia ei ole selitetty riittävän läpinäkyvästi. Tällöin lukijan on vaikea hahmottaa kategorioiden muodostamiseen liittyviä vaiheita. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Omassa tutkielmassani olen pyrkinyt esittämään tutkimuksen analyysin etenemisen vaihe vaiheelta. Tulkinnoissa tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että syntyneet kategoriat ovat vain yhden tutkijan tulkintoja.

Kritiikkiä fenomenografiaan kohtaan on myös osoitettu tutkijan neutraaliudesta, pystyykö hän pitämään omat henkilökohtaiset käsityksensä erossa aineistosta nousevista käsityksistä (Polat 2013, 123). Vaikeuksia saattaa tulla, jos tutkijan mielipide eroaa merkittävästi haastateltavan mielipiteestä. Tästä huolimatta tutkijan tulisi säilyttää oma neutraali olemuksensa haastattelua tehdessään. Oman tutkielmani haastatteluissa koin tilanteita, jolloin haastateltava haki varmuutta omille vastauksilleen. Tällaisessa tilanteessa painotin sitä, että toivon vain haastateltavan omia ajatuksia enkä ole arvioimassa niiden oikeellisuutta. Lisäsin myös, että haastattelukysymyksiini ei ole oikeita eikä vääriä vastauksia. Usein tutkittavilla saattaa olla sellainen ennakoajatus, että tutkija olisi arvioimassa heidän vastauksiaan ja toimintaansa, jolloin tutkittaville täytyykin tehdä selväksi se, että arvioimisesta ei ole kysymys, vaan tutkijana olen etsimässä vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Tutkielman luotettavuuden lisäämiseksi on syytä kuvata kategorioita tarkasti (Uljens 1989, 55). Omassa tutkielmassani olen pyrkinyt kuvaamaan fenomenografisen tutkimuksen vaiheita ja kategorioita mahdollisimman tarkasti, jotta kuvaus olisi läpinäkyvä eikä siinä olisi mitään epäselvyyksiä. Tutkimuksen vaiheet ja etenemisen olen kuvannut fenomenografiselle tutkimukselle tyyppillisten vaiheiden, yleensä neljän vaiheen, kautta. Tutkielmassani vaiheita on yhteensä viisi. Jokaisen vaiheen olen myös nimennyt erikseen. Tämä mahdollistaa sen, että lukijalle syntyy kuva siitä, miten tutkimus on toteutettu ja aineistoa analysoitu. Epäselvyyksiä aineiston keräämisestä ja analyysistä ei saisi lukijalle syntyä.

Fenomenografisen tutkimuksen tutkimustuloksia ja niiden luotettavuutta arvioitaessa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen. Yleisesti voidaan sanoa, että tehtyjä ratkaisuja perustellaan ja arvioidaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa on myös tarpeen pohtia tuotettuja kategorioita ja niiden toistettavuutta. Fenomenografista tutkimusprosessia voidaankin luonnehtia sanalla oppimisprosessi. Tutkijalla on kysymyksiä, joihin hän haluaa vastauksia ja tutkija pyrkii ymmärtämään saatuja vastauksia. (Niikko 2003, 39-40.) Onkin olennaista, että

vaikka tutkija ei olisikaan samaa mieltä tutkittavien kanssa, hän silti raportoi totuudenmukaisesti saatuja tutkimustuloksia.

Haastattelutilanteissa on usein vaarana se, että haastattelija ei ajattele asioista samalla tavalla kuin haastateltava. Kuitenkin haastattelijan tulee säilyttää oma neutraali olemuksensa eikä kommentoida tai kyseenalaistaa haastateltavan vastauksia. Kohtasin myös haastatteluissa sellaisia tilanteita, että haastateltava ikään kuin haki hyväksyntääni omille vastauksilleen. Aivan kuten minulla olisi ollut oikea vastaus kysymyksiin. Tällaisessa tilanteessa koin tarpeelliseksi painottaa haastateltavalle sitä, että hän kertoo oman näkemyksensä ja käsityksensä asiasta enkä ole arvostelemassa tai tuomitsemassa hänen käsityksiään vääriksi. Tärkeää onkin haastattelun ja aineiston analyysin ajaksi sivuuttaa omat käsitykset, näkemykset sekä ajatukset, jotta aineiston totuudenmukainen analyysi ja raportointi noudattaisi hyviä eettisiä piirteitä.

Oppilasaineiston keräämisen yhteydessä tutkijan läsnäolo lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tällöin oppilaille on mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä kyselylomakkeesta. Väärinymmärryksiä pyritään välttämään, jotta kysymykset ymmärrettäisiin oikein ja tutkija saisi kysymyksillään halutun tiedon. Lisäksi ennen oppilasaineiston varsinaista keräämistä on olennaista testata kyselylomake ainakin kahdella samaan ikäluokkaan kuuluvalla vapaaehtoisella. Ihanteellista olisikin, jos testaajat olisivat skeptisiä ja kriittisiä, sillä he pystyisivät parhaiten arvioimaan sitä, onko kyselylomake onnistunut (Mäkinen 2006, 93).

Omassa tutkielmassani kyselylomakkeen toimivuus testattiin kahdella vapaaehtoisella kuudesluokkalaisella, jonka jälkeen minun oli vielä mahdollista muokata kyselylomaketta tarkoitukseen sopivaksi. Testaajien valinnassa en kiinnittänyt huomiota siihen, olivatko he skeptisiä tai kriittisiä. Ainoa kriteerini testaajille oli, että he ovat kuudennen luokan oppilaita ja he opiskelevat englantia vieraana kielenä. Tällöin he vastaavat myös varsinaisen aineistoni kohdehenkilöitä. Testaamisen kautta pystyin selvittämään vastaamisen mielekkyyttä ja kysymysten ymmärrettävyyttä. Oppilaiden vapaaehtoisuus on myös varmistettava ennen kyselylomakkeen täyttämistä. Kahden vapaaehtoisen kuudes-

luokkalaisen vastauksia ei ole käytetty osana tämän tutkielman aineiston analyysia ja heidän vastauksiaan ei säilytetty, vaan ne hävitettiin pian testaamisen jälkeen.

Tutkimusaineistoni koostui neljästä luokanopettajan haastattelusta sekä 49 kuudennen luokan oppilaan kyselylomakevastauksesta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on myös olennaista pohtia tutkimusaineiston riittävyttä ja tulosten yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta 1998, 216). Tutkimusaineistoa ei kannata kerätä liikaa, sillä usein laadullisessa tutkimuksessa laatu korvaa määrän. Oman tutkielmani haastatteluaineisto oli mielestäni riittävän suuri tutkimuskysymysten näkökulmasta, sillä siinä oli jo etukäteen otettu huomioon vastaajien erilaiset taustat, millä on vaikutusta myös tutkimustuloksiin. Yleistysten kanssa tulee toki olla maltillinen, mutta tutkielmani aineistoa olisi voinut täydentää jälkeempään useammilla haastatteluilla, jos neljän haastattelun jälkeen aineisto olisi jäänyt liian pieneksi eikä tutkimuskysymyksiin olisi löytynyt vastauksia. Maltillinen tulee olla myös siitä syystä, että ei voi tehdä liiallisia yleistyksiä koskemaan kaikkia luokanopettajia tai kuudennen luokan oppilaita. Kyselylomakkeen kohdalla aineistoa olisi voinut kerätä eri kunnista, jolloin vastauksissa olisi mahdollisesti painottuneet erilaiset asiat. Nyt vastauksissa oli paljon samankaltaisuuksia. Tämän tutkielman tuloksia on vaikeaa yleistää isoon joukkoon luokanopettajia tai kuudennen luokan oppilaita, sillä aineisto oli pieni, mutta riittävä vastaamaan tämän tutkielman tutkimusongelmiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös sen kautta, onko tutkimus toistettavissa eli voiko joku muu tutkija tehdä samasta aineistosta samanlaiset tulkinnat. Samanlaisten tulkintojen tekeminen edellyttää, että analyysissa käytetyt luokittelut ja analyysin vaiheet on esitetty tarkasti. (Eskola & Suoranta 1998, 217.) Tutkielmassani olen pyrkinyt kuvaamaan kaikki analyysin vaiheet niin tarkasti kuin mahdollista ja esittänyt syntyneet kuvauskategoriat ja käsitykset esimerkkien avulla niin kirjallisesti kuin graafisesti. Kaikkia merkityksellisiä ilmauksia en ole kuitenkaan tuonut lukijan nähtäville, mutta tutkielman tulosten esittelyssä on mahdollista nähdä aineistonäytteitä.

Loppujen lopuksi käsitykset ovat oma tulkintani aineistosta, joten vaiheita seuraamalla saa kuvan analyysin etenemisestä, mutta täysin samoihin tulkintoihin on vaikeaa tai lähes mahdotonta päästä. Eskola & Suoranta (1998, 217) painottavatkin, että samoihin tulkintoihin pääseminen on enemmän tavoite kuin vakiintunut käytäntö.

7 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen kolmeen tutkimuskysymykseeni liittyvät tulokset (kuvauskategoriat) omina alalukuinaan. Fenomenografisen tutkimuksen viimeisenä vaiheena syntyneistä kuvauskategorioista rakennetaan kuvauskategoriasysteemi tai tulosavaruus (Niikko 2003, 37). Fenomenografisen tutkimuksen tuloksena pidetään kuvauskategoriasysteemiä (Marton 1988, 146-148).

Ensimmäisessä alaluvussa (7.1) käsittelen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni liittyviä tuloksia sekä fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti syntyneitä kuvauskategorioita. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni selvitti luokanopettajien käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta. Toisessa alaluvussa (7.2) käsittelen toiseen tutkimuskysymykseeni liittyviä tuloksia ja syntyneitä kuvauskategorioita. Toinen tutkimuskysymykseni käsitteli luokanopettajien käsityksiä englannin suullisen kielitaidon pedagogiikasta. Kolmannessa alaluvussa (7.3) käsittelen kolmanteen tutkimuskysymykseeni liittyviä tuloksia ja syntyneitä kuvauskategorioita. Kolmas tutkimuskysymykseni selvitti kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta. Kaikki kolme alalukua on nimetty tutkimuskysymysten suuntaisesti. Aineistonäytteissä on mukana suluissa juokseva numero (esim. (53)), joka mahdollistaa tutkijan pääsyn alkuperäisen ilmauksen ääreen.

7.1 Luokanopettajien käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsitteli luokanopettajien käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta.

Käsittelen jokaista kuvauskategoriaa ja sen alla olevia käsitysryhmiä erikseen. Opettajien käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta ja siitä muodostamaani kuvauskategoriaa olen kuvannut taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Luokanopettajien käsityksiä englannin suullisen kielitaidosta.

Kuvauskategoria I: Viestinnällinen kielitaito	Käsitysryhmä A: Kuinka hyvin puhut kieltä Käsitysryhmä B: Kuinka hyvin käytät kieltä
---	---

Kuvauskategoria I: Viestinnällinen kielitaito

Opettajien käsitysten mukaan aineistosta nousi kaksi osa-aluetta, joista suullinen kielitaito koostuu. Nämä ovat kielen puhuminen (A) ja kielen käyttäminen (B).

Kielen puhumiseen (A) liittyvissä vastauksissa nousi esille kielenkäyttäjän taito puhua ja puhumisen arviointiin liittyvät asiat. Vastauksissa painottui se, että *”suullinen kielitaito tarkoittaa sitä, kuinka hyvin puhut kieltä”* (97). Lisäksi vastauksissa painottui se, että suulliseen kielitaitoon liittyy aina kielitaidon tason arviointi, sillä *”suullisessa kielitaidossa puhutaan kielitaitosi tasosta”* (101) ja *”miten osaat puhua”* (111). Vastauksissa näkyi myös vieraan kielen puhumisen osaamisen tärkeys, sillä sitä pidettiin *”kaiken a:na ja o:na”* (117) ja *”äärimmäisen tärkeää”* (131). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan vieraan kielen oppimisessa lähtökohtaisesti kielen käyttöä erilaisissa tilanteissa. Kielen käyttäminen vaatii muun muassa kielen puhumista. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 124.)

Bachmanin ja Palmerin (1996, 63) mukaan kielitaito on osa kielenkäyttöä ja kielenkäyttöön liittyvää kontekstia. Kielenkäyttö ei vain rajoitu kielen kirjoittamiseen vaan olennaista on myös kielen puhuminen. Jotta kielenkäyttäjä selviytyy viestintätehtävistä, on hänen osallistuttava viestinnällisiin tilanteisiin (EVK 2003, 91). Pietilä ja Lintunen (2014) painottavatkin, että vieraan kielen oppimisen tavoitteena tulisikin pitää *”kommunikatiivista kompetenssia”*. Kommunikatiivinen kompetenssin tavoitteena on taito kommunikoida vieraalla kie-

lellä sekä vieraan kielen käyttäminen erilaisissa tilanteissa niiden vaatimalla tavalla, eikä vieraan kielen rakenteellinen hallitseminen. (Pietilä & Lintunen 2014, 21.) Vieraalla kielellä viestimisen tulisikin olla kieltenopetuksen lähtökoh- tana.

Kielen käyttämiseen (B) sen sijaan vastaajien mukaan liittyy se, *“miten olet vuorovaikutuksessa kuulijan ja keskustelijan kanssa”* (111) sekä *“tapaa tuoda esille tarpeitasi käyttäen monipuolisesti muuta kuin sanoja”* (104). Kielen käyttämiseen ymmärretään liittyvän siis muutakin kuin kielen puhuminen. Tässä osiossa vas- taajat ovat myös sitä mieltä, että puhumisen ei tarvitse olla kieliopillisesti oi- kein, vaan tärkeintä on *“niinku tulla ymmärretyks”* (129) sekä *“ei keskitytä vain sanojen oikein sanomiseen, vaan yritämme käyttää kaikkia osaamiamme asioita kom- munikoimiseen”* (106). Vastaajien keskuudessa oli myös käsityksiä siitä, että kie- lenkäyttämiseen liittyy olennaisesti kielenkäyttäjän itseilmaisuuksiaan, oli se sitten suullista tai eleellistä.

Kokonaisuudessaan suullisen kielitaidon katsottiin olevan sekä verbaalia että non-verbaalia toimintaa. Canale & Swain (1980) toteavatkin, että verbaali- silla ja non-verbaalisilla teoilla pyritään korvaamaan viestinnässä ilmeneviä katkoksia tai tehostamaan kommunikaatiota. Esimerkiksi jos kielenkäyttäjä ei muista tiettyä sanaa, hän käyttää kiertoilmausta. (Canale & Swain 1980, 29-31.) Vuorovaikutustilanteissa kielenkäyttäjän tulee sekä puhua että kuunnella. Ku- ten Piippokin (2016) toteaa, kieli ei ole irrallinen yhteiskunnasta ja ihmisestä, vaan kieli on vuorovaikutusta, itseilmaisua sekä vaikuttamista muokkaava ja luova väline. Kieli on aina osa kulttuurista ja sosiaalista toimintaa. (Piippo 2016, 241.) Myös Hymes (1972, 272, 277) painottaa, että vuorovaikutustilanteissa ymmärretyksi voi tulla myös ilman täydellistä puhe-suoritusta. Tämä on tärkeä asia huomioida myös kieltenopetuksessa, jotta oppilaille tulisi varmuutta käyt- tää vierasta kieltä.

7.2 Luokanopettajien käsityksiä englannin suullisen kielitaidon pedagogiikasta

Toinen tutkimuskysymykseni käsitteli luokanopettajien käsityksiä englannin suullisen kielitaidon pedagogiikasta, jolla tässä tutkielmassa tarkoitetaan opettamista ja oppimista.

Käsittelen jokaista kuvauskategoriaa ja sen alla olevia käsitysryhmiä erikseen. Opettajien käsityksiä ja niistä muodostamiani kuvauskategorioita olen kuvannut taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Luokanopettajien käsityksiä englannin suullisen kielitaidon pedagogiikasta.

<p>Kuvauskategoria I: Opetuksen sisältöalueet</p>	<p>Käsitysryhmä A: Materiaalit ohjaavat</p> <p>Käsitysryhmä B: Monipuoliset tehtävät</p>
<p>Kuvauskategoria II: Monipuolinen kieliympäristö</p>	<p>Käsitysryhmä C: Todella paljon puhumista</p> <p>Käsitysryhmä D: Oppilaille tulee antaa tilaa</p> <p>Käsitysryhmä E: Yhdessä tekemistä</p> <p>Käsitysryhmä F: Opettajan ohjaava rooli</p>

Kuvauskategoria I: Opetuksen sisältöalueet

Suullisen kielitaidon opettamisessa käytetään erilaisia materiaaleja (A) ja monipuolisia tehtäviä (B).

Suullisen kielitaidon opettamista ohjaa opettajien mukaan erilaiset materiaalit (A). Erityisen paljon opettamista ohjaavat oppikirjasarjat, sillä vastauksissa näkyi se, että opettajat seuraavat oppikirjan rakennetta tai oppilaiden kanssa tehdään oppikirjan tehtäviä.

Esimerkkejä vastauksista:

“seuraan oppikirjan rakennetta” (20)

“kirjasta otetaan” (4)

“oppikirjan tehtävät” (54)

Mäkelän (2005) väitöstutkimuksen mukaisesti hänen tarkastelemansa oppikirjasarjan harjoituksista 40 % oli suullisia harjoituksia. Tästä syystä voi ollakin, että suullisen kielitaidon opettamisessa turvaudutaan usein oppikirjan valmiisiin harjoituksiin, jos niiden koetaan tukevan suullisen kielitaidon harjoittelua tai harjoitukset ovat lähtökohtaisesti vuoropuheluita tai keskustelutilanteita.

Oppikirjojen lisäksi opettajien mukaan opetuksessa käytetään materiaalina (A) leikkejä, oppimisleikkejä ja sähköisiä materiaaleja, sillä *“oppitunti on sekoitus erilaisia pelejä ja leikkejä”* (23), oppitunnilla *“edetään erilaisilla leikeillä”* (47) tai *“kielioppiasiaa opetetaan sähköisen materiaalin kautta”* (66). Kielten opiskeluun ei olekaan olemassa mitään tiettyä rakennetta tai suositusta, sillä kieltä opetetaan ja opiskellaan monin eri tavoin. Kuitenkin olennaista on se, että kielen opetuksessa käytetty materiaali tukee oppijoiden viestintätarpeiden toteutumista sekä sopii kielenoppijoiden ominaispiirteisiin. (EVK 2003, 197.) Leikkien ja pelien avulla oppilas saattaa hetkeksi unohtaa myös sen, että kielen pitäisi olla kieliopillisesti täydellistä, vaan painopiste peleissä ja leikeissä on tulla ymmärrettäväksi.

Luokanopettajien mukaan monipuoliset tehtävät (B) tukevat suullisen kielitaidon oppimista. Opettajien käsitysten mukaisesti suullisen kielitaidon

oppimisessa ja opettamisessa voidaan *“käyttää lähestulkoon mitä tahansa”* (11), *“puhe- ja kuunteluharjoituksia”* (28) sekä *“kauheasti suullisia tehtäviä”* (57). Vuorovaikutuksellisen kielen oppimisen kannalta onkin olennaista käyttää monipuolisia materiaaleja, sillä kielellinen viestintätaito aktivoituu, kun kielenkäyttäjä käyttää kieltä, jolloin hän tuottaa ja vastaanottaa kieltä kielellisessä vuorovaikutuksessa. Kielellisessä vuorovaikutuksessa tarvitaan kuitenkin molempia osa-alueita, niin kirjallista kuin suullista vastaanottamista sekä tuottamista. (EVK 2003, 33-34.)

Kouluopetuksessa tulisikin painottaa tilanteita, tehtäviä ja aktiviteetteja, joissa kieltä käytetään viestinnän ja toiminnan välineenä. Tästä käytetään nimitystä kommunikatiivinen kieltenopetus, joka näkyi myös luokanopettajien vastauksissa, sillä *“painotetaan kommunikatiivista kielten opettamista ja suullisella kielitaidolla on suuri painoarvo”* (109). (Julkunen 2002, 100.) Opettajan täytyy muistaa, että kieltenopetus on kokonaisuus, jossa eri osa-alueet tukevat toisiaan. Monipuolisilla ja vaihtelevilla tehtävillä toteutetaan myös monipuolista kielenoppimista.

Kuvauskategoria II: Monipuolinen kieliympäristö

Suullisen kielitaidon oppimiseen liittyvät erilaiset toimintatavat ja opetusmenetelmät, joihin viitataan tässä yhteydessä monipuolisella kieliympäristöllä. Opettajien mukaan suullisen kielitaidon oppimisessa hyödynnetään todella paljon puhumista (C) ja yhdessä tekemistä (E), mutta merkityksellistä on myös opettajan ohjaava rooli (F) sekä se, että oppilaille tulee antaa tilaa (D).

Opettajien käsitysten mukaan puhumisella (C) on olennainen rooli suullisen kielitaidon harjoittelussa. Puhumisella nähtiin olevan merkitystä siinä, että *“oppilaat saadaan tottumaan vieraan kielen puhumiseen”* (253) sekä *“oppilaat saadaan kiinnostumaan vieraasta kielestä ja opetetaan, että puhuminen on osa vieraan kielen oppimista”* (190). Toistamisella ja ääntämisen harjoittelulla nähtiin myös olevan oma roolinsa, sillä *“toistaminen ja toistojen tekeminen antavat oppilaalle varmuutta*

käyttää vierasta kieltä” (205) ja *”toistamisesta on paljon hyötyä suullisen kielitaidon harjoittelussa”* (114) sekä *”ihmistä on vaikea ymmärtää, jos hän ei osaa ääntää oikein”* (107). Ääntämisen opettelulle tulisikin antaa sijaa kielenopetuksessa, sillä se on yksi kielenopetuksen perustehtävistä (Lintunen 2014, 187). Harjoittelulla ja toistoilla on taas vaikutuksia työmuistin kapasiteettiin, sillä harjoittelun ja toistojen avulla asia vie yhä vähemmän työmuistin kapasiteetista. Opittavasta asiasta tulee siis tuttu. (Järvinen 2014, 75-76.) Toistojen tekemisen yhteydessä tulee myös huomaamattaan opeteltua suullista ilmaisua.

Opetuksessa tulee myös opettajien käsitysten mukaisesti huomioida oppilaat niin, että heille annetaan tilaa (D). Tilan antaminen liittyy siihen, että *”oppilaille tulee antaa tilaa ja mahdollisuuksia”* (202) sekä *”oppilailla tulee olla mahdollisuus näyttää, mitä he osaavat ja laajentaa omaa osaamistaan”* (213). Oppimisympäristöllä koettiin myös olevan merkitystä suullisen kielitaidon oppimisessa, sillä *”oppimisympäristö tulee luoda mukavaksi, sillä jos luokassa joku pelkää toisten nauramista niin hän ei silloin puhu”* (197). Tärkeää on myös huomioida, että *”on lupa erehtyä ja sanoa väärin”* (115) ja *”kielenopetuksessa huomioidaan ryhädynamiikka, sillä jos luokassa on kiusaamista tai epämukava työskentelyilmapiiri lapset eivät halua puhua”* (198). On tärkeää huomioida, että osan mielestä tärkeää on luoda mahdollisimman monipuolinen kieliympäristö, ja osan mielestä tärkeää on aktiivinen osallistuminen kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen. Jokainen kielenkäyttäjä muokkaa itselleen omat tavat toimia niin, että ne palvelevat yksilön tarpeita mahdollisimman kattavasti. (EVK 2003, 40-41, 196.) Olennaista on se, että kielenoppiminen on mahdollista ilman muodollista opetusta ja tämän mahdollistaa mahdollisimman monipuolinen kieliympäristö (EVK 2003, 193). Tärkeää onkin huomata, että jokainen opettaja rakentaa omalle ryhmälleen sopivan kieliympäristön.

Opettajien käsityksissä suullisen kielitaidon oppimisesta ja opetuksesta painottui myös yhdessä tekeminen (E). Vastauksissa näkyi erilaisten ryhmätyömuotojen hyödyntäminen suullisen kielitaidon harjoittelussa, sillä osana opetusta tehdään *”suullisia tehtäviä parin kanssa”* (247), *”pari- ja ryhmätöitä”* (279) sekä *”luetaan ääneen parin kanssa”* (136). Opiskelussa tulisikin huomioida se, että

koululuokassa opiskelu on vuorovaikutusta sekä opettajan ja oppilaiden välillä, mutta myös oppilaiden kesken (Aho 2002, 30). Opettajat pitivät myös tärkeänä sitä, että opetus *“ei pelkästään ole opettajajohtoista”* (138), *“on yhdessä tarkistamista”* (277) ja *“osallisuuden nostamista”* (227). Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys näkee oppimisen yhdessä tehtäväksi ja sosiaalinen vuorovaikutus on olennainen osa sitä.

Suullisen kielitaidon oppimisessa ja opetuksessa luokanopettajien mukaan opettajan ohjaavalla roolilla (F) on myös merkityksensä. Opettajan ohjaava rooli näkyy opettajien vastauksissa muun muassa niin, että *“mä puhun koko ajan englantia”* (138), *“ihan koko ajan englantia”* (154) ja *“ohjeet nii englannin kielellä”* (140). Käsitteistä näkee selvästi sen, että opettajan on tärkeää käyttää kohdekieltä opetuksessaan. Kielen opiskelussa opettajilla on myös selkeästi johtajan rooli, sillä *“hyvän johtajan täytyy olla selkeä”* (233) ja *“uusi asia opettajajohtoisesti”* (276). Hyvällä johtajuudella on myös hyvä puolensa, sillä se voi rohkaista oppilaita käyttämään kieltä ja tukee oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä, mitä myös perusopetuksen opetussuunnitelma ajaa takaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 127.) Opettajan yhtenä tehtävänä onkin ohjata ja tukea oppimista, joten tässä tapauksessa opettajan johtava rooli voidaankin nähdä opettajan ohjaavana roolina.

7.3 Kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta

Kolmas tutkimuskysymykseni käsitteli kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta. Kyselyyn osallistumiseen liittyvä lupakysely lähetettiin 91 kuudesluokkalaisten kotiin ja myönteisiä vastauksia tuli takaisin 51. Kyselyyn vastasi lopulta 49 kuudesluokkalaista. Kysely toteutettiin koulupäivän aikana. Kaikki vastanneet kuudesluokkalaiset opiskelevat englantia vieraana kielenä.

Käsittelen jokaista kuvauskategoriaa ja sen alla olevia käsitysryhmiä erikseen. Oppilaiden käsityksiä ja niistä muodostamiani kuvauskategorioita olen kuvannut taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta.

<p>Kuvauskategoria I: Opetuksen sisällöt</p>	<p>Käsitysryhmä A: Kielen oppiminen</p> <p>Käsitysryhmä B: Yhdessä tekeminen</p>
<p>Kuvauskategoria II: Kielitaidon merkitys</p>	<p>Käsitysryhmä C: Kielen käyttäminen</p>
<p>Kuvauskategoria III: Suullisen kielitaidon kehittyminen</p>	<p>Käsitysryhmä D: Puhumiseen liittyvät tunteet</p> <p>Käsitysryhmä E: Suullisen kielitaidon harjoittelu</p>

Kuvauskategoria I: Opetuksen sisällöt

Kuvauskategoria I muodostui oppilaiden käsityksistä, jotka koskivat kielen oppimista (A) ja yhdessä tekemistä (B).

Kielen oppimiseen liittyvän käsitysryhmän sisällä olevat käsitykset pitivät sisällään sitä, mitä oppitunneilla tehdään tai mitä oppilaat toivoisivat, että siellä tehtäisiin kielen oppimiseen liittyen. Eniten huomiota oppilaiden vastauksissa sai median käyttö oppimisessa. Esimerkiksi oppilaiden vastauksissa englannin kielen oppimista on tapahtunut esimerkiksi videoiden, televisio-ohjelmien, elo-

kuvien tai musiikin kautta. Oppilaiden käsitysten mukaan kielen oppimista tapahtuu, kun *“katsotaan englanninkielisiä elokuvia”* (271) ja katsotaan *“englanninkielisiä youtube-videoita”* (32) sekä kuunnellaan *“paljon englanninkielistä musiikkia”* (34). Ilolan (2018) väitöstutkimuksessa kävi myös ilmi, että oppilaiden arjessa läsnä oleva media (elokuvat, tietokone, internet, pelit) mahdollistavat englannin kielen kohtaamisen ja oppimisen. Tämä lisää myös mahdollisuuksia englannin kielen puhumiseen. (Ilola 2018, 154.)

Omassa tutkielmassani toisaalta myös englannin kielen puhuminen ja kuunteleminen ovat oppilaiden käsitysten mukaan keskiössä, sillä *“tykkään tehtävistä joissa pitää puhua tunnilla englanniksi”* (132), *“kuuntelutehtävistä koska opin niistä parhaiten”* (191), *“kuuntelutehtävistä, kun niissä oppii ymmärtämään englannin kieltä”* (174), *“eniten oppii kun puhuu kieltä”* (444) ja *“kuuntelemalla ja puhumalla sitä”* (451). Erityisesti kielen oppimisessa juuri kieli on tärkeä välittäjä. Kieltä opitaan käyttämällä sitä viestien välittämiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Järvinen 2014, 83, 87.) Nykymaailmassa sosiaalinen vuorovaikutus on erilaista kuin aiemmin, sillä sosiaalinen vuorovaikutus voi tapahtua myös erilaisen videoiden välityksellä, jolloin näiden käyttäminen osana vieraan kielen opettamista tulisi myös huomioida.

Oppilaiden käsitykset englannin suullisen kielitaidon opetuksen sisällöistä pitivät sisällään opiskelua yhdessä luokkatovereiden kanssa eli yhdessä tekemistä (B). Erilaiset työskentelymuodot, kuten pari- ja ryhmätyö tulivat esille monessa vastauksessa. Oppimista tapahtui, kun *“saisi valita parin jonka kanssa voisi tehdä tehtäviä”* (464), *“tehtäisi hauskoja tehtäviä kavereiden kanssa”* (293) sekä *“pari- ja ryhmätehtävät ovat kivoja”* (193). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia haasteellisimpiin kielenkäyttötilanteisiin, ja englantia opetellaan kuulemaan, puhumaan, kirjoittamaan sekä lukemaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 220-221.) Mahdollisesti parin kanssa tehtävät suulliset harjoitukset vähentävät jännityksen tunnetta ja täten oppilaat uskaltavat myös käyttää vierasta kieltä suullisessa tuottamisessa.

Kuvauskategoria II: Kielitaidon merkitys

Oppilaiden vastauksissa näkyi myös englannin kielen osaamisen merkitys. Oppilaiden käsitysten mukaan kielen oppimiseen liittyy myös kielen käyttäminen (C).

Oppilaiden käsityksissä kielen käyttäminen tapahtui usein ulkomailla, koulussa tai median välityksellä. Kieltä käytetään esimerkiksi, *”tunnilla joissain tehtävissä”* (61), *”esimerkiksi jossain peleissä ja ulkomailla”* (71) ja *”ulkomailla siksi että olen tutustunut ihmisiin”* (75). Ilolan (2018) väitöstutkimuksessa oppilaiden käsitysten mukaisesti englannin kielitaito karttuu myös ulkomailla ja englanninkielisissä maissa (Ilola 2018, 153). Samankaltaisia tuloksia on saanut myös Aro (2006), jonka tutkimuksessa kävi ilmi, että viidesluokkalaiset näkivät englannin kielen taidon tarpeellisina esimerkiksi ulkomailla puhumiseen (Aro 2006, 91).

Oppilaiden vastauksissa näkyi myös se, että kielitaidon merkitys koetaan tärkeäksi myös työelämän ja tulevaisuuden kannalta, sillä *”monessa työssä pitää osata englantia”* (111), *”haluaisin päästä työhön, johon vaaditaan kielen osaamista”* (114) ja *”tulevassa ammatissani tarvitaan englantia”* (152). Kielitaito nähtiin tärkeänä myös erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, etenkin kun *”haluan osata kommunikoida ihmisten kanssa ympäri maailmaa”* (145), *”haluan tutustua eri kielisiin ihmisiin”* (150) ja *”pystyy puhumaan ulkomailla muille ihmisille”* (141).

Vieraan kielen opetuksessa pitäisikin antaa mahdollisuuksia harjoittaa kieltä autenttisissa tilanteissa, sillä tehtävien ja oppimisaktiviteettien tulisikin olla sellaisia, joita todellisessa maailmassa käytetään. Oppilaiden omien ajatusten ilmaiseminen kielen avulla on tärkeää. (Julkunen 2002, 99.) Luokkahuoneeseen tehdyt tilanteet saattavat tuntua usein keinotekoisilta, mutta niiden taustalla on tärkeää huomioida se, että ne tukisivat oikeanlaisia kielenkäyttötilanteita, joista olisi oikeasti hyötyä kielenkäyttäjille.

Kuvauskategoria III: Suullisen kielitaidon kehittyminen

Kolmannessa kuvauskategoriassa nousivat esiin oppilaiden käsitykset suullisen kielitaidon kehittymisestä sekä siihen vaikuttavista puhumiseen liittyvistä tunteista (D) ja suullisen kielitaidon harjoittelusta (E).

Vieraan kielen puhumiseen liittyy aina tunteita ja oppilaiden käsitysten mukaan puhuminen aiheuttaa sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Myönteisiä tuntemuksia kuvailtiin niin, että *”puhuminen on kivaa”* (315), *”puhuminen on tärkeää tulevaisuuden kannalta”* (318), *”se tuottaa iloa ja hyöää mieltä”* (343). Salevan (1997) väitöstutkimuksen tuloksissa oppilaat suhtautuivat myönteisesti vieraan kielen puhumiseen. Kolikolla on kuitenkin aina kääntöpuolensa, sillä puhumiseen liitettiin myös kielteisiä tunteita. Puhuminen oppilaiden käsitysten mukaan on *”välillä vähän jännittävää”* (349), *”vaikeaa, se herättää kaikenlaisia ajatuksia”* (355) ja *”jännittävää, koska olen epävarma”* (325). Opetuksen yhtenä tärkeänä elementtinä olisikin luoda ilmapiiri, jossa painotetaan sitä, että tärkeintä vuorovaikutustilanteissa ei ole täydellinen puheasuoritus, vaan ymmärretyksi tuleminen. (Hymes 1972, 272, 277.)

Opetuksen tehtävänä on myös rohkaista oppilaita käyttämään kieltä ja tukea oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 127.) Jos kuitenkin vieraan kielen opetus painottuu kirjallisiin tehtäviin, voi sillä olla myös vaikutuksia puhearkuuteen (Aro 2006, 101). Vieraan kielen puhuminen usein jännittää juuri siitä syystä, että tavoitellaan täydellistä puheasuoritusta. Kirjallinen tuotos on usein harkittua ja tehty ajan kanssa, joten sen vertaaminen puhumiseen on hieman kyseenalaista (Aro 2006, 101). Painopiste tulisi kuitenkin olla siinä, että rohkaistaan ja kannustetaan puhumaan vierasta kieltä ja kaikki erehtyvät ja tekevät virheitä joskus. Emme puhu äidinkieltämmeäkään virheettömästi.

Oppilaiden käsityksissä koskien suullisen kielitaidon harjoittelua oli vaihtelua suullisten ja kirjallisten tehtävien välillä ja oppilailta oli monipuolisia käsityksiä siitä, miten suullista kielitaitoa harjoitellaan. Suullista kielitaitoa voidaan oppilaiden käsitysten mukaan opiskella esimerkiksi erilaisten tehtävien avulla,

sillä *“tekemällä esimerkiksi englanninkielisiä ristikoita”* (383), *“tehdään tehtäviä”* (386), *“sitä harjoitellaan tehtävien kautta”* (367), *“toistamme sanoja”* (369), *“lukemalla parin kanssa ääneen”* (375) ja *“puhumalla ja kirjoittamalla”* (395). Oppilaiden mukaan suullista kielitaitoa harjoitellaan myös suullisten kokeiden kautta, sillä *“pidämme joskus suullisia kokeita”* (405), *“on suullinen koe”* (414) ja *“pidetään suullisia kokeita”* (411). Ilolan (2018) tutkimuksen tuloksissa oppilaiden käsitysten mukaan suullista kielitaitoa on mahdollista oppia opiskelemalla, harjoittelemalla, puhumalla ja keskustelemalla. Oikealla asenteella ja yksilön ominaisuuksilla on käsitysten mukaan myös merkitystä. (Ilola 2018, 153.) Monipuoliset tehtävät tukevatkin monipuolisen kielitaidon kehittymistä. Liian yksitoikkoiset tehtävät tai samat toistuvat rakenteet saattavat viedä oppimisesta mielenkiinnon.

7.4 Tulosten yhteenvetoa

Tässä luvussa kokoan vielä lyhyesti yhteen tutkimuskysymyksiini liittyviä tuloksia. Fenomenografisen analyysin lopputuloksena syntyneet kuvauskategoriasysteemit ja niiden sisällä olevat käsitysryhmät sekä samankaltaiset merkitykselliset ilmaukset on koottu taulukoihin 4 ja 5. Taulukkoon 4 on koottu luokanopettajien käsitykset suullisesta kielitaidosta ja sen pedagogiikasta. Taulukkoon 5 on puolestaan koottu kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä suullisesta kielitaidosta.

TAULUKKO 4. Luokanopettajien käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta ja sen pedagogiikasta.

Luokanopettajien käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta	Luokanopettajien käsityksiä englannin suullisen kielitaidon pedagogiikasta	
Viestinnällinen kielitaito	Opetuksen sisältöalueet	Monipuolinen kieliympäristö
<p>Kuinka hyvin puhut kieltä -Kuinka hyvin puhut -Kaiken a ja o</p> <p>Kuinka hyvin käytät kieltä -Ymmärretyksi tuleminen -Kommunikatiivisuus</p>	<p>Materiaalit ohjaavat -Kirjasarja -Leikit -Mitä tahansa -Oppimispelit -Ajankohtaisuus -Sähköinen materiaali -Matikan materiaaleja havainnollistamiseen</p> <p>Monipuoliset tehtävät -Kuuntelutehtävät -Kielioppiharjoitukset -Draama -Sanaston käyttö -Lukutehtävät -Toiminnallisuus -Tilanteet -Sanojen kirjoittaminen -Kotitehtävät -Käännöstehtävät -Sanakoe -Ristikot -Piirtämistehtävät</p>	<p>Todella paljon puhumista -Toistaminen -Keskusteluhetket -Puheharjoitukset -Ääntämistä -Suulliset tehtävät -Kysyminen -Omin sanoin</p> <p>Oppilaille tulee antaa tilaa -Oppimisympäristö -Mahdollisuuksien antaminen</p> <p>Yhdessä tekemistä -Pariharjoitukset -Ryhmätyöt -Ei pelkästään opettajajohtoisuutta</p> <p>Opettajan rooli -Puhun englantia -Selkeä johtajuus -Aserne</p>

TAULUKKO 5. Kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta.

Kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta		
Opetuksen sisällöt	Kielitaidon merkitys	Suullisen kielitaidon kehittyminen
<p>Kielen oppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pelit ja leikit -Käännöstehtävät -Media -Puhuminen englanniksi -Kirjoitus -Kirjan tehtävät -Lukeminen -Autenttinen ympäristö -Kuuntelutehtävät -Ristikot <p>Yhdessä tekeminen</p> <ul style="list-style-type: none"> -Parityö -Ryhmätyö 	<p>Kielen käyttäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vuorovaikutustilanteet -Koti, suku, kaverit -Ulkomaat -Koulu -Media -Julkiset paikat -Työelämä ja tulevaisuus -Osaaminen ja ymmärtäminen 	<p>Puhumiseen liittyvät tunteet</p> <ul style="list-style-type: none"> -Myönteiset -Kielteiset -Ei mitään <p>Suullisen kielitaidon harjoittelu</p> <ul style="list-style-type: none"> -Valmiit tehtävät -Puhumalla -Toistaminen -Parityö -Käännöstehtävät -Kokeet -Sanasto -Lukeminen -Kuuntelu

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää englantia opettavien luokanopettajien käsityksiä suullisesta kielitaidosta ja sen pedagogiikasta. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni kartoitti luokanopettajien käsityksiä suullisesta kielitaidosta. Opettajat kertoivat avoimesti ajatuksiaan suullisen kielitaidon käsitteestä, jonka he kertoivat pääasiassa koostuvan niin kielellisistä kuin ei-kielellisistä tekijöistä. Kielellisillä tekijöillä viitattiin suulliseen tuottamiseen, kun taas ei-kielellisillä tekijöillä esimerkiksi ilmeisiin ja eleisiin eli ei-puhuttuun kieleen.

Tärkeimpänä koettiin kuitenkin se, että tulee ymmärretyksi, vaikka puhuminen ei olisikaan kieliopillisesti täysin oikeaa. Tämä tukee myös kommuni-

katiivisen kieltenopetuksen tavoitetta, jossa pääpainona on sujuva ja tarkka kielenkäyttö, mutta ymmärretään, että virheet ovat osa kielenoppimista (Järvinen 2014, 102). Onkin syytä miettiä, onko kieltenopetuksen tavoitteena täydellinen äidinkielen tasoinen kielitaito vai onko olennaista huomioida se, että oppilaan oma kieli korostuu osana kieltenopetusta (Dufva & Nikula 2010, 1). Opettajat olivat melko yksimielisiä siitä, että suullinen kielitaito on kaikkea sitä, mitä suusta tulee ja miten ilmaiset itseäsi. Tärkeintä ei ole kieliopillinen tarkkuus, vaan se, että uskaltaa puhua ja välittää ajatuksiaan vieraalla kielellä. Tämä tulee myös eurooppalaisen viitekehyksen julkaistua lisäosaa, jossa kiinnitetään huomiota kielenkäyttäjän viestin ymmärrettävyyteen eikä täydellisesti oikeaan viestintään (Opetushallitus 2018, 1).

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin luokanopettajien käsityksiä suullisen kielitaidon pedagogiikasta, jolla tässä tutkielmassa tarkoitetaan opettamista ja oppimista. Opettamista ohjasi paljolti erilaiset materiaalit, mutta myös ilman materiaaleja voi suullista kielitaitoa opettaa. Esimerkkinä tästä on luokassa yhteisesti tapahtuva keskustelu, johon kaikki ottavat osaa omalla tavallaan. Oppikirjan merkitys on edelleen vahva, sillä suurin osa opettamisen materiaaleista oli suoraan oppikirjasta, tai oppikirjasta otettiin valmis tehtävä, jota sovellettiin tilanteeseen sopivaksi. Opetus ei kuitenkaan saisi jäädä pelkän oppikirjan ja sen materiaalin varaan, sillä oppikirjat harvoin antavat tilaa oppilaiden omille kokemuksille. Opettajan tulisikin tuoda opetukseen omia lisätehtäviä, jotta oppilasta ohjattaisiin omaehtoiseen ja luovaan toimintaan. (Kauppinen, Saario, Huhta, Keränen, Luukka, Pöyhönen, Taalas & Tarnanen 2008, 227.) Opetusta ohjaa kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelma ei itse oppikirja.

Opetuksessa kuitenkin osa opettajista käytti myös autenttisia materiaaleja, kuten ajankohtaisia tapahtumia ja toteuttivat opetuksessa myös oppilaiden toiveita. Autenttisuudella voidaan viitata autenttisiin oppimateriaaleihin tai autenttiseen oppimiseen. Autenttisella materiaalilla tarkoitetaan syntyperäisen kielenpuhujan tuottamaa tekstiä, joka perustuu tosiasioihin. Autenttisella oppimisella taas tarkoitetaan kielenoppijan kokemukseen perustuvaa oppimisprosessia. (Bärlund 2010, 2.) Se kumpaa autenttisuuteen viittaavaa tapaa tähän tut-

kielmaan osallistuneet luokanopettajat hyödynsivät tai mistä heidän autenttinen materiaalinsa oli peräisin, ei selvinnyt. Osalla opettajista oli kuitenkin omasta opetuksestaan niin selkeä visio, että he eivät kokeneet tarpeelliseksi osallistaa oppilaita oppituntien sisällön suunnittelussa. Tällöin ainakin autenttinen oppimisprosessi jäi taka-alalle. Sisällöllisen vaikuttamisen sijaan oppilaille annettiin mahdollisuuksia valita itselleen sopivia työskentelytapoja tai suorittaa vaihtoehtoisia tehtäviä.

Oppikirjan tehtävien lisäksi opetuksessa hyödynnettiin erilaisia oppimisleljiä, niin sähköisiä kuin perinteisiäkin, leikkejä, lauluja, kehorytmiikkaa, liikuntaa, mutta myös kuunteluun ja lukemiseen liittyviä harjoituksia. Opetuksessa hyödynnettiin myös erilaisia työskentelytapoja, kuten pari- ja ryhmätyöskentelyä. Yhdessä tekemistä pidettiin olennaisena osana vieraan kielen oppimista. Oppilaiden aktiivista toimijuutta pidettiin myös tärkeänä.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin myös opettajien käsityksiä suullisen kielitaidon oppimisesta. Opettajien käsitysten mukaan oppimista tapahtuu yhdessä muiden kanssa ja vieraan kielen puhuminen on tärkeässä asemassa. Tämä selittää vastaajien osalta sitä, kuinka tärkeää heidän mielestään on se, että myös opettaja puhuu vieraan kielen tunnilla kohdekieltä ja toimii mallina oppilaille. Tätä tulosta voidaan pitää poikkeuksellisena, sillä monissa edellisissä tutkimuksissa on todettu, että kieltenopettajat käyttäisivät vieraiden kielten tunneilla vielä paljon äidinkieltä (Harjanne & Tella 2010, 35). Tämän tutkielman luokanopettajat kuitenkin osoittavat toisin, sillä he kertoivat käyttävänsä englannin kieltä opetuksessa.

Oppimista tapahtuu myös avoimessa ja mukavassa oppimisympäristössä, jossa kaikilla on tilaa ja mahdollisuuksia käyttää vierasta kieltä. Erityisesti käsityksissä pyrittiin eroon nauramisen kulttuurista luokassa. Yksi vastaajista korosti myös sitä, että tekeehän opettajakin puhuessaan virheitä ja hänkin on edelleen oppimassa vierasta kieltä, ja olisikin tärkeää tehdä myös oppilaille selväksi, että kaikki ovat oppimassa ja harjoittelemassa. Emmehän puhu äidinkieltämekään aina täydellisesti oikein, mutta tulemme silti ymmärretyiksi.

Kolmas tutkimuskysymyksenä liittyi oppilailta kerättyyn aineistoon. Tutkimuskysymys koski kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta. Oppilaat kokivat yleisesti, yhtä lukuun ottamatta, englannin kielen tärkeäksi osaamisen alueeksi. Englannin kielen osaamisella koettiin olevan merkitystä esimerkiksi työpaikan saamisessa tai matkustamisen näkökulmasta. Skinnari on vuonna 2012 ilmestyneessä väitöstutkimuksessaan saanut samankaltaisia tuloksia englannin kielen osaamisen tärkeydestä. Englannin kielen osaaminen koettiin tärkeäksi juuri tulevan työn, matkailun tai opiskelun takia. (Skinnari 2012.) Tästä syystä olisikin tärkeää korostaa opetuksessa myös oikeita, autenttisia, kielenkäyttötilanteita.

Lisäksi englannin kielen osaamisen koettiin lisäävän mahdollisuuksia kommunikoida vieraskielisten ihmisten kanssa sekä pelien pelaamisessa sillä oli merkittävä rooli, sillä kaikki pelaajat eivät ymmärrä esimerkiksi suomea, joten englannin kieli toimii yhteisenä kielenä, niin sanotusti *lingua franca*. Englannin kielen *lingua franca* -asema ei ole keksittyä, sillä tutkimusten mukaan englantia on maailman vaikuttavin kieli (2016) ja tulee olemaan sitä myös tulevaisuudessa (2050). Esimerkiksi talouselämässä englannin kielellä on vahva asema. (Pyykkö 2017, 19.)

Oppilaiden käsitysten mukaan he olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä englannin kielen tämänhetkiseen opetukseen, mutta toivoivat kuitenkin, että oppitunneilla käytettäisiin englannin kieltä enemmän ja etenkin puhuttaisiin ja keskusteltaisiin englanniksi enemmän kuin tällä hetkellä. Osa oppilaista toivoikin, että oppitunneille saataisiin natiiveja, jotka eivät ymmärtäisi yhtään suomea. Suullisia harjoituksia toivottiin lisää. Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu myös samankaltaisia tuloksia. Esimerkiksi Ilolan (2018, 27) tutkimuksessa, jossa merkittävin tutkimustulos oli se, että yhdeksännen luokan oppilaat toivoivat lisää suullisen kielitaidon opetusta. Harjanteen ja Tellan (2010, 38) mukaan oppilaiden toiveissa on oppitunneilla päästä kuulemaan ja käyttämään vierasta kieltä. Suullisen kielitaidon opettaminen ja sen opettamisen lisääminen tulisikin siis jo huomioida alakoulun puolella, kuten omasta tutkielmastani käy ilmi.

Oppilaiden käsitysten mukaan englannin suullinen kielitaito kehittyy monipuolisten tehtävien ja toimintojen kautta, sillä heidän vastauksissaan vaihtelivat suulliset ja kirjalliset tehtävät, pelit, leikit, sähköiset materiaalit ja laulut. Oppilaiden käsitykset englannin suullisen kielitaidon harjoittelusta vaihtelivat, sillä osa vastaajista toivoi opiskelua yhdessä parin tai ryhmän kanssa, osa itsenäisesti ja osa koko luokan kesken. Osalle vastaajista oli myös tärkeää se, että opettaja ohjaa ja mallintaa asioita.

Vaikkakin tämän tutkielman tarkoituksena ei ole verrata opettajien ja oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta keskenään, on silti olennaista muodostaa kokonaiskuva suullisesta kielitaidosta, sen opettamisesta ja oppimisesta alakoulussa tutkimustuloksena saatujen käsitysten mukaisesti. Sekä opettajien että oppilaiden käsitysten mukaan suulliseen kielitaitoon liittyvät olennaisesti monipuoliset tehtävätyypit sekä työskentelytavat. Suullinen tuottaminen ja vuorovaikutus ovat oppituntien keskiössä, ja niillä on suuri painoarvo suullisen kielitaidon oppimisessa. Toiminnallisuus ja oppilaan aktiivinen rooli korostuvat opetuksessa, mutta oppilaiden vaikutusmahdollisuudet jäävät silti vielä hyvin kapea-alaisiksi. Suullinen tuottaminen ja vuorovaikutus sekä oppilaan mahdollisuudet valita tehtävätyyppien välillä ovat keskiössä, mutta oppituntien suunnittelemisen jää usein vielä opettajan tehtäväksi eikä oppilaalla ole tuntien rakenteeseen juuri vaikuttamisen mahdollisuutta.

Kaiken kaikkiaan tutkimustuloksista käy ilmi se, että vierasta kieltä, tässä tutkielmassa englantia, opetetaan ja opitaan monipuolisten tehtävien, niin suullisten kuin kirjallisten, kautta. Suullinen kielitaito on ennen kaikkea puhumista vieraalla kielellä, mutta se on myös itsensä ja omien ajatustensa ilmaise- mista omin sanoin kerrottuna sekä non-verbaalia ilmeisiin ja eleisiin pohjautuvaa viestintää. Suullinen kielitaito on kaikkea sitä, mitä suustasi tulee, mutta kielenkäyttäjän tulee hallita myös vieraan kielen oikea käyttö erilaisissa konteksteissa. Suullinen kielitaito on siis taito, jossa kielenkäyttäjän tulee huomioida niin kielellisiä kuin ei-kielellisiä piirteitä.

8 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on englannin suullisesta kielitaidosta ja sen pedagogiikasta sekä millaisia käsityksiä kuudennen luokan oppilaille on englannin suullisesta kielitaidosta. Tässä luvussa esittelen tutkielmani tärkeimmät tulokset ja kuvaan oman ajatteluni kehittymistä tutkielman tekemisen aikana. Tarkastelen ensin haastatteluaineistosta saatuja tuloksia ja sen jälkeen kyselylomakkeen aineistosta saatuja tuloksia. Lopuksi esittelen lyhyesti mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tutkielman kohteena olivat alakoulussa englantia opettavat luokanopettajat sekä kuudennen luokan oppilaat, jotka opiskelevat englantia vieraana kieleinä. Opettajien käsityksissä näkyi se, että englannin suullinen kielitaito on tärkeää ja sitä pitäisi opettaa kouluissa yhä enenevässä määrin nyt ja tulevaisuudessa. Suullisen kielitaidon kehittymisen kannalta voisi olla olennaista, että vieras kieli olisi osa jokapäiväistä opiskelua eikä perinteiseen tapaan yksittäisinä oppitunteina. Tätä on pyritty toteuttamaan myös varhennetun kieltenopetuksen hankkeen kautta, nimittäin hankkeen ohella kieliä on pyritty lisäämään osaksi muitakin oppitunteja. Kieltenopetukseen on myös tätä kautta saatu lisää toiminnallisuutta. (Inha 2018.)

Käsityksissä näkyi myös se, että suullisen kielitaidon opettaminen pitäisi aloittaakin hyvissä ajoin, jotta puhumisesta tulisi totuttu tapa toimia. Tämä tukee myös varhennetun kieltenopetuksen ajatusta siitä, että kielenopiskelu aloitetaan jo ensimmäisellä luokalla, jolloin vieraan kielen puhumisen ja yleensäkin käyttämisen ajattelumalli syntyy jo aikaisemmassa vaiheessa. Varhennettu kieltenopetus nimittäin kehittää kieltenopetusta myös yleisellä tasolla, sillä opetuksessa korostuu suullinen kielitaito ja sen kehittäminen. Oppilaan aktiivinen rooli, motivaatio ja into ovat opetuksen lähtökohtia. (Inha 2018.)

Käsityksissä englannin suullisen kielitaidon opettamisesta näkyi puolestaan monipuolisten tehtävien hyödyntäminen ja opetuksen kommunikatiivisuus. Suullista kielitaitoa tai vierasta kieltä yleensä opetettaessa on olennaista huomioida, että opetuksen sisältö nousee opetussuunnitelmasta. Jotta opettaja

osaisi valita mielekkäitä sisältöjä opetukseen ja luoda mielekkäitä opetustilanteita, tulisi hänen tiedostaa oppilaiden kulttuuritausta, oppilaiden koulun ulkopuoliset olosuhteet sekä ottaa nämä huomioon. On selvää, että opiskellut tiedot ja taidot pätevät myös koulun ulkopuolella, jolloin opettajan tulee huomioida myös koulun ulkopuolinen todellisuus luokkahuoneessa. (Harjanne 2002, 126.) Autenttiset tilanteet ja tehtävät tukevat tätä todellisuuden tavoittelua luokkahuoneessa.

Käsitysten mukaan tärkeänä pidettiin yhteistä tekemistä ja luokkahuoneen vuorovaikutuksellisuutta. Luokanopettajien käsityksissä näkynyt kommunikatiivisuus taas viittaa kommunikatiiviseen kieltenopetukseen, jossa olennaista on viestiminen vieraalla kielellä. Kommunikatiivisessa kieltenopetuksessa kieli on viestinnän väline. (Järvinen 2014, 98.) Tavoitteena on tulla ymmärretyksi ei niinkään natiivin tasoiseksi kielenkäyttäjäksi.

Opettajien oman kertoman mukaan heidän oppitunneillaan hyödynnettiin paljon suullista viestintää, niin yhteisten keskustelujen kuin pari- ja ryhmätöiden osalta. Myös nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 124) edellyttää, että vieraan kielen oppimisessa lähtökohtana on kielen käyttö erilaisissa tilanteissa. Kuitenkin jokainen opettaja hyödynsi erilaisia materiaaleja ja työkentelytapoja opetuksessaan, mikä puolestaan tukee sitä, että kieltenopetukseen ei ole olemassa yhtä ainoaa opetustapaa, vaan opetusmenetelmien kirjo on laaja (Järvinen 2014, 112). Onkin huomioitava, että juuri nyt ei ole saatavilla riittävän vahvaa tutkimuksellista näyttöä tai tutkimukseen perustuvaa yksimielisyyttä siitä, kuinka kielenoppijat oppivat (EVK 2003, 193).

Mielenkiintoista tutkielman tekemisen aikana olikin huomata se, että vierasta kieltä voi opettaa monella eri tavalla, mutta opetuksessa tulee huomioida monipuolisuus. Tehtävissä huomioidaan kirjallista ja suullista ilmaisua ja ymmärretään, että kielitaito on kokonaisuus ja sen osa-alueet, kuten kirjallinen ja suullinen tuottaminen, tukevat toisiaan. Voisikin siis ajatella, että suullinen tuottaminen ei ole mahdollista ilman kirjallista tuottamista. Pitää osata sanoja, jotta voi puhua. Kuitenkin toisinaan opettajan vahva visio tunnin kulusta saattaa kitkeä kielenoppijan motivaatiota, jos kielenoppimisessa ei tapahdu tarvittavaa vaihtelua ja oppituntien rakenne on aina ennalta-arvattavissa. Tehtävä-

tyypit saattavat olla monipuolisia, mutta toistavat samaa rakennetta. Sama saattaa toistua myös oppituntien suunnittelussa. Opettajan vahva visio estää tai ainakin alentaa huomattavasti oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia oppituntien sisältöjen suunnittelemisessa.

Tärkeää on myös huomioida erilaiset oppijat ja se, että luokkahuoneen ilmapiiri mahdollistaa mukavan ja avoimen oppimisen. Yhtä ainoa oikeaa tapaa kieltenopettamiseen ei siis ole. Tässä tutkielmassa esiin tulleiden opettajien käsitysten mukaisesti tärkeimpänä tutkimustuloksena voidaankin pitää sitä, että suullinen kielitaito, jossa korostuu viestinnällisyys erilaisissa konteksteissa, on osa kielitaidon kokonaisuutta ja sitä tulisi myös korostaa vieraan kielen opetuksessa. Tämä tukee myös Bachmanin ja Palmerin (1996, 63) näkemystä, jonka mukaan kielitaito on osa kielenkäyttöä ja kielenkäyttöön liittyvää kontekstia. Kielen opettaminen ja oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa, monipuolisten tehtävien avulla. Tärkeä huomio on se, jos vieraan kielen opiskelu tapahtuu sen luonnollisessa ympäristössä eli toisin sanoen oikeassa kontekstissa, on todennäköistä, että opitaan myös kuinka vierasta kieltä tulisi siinä kulttuurissa käyttää. Voidaan sanoa, että kieli ja sitä ympäröivä kulttuuri ovat erottamattomia. (Vehkanen 2015, 18.) Ei ole siis sattumaa, että luokkahuoneeseen tulisi luoda oikeita kielenkäyttötilanteita.

Oppilaiden käsityksissä huomionarvoista oli se, että englannin osaaminen koettiin merkitykselliseksi työelämän ja yleisestikin tulevaisuuden kannalta. Käsityksissä esiin nousi myös se, että suullinen kielitaito oli tärkeämpää kuin kirjallinen osaaminen, vaikkakin myös kirjallisella osaamisella koettiin olevan merkitystä. Mielenkiintoista oppilaiden vastauksissa oli huomata se, että monipuolisuus heijastui myös heidän käsityksissään, kun puhutaan vieraan kielen oppimisesta. Yllättävää oli myös se, että kehitystasoonsa nähden oppilailla oli hyvin selkeä näkemys siitä, että englannin kielen taito on hyödyllinen taito tulevaisuudessa, niin matkustelun kuin työpaikan saannin näkökulmista. Oppilaiden vastauksissa oli paljon samankaltaisuuksia, mikä voi kertoa siitä, että kyseessä oli yksi kunta, jonka sisällä aineisto kerättiin. Jos aineistoa olisi kerätty myös joistain muista kunnista, olisi vastauksiin voitu mahdollisesti saada eroavaisuuksia ja uusia ulottuvuuksia.

Tärkeimpänä tutkimustuloksena oppilaiden käsitysten mukaisesti voidaan pitää sitä, että oppilaat toivoivat lisää suullisia harjoituksia ja sitä, että opitunneilla puhuttaisiin enemmän englantia. Toive voi koskea sitä, että oppilaat keskenään puhuisivat enemmän englantia tai sitä, että kaikki oppiminen tapahtuisi vieraalla kielellä. Vieraan kielen A-oppimäärän tavoitteiden mukaisesti oppilasta pyritään rohkaisemaan harjoittelemaan vuorovaikutusta monenlaisissa tilanteissa, ylläpitämään viestintätilannetta sekä harjoittelemaan monipuolisia sosiaalisia tilanteita (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 220-221). Puhuminen on siis tärkeässä asemassa. Olennaista on kuitenkin tässä tapauksessa muistaa se, että kaikki oppilaat on huomioitava opetuksessa ja toisinaan opettaja tarvitsee apukieleksi myös vieraan kielen lisäksi äidinkielen, jotta kaikki varmasti ymmärtäisivät mistä on kyse ja mitä seuraavaksi tapahtuu.

Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista selvittää, onko esimerkiksi opettajien käsityksissä maantieteellisiä eroja. Maantieteellisesti voisi verrata opettajien käsityksiä esimerkiksi Etelä- ja Pohjois-Suomen välillä. Maantieteellisiä huomioita voisi tehdä myös naapurikuntien välillä tai isojen ja pienten kaupunkien välillä. Mielenkiintoista olisi myös selvittää se, vaikuttaako opettajien käsityksiin se, onko haastateltava opettaja sekä aineenopettaja että luokanopettaja. Tässä tutkielmassa vertailuja ei tehty, sillä tarkoituksena oli muodostaa kokonaiskuva eikä etsiä eroavaisuuksia ja vertailla niitä. Oppilaiden käsityksissä jatkotutkimusta tehdessä voisi huomioida sen, opiskeleeko oppilas kieltä vieraana kielenä vai esimerkiksi toisena kielenä. Tässä tutkielmassa kaikki oppilaat opiskelivat englantia vieraana kielenä, joten eroavaisuutta ei tältä osin pystytty selvittämään. Käsitykset voisivat muuttua, jos oppilas opiskeleekin englantia esimerkiksi kielikylyperiaatteella, jolloin käytännössä hänellä ei ole erikseen englannin kielen tunteja, mutta englanti on läsnä kaikessa oppimisessa.

Tämän tutkielman tuloksissa näkyy se, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on englannin suullisesta kielitaidosta, sen opettamisesta ja oppimisesta sekä millaisia käsityksiä kuudennen luokan oppilailla on englannin suullisesta kielitaidosta. Opettajien käsityksiä on tärkeää kartoittaa jo siitä syystä, että varhennettua kieltä opettaa yleisesti ottaen luokanopettaja eikä aineenopettaja. Luokanopettajille voidaan tutkimustulosten avulla esimerkiksi tarjota lisäkoulutus-

ta, jotta kielenopetukselle asetetut tavoitteet täyttyisivät. Oppilaiden käsityksiä on tarpeen kartoittaa, jotta opetuksessa pystyttäisiin ottamaan huomioon oppilaiden toiveita ja tarpeita. Oppilaiden huomioiminen opetuksessa voi vaikuttaa myös oppilaiden motivaation syntymiseen ja siihen, että kielenopiskelu on kiinnostavaa, merkityksellistä ja tärkeää. Tehokkaan kielenopiskelun lähtökohdana on usein oppilaan motivaatio, ja siksi onkin tärkeää huomioida oppilaat opetuksen sisällöissä ja yleisestikin opetuksen suunnittelussa.

Tutkielman tuloksia (luokanopettajat N=4, kuudennen luokan oppilaat N=49) ei voida kuitenkaan yleistää koskemaan kaikkien luokanopettajien tai kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta. Tämä tutkielma antaa tuloksissaan pienen katsauksen siitä, millaisia käsityksiä suullisesta kielitaidosta saattaa kieltä opettavalla luokanopettajalla ja kuudennen luokan oppilaalla olla. Toisaalta tutkielman tuloksia voi kuitenkin hyödyntää osana luokanopettajien täydennyskoulutusta sekä oppituntien suunnittelua, jossa myös oppilas ja hänen käsityksensä oppimisesta huomioidaan.

Kielenopettajana ja tulevana luokanopettajana minua kiinnostaa yhä eniten vieraan kielen opettaminen alakoulun puolella. Mahdollisuuksia opettaa vierasta kieltä, ja etenkin suullista kielitaitoa, on monia, joita tässäkin tutkielmassa on tuotu esille. Edelleen on tarpeellista tehdä tutkimusta opettajien ja etenkin oppilaiden käsityksistä. Oppilaiden käsityksiä olisi mielenkiintoista syventää esimerkiksi haastatteleamalla heitä.

Tutkielman tekemisen aikana olen syventänyt omaa osaamistani ja ymmärrystäni fenomenografiasta ja fenomenografisesta analyysiprosessista. Lisäksi oma ymmärrykseni suullisen kielitaidon käsitteestä on tutkielman tekemisen aikana kehittynyt. Tutkielmani tulokset toivat myös itselleni uusia näkökulmia kielenopetukseen. Kieltä voi opettaa ennen kaikkea monipuolisesti eri tavoin ja yhtä ainoaa oikeaa tapaa opettaa ei ole. Tärkeää on kuitenkin huomioida myös oppilaan ääni. Kielenopetus ja kielenoppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä, mutta myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on avainasemassa. Luokkahuoneessa kaikkien tulisi saada vaikuttaa ja saada äänensä kuuluviin, niin opettajien kuin oppilaidenkin.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 5., uudistettu painos.
- Aho, L. 1997. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa: M-L. Julkunen (toim.) 1997. Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Helsinki: WSOY, 19-36.
- Airola, A. 2000. Towards Internationalisation: English Oral Proficiency in BBA Studies at North Karelia Polytechnic. University of Joensuu. Publications in Education 55.
- Aro, M. 2006. Kannattaa lukea paljon, että oppii puhumaan: Viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja oppimisesta. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. AFinLAN vuosikirja 2006. Jyväskylä. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64, 87-103.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford: Oxford University Press.
- Bärlund, P. 2010. Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 1(6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2010/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla>. Luettu 4.4.2019.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (toim.) Language and Communication. London: Longman, 2-27.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics 1, 1-47.
- CEF = Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 2001. Strasbourg: Council of Europe.
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Dufva, H. & Nikula, T. 2010. Mitä kieli on? Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kieli-koulutuspolitiikan verkoston verkkolehti (8).

- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O.-P. 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) AFinlA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 (3), 22-34. Saatavilla: <https://journal.fi/afinla/article/view/4454>. Luettu 2.4.2019.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Elinkeinoelämän keskusliitto. 2014. Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK. Saatavilla: <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>. Luettu 4.4.2019.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Alkuperäisestä teoksesta Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment suomentaneet Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.
- Harjanne, P. 2002. Vieraan kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu pedagogisena toimintana. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) *Kasvatuksen yhteisöt - uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua?* Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3, 117-131. Saatavilla: <http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/kasvatuksenyhteisot.pdf>. Luettu 4.4.2019.
- Harjanne, P. 2006. "Mut ei tää oo hei midsommarista! - ruotsin kielen viestinnällinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 273.
- Harjanne, P. & Tella, S. 2010. Vieraiden kielten opetus Suomessa – nykytilanteen tarkastelua: KIELO-tutkimushankkeen taustaa ja teoriaa. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampere, 35-48.
- Hildén, R. 2000. Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 217.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä, 13.-14., osin uudistettu painos.

- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179–228.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162- 173.
- Hymes, D. H. 1972. On Communicative Competence. Teoksessa Pride, J. B. & Holmes, J. (toim.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Education, 269–293.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Helsinki: Opetushallitus.
- Ilola, M. 2018. Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 15.
- Inha, K. 2018. Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana>. Luettu 4.4.2019.
- Inha, K. & Mattila, P. 2018. Se on kielestä kiinni! Kielten eurooppalainen viitekehys uudistuu. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/se-on-kielesta-kiinni-kielten-eurooppalainen-viitekehys-uudistuu>. Luettu 4.4.2019.
- Julkunen, K. 2002. Sisältöjen oppiminen ja opettaminen vieraalla kielellä. Teoksessa: M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. 2. uusittu painos. Helsinki: WSOY, 97-109.
- Järvinen, H-M. 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa: P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Opas vieraan kielenopettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 68-88.
- Järvinen, H-M. 2014. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa: P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 89-113.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Virri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskriittinä*. Tampere: Tampere University Press, 367-401.

- Kalliokoski, J., Kumenius, J., Luukka, M.-R., Mustaparta, A.-K., Nissilä, L. & Tuomi, M. 2015. Kielitiedon opettamisesta. Mitä kielitieto on? Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:15, 40-46. Saatavilla:
http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf. Luettu 2.4.2019.
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 93.
- Kauppinen, M., Saario, J., Huhta, A., Keränen, A., Minna-Riitta Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Taalas, P. & Mirja Tarnanen, M. 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. AFinLAN vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 66, 201–233.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lambelet, A. & Berthele, R. 2015. *Age and Foreign Language Learning in School*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Laurén, C. & Hovila, A. 2008. Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Finn Lectura.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. 2006. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lintunen, P. 2004. *Pronunciation and Phonemic Transcription: A study of advanced Finnish learners of English*. Anglicana Turkuensia 24. Turku: University of Turku.
- Lintunen, P. 2014. Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa: P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 167-187.
- Manninen, K., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, S. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus. 51.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. In Sherman, R. R. & Webb, R. R. (Eds.) *Qualitative research in education: Form and methods*. London: Falmer, 143-161.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus, 3. laitos, 210-212.

- Moilanen, K. 2002. Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. 1. painos. Helsinki: Tammi.
- Moilanen, K. 2015. Kielitietoisuus ja opiskelutekniikat – työvälineitä erityisesti aikuisten maahanmuuttajien kielenopetukseen. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:15, 63-71. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf. Luettu 2.4.2019.
- Mustaparta, A.-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. 2015. Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:15, 7-24. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf. Luettu 2.4.2019.
- Mäkelä, R. 2005. Oral exercises in English in the Finnish senior secondary school. Turun yliopisto.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia laadullisessa tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Opetushallitus 2018. Kielten eurooppalainen viitekehys uudistui. Monikielisyys, kulttuurinen osaaminen ja merkitysneuvottelut osaksi EVK:ta. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/190924_CEFR_Companion_volume.pdf. Luettu 4.4.2019.
- Opetusministeriö. 2006. Lukion suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2006:26. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80105/tr26pdf>. Luettu 26.10.2018.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 45-67.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) 2014. Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus.

- Piippo, I. 2016. Kielen kuva. Teoksessa: I. Piippo, J. Vaattovaara., E. Voutilainen. Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat. Helsinki: Art House, 23-49.
- Piippo, I., Vaattovaara, J., Voutilainen, E. 2016. Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat. Helsinki: Art House.
- Pihko, M.-K. 2007. Minä, koulu ja englantia: Vertaileva tutkimus englanninkielen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 85.
- Polat, B. 2013. Experiencing language: phenomenography and second language acquisition. *Language Awareness*, 22 (2), 111-125.
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>. Luettu 4.4.2019.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 367-380.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Saleva, M. 1997. Now they're talking. Testing oral proficiency in a language laboratory. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Skinnari, K. 2012. Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä" Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. Jyväskylä Studies in Humanities 188.
- Skinnari, K. & Halvari, A. 2018. Varhennettua kielenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kielenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4).
 Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kielenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kielenopetuksen-puurot-ja-vellit>. Luettu 17.10.2018.
- Takala, S. 1993. Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Oral proficiency and its assessment. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Tergujeff, E. 2013. Learner Perspective on English Pronunciation Teaching in an EFL Context. *Research in Language* 11 (1), 81-95. Saatavilla:

DOI 10.2478/v10015-012-0010-z. Luettu 14.3.2019.

- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
- Saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
Luettu 16.2.2019.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi.
- Saatavilla: <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>.
Luettu 16.2.2019.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Ullakonoja, R. & Dufva, H. 2016. Toisen ja vieraan kielen ääntämisen oppimisen haasteet. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 26(2). Niilo Mäki - säätiö. Saatavilla: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/05/2-16-ullakonoja.pdf>. Luettu 4.4.2019.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 286.
- Vehkanen, M. 2015. Kieliopista kommunikaatioon. Suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjat vuosina 1866-1953. Suomen kieli. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- Veivo, O. 2014. Mitä kielitaito on? Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 26-44.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje huoltajille

Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Niina Liukkonen
Kyselytutkimuslupa

11 /2018

Hyvät vanhemmat!

Opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa, Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Teen Pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on englantia opettavien luokanopettajien ja kuudennen luokan oppilaiden käsitykset suullisesta kielitaidosta. Aihe on erittäin ajankohtainen ja mielenkiintoinen, sillä suullinen kielitaito on yksi keskeisimmistä vieraan kielen opettamisen osa-alueista. Kieltenopettajana minua kiinnostaa erityisesti se, miten vieraan kielen opettamista, etenkin suullisen kielitaidon osa-alueita, voitaisiin kehittää ja edistää jo alakoulun puolella. Tutkimusten mukaan käsityksillä on vaikutusta sekä opettamiseen että oppimiseen, mikä on hyvä syy tutkia tätä aihealuetta.

Tutkimukseni tämänhetkisessä vaiheessa kerään aineistoa kyselylomakkeella kuudennen luokan oppilailta. Kysely toteutetaan viikolla 47. Oppilaat vastaavat kyselyyn koulupäivän aikana, eikä tilanne vaadi heiltä minkäänlaisia etukäteisvalmisteluja. Olen itse paikalla kyselyn täyttämisen aikana, jolloin oppilailla on mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä. Kyselylomakkeet vastauksineen ovat ainoastaan minun nähtävillä ja niitä käytetään analysointivaiheessa. Kyselylomakkeesta ei pysty tunnistamaan yksittäistä vastaajaa, ja tuloksia raportoidaan luottamuksellisesti.

Pyydän lupaa siihen, että lapsenne saa vastata kyselyyni. Mikäli lapsenne saa osallistua kyselyn täyttämiseen, pyydän, että palautatte liitteenä olevan lupalomakkeen lapsenne opettajalle 16.11.2018 mennessä. Kerron tarvittaessa lisää tutkimukseen ja kyselyyn liittyvistä asioista!

Ystävällisin terveisin
Niina Liukkonen niina.liukkonen1@gmail.com

Lupalomake 11/2018

(Oppilaan nimi)

saa osallistua koulussa tutkimusaineiston keräämiseen tarkoitettuun kyselytutkimukseen viikolla 47 ja vastausta saa käyttää tutkimuksen analyysivaiheessa.

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2. Haastattelurunko

Kerro omasta taustastasi, muun muassa siitä, miten päädyit opettamaan englantia.

Suullinen kielitaito

1. Kerro vapaasti, mitä ymmärrät käsitteellä suullinen kielitaito? (Mitä osia alueita siihen mielestäsi kuuluu?)
2. Miten suullista kielitaitoa voidaan opettaa koulussa?
3. Millaista materiaalia käytät suullisen kielitaidon opettamisessa?

Englannin kielen oppitunti

4. Kuvaile omin sanoin englannin kielen oppituntiasi. (Mitä tehtäviä siellä esimerkiksi tehdään?)
5. Miten oppilaat huomioidaan oppituntien suunnittelussa?
6. Millaisia tehtäviä oppilaat tekevät mielellään?
7. Millaisia tehtäviä oppilaat eivät mielellään tee?
8. Millaisia työskentelytapoja hyödynnät opetuksessasi?

Suullisen kielitaidon tulevaisuus

9. Millaisena näet suullisen kielitaidon opettamisen tulevaisuudessa?
10. Täytyisikö suullisen kielitaidon opetusta lisätä kouluissa?

Liite 3. Kyselylomake

Englannin suullinen kielitaito

11/2018



Seuraavien kysymysten kautta haluan saada selville ajatuksiasi englannin suullisesta kielitaidosta. Toivon, että vastaat kysymyksiin rehellisesti, sillä vain se auttaa minua eteenpäin tutkimuksessani. Kirjoita kysymykseen liittyen vapaasti, mitä mieleesi tulee. Kysy rohkeasti, jos et ymmärrä kysymystä!

Kiitos!

1. Missä kuulet englannin kieltä?



2. Millaisissa tilanteissa olet käyttänyt englannin kieltä?

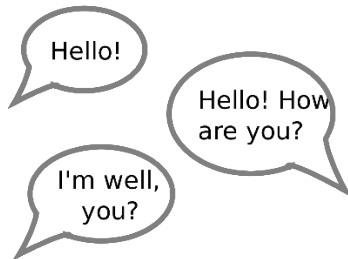
3. Onko englannin kielen osaaminen sinulle tärkeää? Miksi?

4. Millaisista tehtävistä pidät englannin kielen tunneilla?

5. Millaisista tehtävistä et pidä englannin tunneilla?

6. Kuvaile unelmiesi englannin tunti. Mitä siellä tehdään?

7. Millaisia ajatuksia englannin kielen puhuminen koulussa sinussa herättää?



8. Miten koulussa harjoitellaan englannin kielen puhumista?

9. Jos saisit valita, miten opiskelisit englannin kieltä?

Liite 4. Luokanopettajien käsitysryhmät englannin suullisesta kielitaidosta, sen opettamisesta ja oppimisesta

Kuinka hyvin puhut kieltä (12)

- Kuinka hyvin puhut (7)
- Kaiken a ja o (5)

Kuinka hyvin käytät kieltä (17)

- Kommunikatiivisuus (10)
- Ymmärretyksi tuleminen (7)

Materiaalit ohjaavat (58)

- Kirjasarja (17)
- Leikit (16)
- Oppimispelit (10)
- Ajankohtaisuus (5)
- Sähköinen materiaali (5)
- Mitä tahansa (4)
- Matikan materiaaleja havainnollistamiseen (1)

Monipuoliset tehtävät (76)

- Kuuntelutehtävät (10)
- Tilanteet (10)
- Sanaston käyttö (9)
- Sanojen kirjoittaminen (8)
- Kielioppiharjoitukset (8)
- Draama (8)
- Lukutehtävät (8)
- Toiminnallisuus (6)
- Kotitehtävät (3)
- Käännöstehtävät (3)
- Sanakoe (1)
- Ristikot (1)
- Piirtämistehtävät (1)

Oppilaille tulee antaa tilaa (17)

- Oppimisympäristö (13)
- Mahdollisuuksien antaminen (4)

Opettajan rooli (14)

- Puhun englantia (9)
- Selkeä johtajuus (5)
- Asenne (2)

Todella paljon puhumista (58)

- Puheharjoitukset (15)
- Keskusteluhetket (12)
- Toistaminen (11)
- Ääntämistä (7)
- Suulliset tehtävät (6)
- Kysyminen (5)
- Omin sanoin (2)

Yhdessä tekemistä (20)

- Pariharjoitukset (12)
- Ryhmätyöt (5)
- Ei pelkästään opettajajohtoisuutta (3)

Ulkopuolella olevat:

- (1) täytyy keskittyä kokonaisuuteen
- (1) Mä ajattelen itse, että suullisen kielitaidon kehittäminen tulee pitää ihan ykkösasiana ja tää varhentaminen on siinä hirveän olennaisessa asemassa
- (1) Alakoulussa opettajan on oltava luokanopettaja ei vain kielenopettaja

Liite 5. Oppilaiden käsitysryhmät englannin suullisesta kielitaidosta

Kielen käyttäminen (259)

- Ulkomaat (73)
- Koulu (58)
- Media (40)
- Koti, suku, kaverit (35)
- Työelämä ja tulevaisuus (17)
- Vuorovaikutustilanteet (17)
- Julkiset paikat (10)
- Osaaminen ja ymmärtäminen (9)

Kielen oppiminen (186)

- Media (32)
- Ristikot (28)
- Puhuminen englanniksi (27)
- Pelit ja leikit (25)
- Kirjan tehtävät (20)
- Kirjoitus (12)
- Kuuntelutehtävät (12)
- Lukeminen (11)
- Käännöstehtävät (11)
- Autenttinen ympäristö (8)

Yhdessä tekeminen (16)

- Parityö (9)
- Ryhmätyö (7)

Puhumiseen liittyvät tunteet (66)

- Myönteiset (45)
- Kielteiset (18)
- Ei mitään (3)

Suullisen kielitaidon harjoittelu (90)

- Valmiit tehtävät (20)
- Lukeminen (14)
- Toistaminen (13)
- Kokeet (11)
- Puhumalla (10)
- Kuuntelu (9)
- Sanasto (5)
- Parityö (4)
- Käännöstehtävät (4)