

ENGLANTIA EDELLEEN -
6 -LUOKKALAISEN KOKEMUKSIA ITSESTÄÄN
ENGLANNIN OPISKELIJANA

Anna Sepponen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syksy 1997
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

1	ENGLANTIA EDELLEEN	1
2	MINÄKÄSITYS	2
2.1	Minään liittyviä käsitteitä.....	2
2.2	Minäkäsityksen muodostuminen	3
2.2.1	Minäkäsityksen osa-alueet.....	4
2.2.2	Minäkäsityksen kehitysprosessit.....	7
2.3	Minäkäsityksen muuttuminen.....	12
3	KIELIMINÄ, OSA MINÄKÄSITYSTÄ	14
3.1	Kieliminän ja minäkäsityksen suhde	14
3.2	Kieliminäkäsitys.....	16
3.3	Estot ja defenssit.....	20
4	OPIKSELUN MIELEKKYYS	21
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	27
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	28
6.1	Aineiston keruu	28
6.2	Kysely.....	28
6.3	Kirjoitelmat	30

7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	32
7.1	Reliaabelius.....	32
7.2	Validius.....	33
7.3	Tutkijan rooli.....	35
7.4	Yleistettävyys.....	36
8	TUTKIMUKSEN TULOKSET	37
8.1	Kysely.....	37
8.1.1	Oppilaiden minäkäsitykset.....	38
8.1.2	Englannin opiskelun mielekkyys.....	42
8.1.3	Joidenkin muuttujien välisiä riippuvuuksia.....	45
8.2	Kirjoitelmat	47
8.2.1	<i>"Jos ei osaa mitään, alkaa tavallaan hävetä..."</i>	47
	Joissakin kirjoitelmissa ilmenevät minäkokemukset	
8.2.2	<i>"Kaikki sujui aika hyvin kunnes ope tuli luokkaan..."</i>	51
	Joissakin kirjoitelmissa ilmenevät mielekkyyskokemukset	
9	POHDINTAA.....	57
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	70

TIIVISTELMÄ

Sepponen, A.: Englantia edelleen - kuudesluokkalaisten kokemuksia itsestään englannin opiskelijana. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1997. - 82 s.

Tapaustutkimuksessa kartoitetaan kuudesluokkalaisten yleisiä ja englannin kieleen liittyviä minäkäsityksiä. Lisäksi siinä selvitetään oppilaiden Englantiin liittyviä mielekkyyskokemuksia.

Tutkimusote on kuvaileva ja ymmärtävä. Tavoitteena on ollut ymmärtää kuudesluokkalaisten opiskelutodellisuutta englannin oppiaineen osalta. Tutkimusaineisto on kerätty talvella -97 Pieksämäen seudulla kyselylomakkeen ja kirjoitelmien avulla.

Tutkimuksen mukaan oppilaiden minäkuvat ovat myönteiset, sekä yleiset että englannin kieleen liittyvät. Oppilaat pitävät itseään melko taitavina tai taitavina englannissa ja ovat tyytyväisiä saavutuksiinsa, vaikka toteavatkin, että ”toivoisivat joskus olevansa hieman älykkäämpiä”.

Oppilaat eivät vaikuttaneet tyytyväisiltä saamaansa opetukseen. Suurin osa piti sitä yksitoikkoisena. Monet olivat myös sitä mieltä, että oppilaita voisi ottaa hieman paremmin huomioon sekä tunnin suunnittelu- että toteutusvaiheessa. Kirjoitelmat paljastivat myös, että osa oppilaista koki tulleen kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti tai epä johdonmukaisesti (huomautukset, rangaistukset) oppituntien aikana.

Englannin kieltä arvostetaan. Sitä pidetään erittäin tärkeänä kielenä, josta arvellaan olevan hyötyä tulevaisuudessa. Oppilaat ovat innostuneita jatkamaan opiskelua, vaikka eivät pidäkään opetustavoista.

Tämän tutkimuksen löydökset ovat pitkälti samansuuntaiset aikaisempien tutkimusten kanssa. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään syitä mahdolliseen englannista pitämättömyyteen. Syitä löytyi paitsi tuntirutiineihin kyllästymisestä myös lievistä tyytymättömyydestä annettuihin tehtäviin ja oppikirjaan .

Hakusanat:

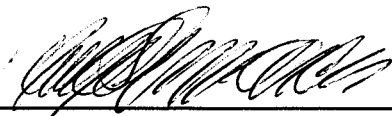
kuudesluokkalainen, minäkäsitys, mielekkyys.

ESIPUHE

"Se, mitä valitsemme tutkittavaksi, ja se, miten ymmärrämme tutkimuksemme lopputulokset, liittyy aina suoranaisesti omaan elämäämme." (Varto 1994, 16.)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielman tekeminen on ollut paitsi tutkimusalueen pohtimisen, myös itsetutkiskelun aikaa. Tärkeille lähihenkilöille syvää kiitollisuutta tuntien voin luovuttaa tämän opinnäytteeni tarkastettavaksi.

Jyväskylässä 3.12.1997



Anna Sepponen

LUKU 1

ENGLANTIA EDELLEEN ?

Tuleeko innostuneesta oppilaasta, jota kannustettiin ensimmäisillä englannin tunneilla kysymään vieruskaverilta What's your name?, puolittain pulpetin alle katoava tuppisuu, joka ei mistään hinnasta halua sanoa ääneen mitään, eikä tahdo saada niitä työkirjan käänöslauseitakaan kirjoitettua? Vai kehittykö alkuinnostuksesta syvä kiinnostus opiskeluun, joka jatkuu mielekkäänä kautta vuosien? Vastaako oletus "Totta kai lapset pitävät englannista" kuitenkin todellisuutta?

Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvailla kuudesluokkalaisen ajatuksia ja kokemuksia itsestään kielen opiskelijana ja kokemuksiaan, käsityksiään ja mielipiteitään saamastaan englannin opetuksesta: millä mielellä tämän seudun tämän hetken kuudesluokkalaiset menevät englannin tunneille, miten suhtautuvat itseensä, miten oppiaineeseen.

Englannin opiskeluun liittyvät tutkimukset (mm. Järventausta, 1983, Laine 1988, Laine 1991, Kuusirati & Soininen 1995, Virnes, 1995) ovat miltei poikkeuksetta viittaneet myönteisiin tai erittäin myönteisiin asenteisiin englantia kohtaan. Yläasteen aikana englannin opiskeluinnessa tapahtuu notkahdus, joka sitten korjaantuu koulun päättövaiheeseen (lukion 3. -luokka) mennessä. Suurin osa tutkimuksista on joko asenteita tai motivaatiota kartoittavia kvantitatiivisia monimuuttujatutkimuksia, joissa selvitetään motivaatiomuuttujien korrelaatioita. Minua tulevana (englantiin erikoistuneena) luokanopettajana kiinnostavat innostuneisuuteen liittyvät taustatekijät kuten minäkäsitys. Mitä kuudesluokkalainen ajattelee itsestään englannin opiskelijana, millaisia odotuksia hänellä on tulevaisuuden englanninkielentaidolta, kuinka mielekkäänä hän kokee englannin opetuksen? Mikä saa oppilaan edelleen kiinnostumaan englannista tai miksi innostus hiipuu?

2 MINÄKÄSITYS

Tässä luvussa määritellään tutkimukseen liittyviä peruskäsitteitä.

2.1 Minään liittyviä käsitteitä

Minä on kokonaiskuva itsestä. Käsite sisältää sen, mitä yksilö kokonaisuudessaan on käyttäytymisineen ja toimintoineen. (Korpinen, 1990, 8.)

Minäkäsitys on abstraktinen ajatusrakennelma, jonka yksilö on kehittänyt ominaisuuksistaan, kyvyistään, päämäärästään ja toiminnastaan. (Aho, 1987, 3.) "Minäkäsitys on henkilön käsitys itsestään sellaisena, joksi hän kokee itsensä, joksi toiset henkilöt hänet kokevat ja jollainen hän toivoisi olevansa." (Hirsjärvi, 1983, 115.) Se on persoonallisuuden ydin, joka sisältää sisäisen maailman erotuksena ulkoisesta maailmasta. Minästä voidaan erottaa identiteetti, itsetunto ja minäkuva. (Ojanen, 1994, 31.) Scheininin mukaan (1990, 14) minäkäsitys on yksilön toiminnan ohjaamisen reaalin perusta.

Minäkuvaan kuuluvat arviot ja kuvaukset siitä, millainen yksilö tuntee olevansa. Minäkuvaa voidaan ajatella yksilön kokonaiskuvaksi itsestä. Siihen liittyvät yksilön havainnot itsestä. (Korpinen, 1990, 8.)

Identiteettiin kuuluvat tuntemukset siitä, mihin yksilö tuntee kuuluvansa, maailmankuva ja kulttuuritausta. Itsetuntoa ovat tuntemukset siitä, kuinka yksilö arvostaa itseään, kuinka hän tiedostaa itsensä ja kuinka hyvin tuntee itsensä. (mm. Burns, 1982, 3., Burnett, 1994, 165., Ojanen, 1994, 31., Aho 1996, 9 - 10.)

Itsetunto jakautuu osa-alueisiin. Se sisältää *itsetietoisuuden* alueen, mikä on neutraalia itsensä havaitsemista, *itsetuntemuksen* alueen, mikä kuvaa yksilön tietoisuutta omista heikkouksista ja vahvuuksista ja

itsearvostuksen alueen, joka kertoo, kuinka arvokkaana yksilö itseään pitää. Scheinin (1990, 14) toteaa itsetunnosta, että se on perusta toiminnan motivaatiolle ja toiminnan arvolle.

Minäkokemus on yksilön myönteinen tai kielteinen tulkinta ympäristön havainnoista hänestä itsestään vuorovaikutustilanteessa. (Aho, 1993, 46 - 49.)

2.2 Minäkäsityksen muodostuminen

Minäkäsityksen muodostumisessa eri teoreetikot painottavat eri asioita. Sosiaalipsykologinen suuntaus korostaa vuorovaikutuksen merkitystä minäkäsityksen muodostumisessa. Kognitiivisen psykologian suuntaus korostaa tiedostamista ja tietoisia prosesseja minäkuvan muodostamisessa. Fenomenologit korostavat yksilön omia tulkintoja ympäristöltä saadun palautteen merkityksestä ja sen asianmukaisuudesta. (Aho, 1993, 53.)

Fenomenologinen minäteoria näkee yksilön minäkäsityksen kehittyvän sen mukaan, millaisia kokemuksia ja havaintoja tämä on saanut toimiessaan yhteisössä. Tämän kehitysnäkemyksen mukaan ihminen luo itse maailmansa, jonka keskus on minäkäsitys. Sen kehittymiseen vaikuttavat menneiden ja nykyisten kokemusten lisäksi yksilön kokemuksiinsa liittämät merkitykset. (Aho, 1996, 27.)

Yksilön minäkuva muodostuu vähitellen vertailemalla omia kokemuksia ja havaintoja itsestä toisilta saatuun palautteeseen. (Aho 1993, 50., Kääriäinen 1986, 48., Burns 1982, 9.) Ympäristön lähettämät viestit vahvistavat yksilön havaintoja itsestä. Jos yksilö tuntee ympäristönsä torjuvan hänet, on hänen itsensäkin vaikea hyväksyä itseään. (Korpinen, 1990, 15.) Muilta ihmisiltä saatu palaute on erittäin tärkeä tekijä minäkäsityksen muodostumisessa. Palautteen avulla yksilö oppii tuntemaan itseään ja tiedostamaan omat kykynsä. Itsetuntemuksen tarkentumisen myötä hän asettaa itselleen realistisempia tavoitteita.

Korpinen (1990) toteaa, että tavoitteiden saavuttaminen lisää itseluottamusta, joka parantaa itsetuntoa ja auttaa osaltaan myönteisen minäkäsityksen muotoutumisessa. Onnistumisen elämykset ja myönteinen palaute mahdollistavat myönteisen minäkuvan kehittymisen. (Burns 1982, 164, 200, Korpinen, 1990, 15.)

2.2.1 Minäkäsityksen osa-alueet

Ominaisuuksiensa perusteella minäkäsitystä voidaan kuvailla monilla, vastakkaisillakin, adjektiiveilla. Tutkijat pitävät minäkäsitystä hierarkkisenä, moniulotteisena, vakaana, kehittyvänä, tilannesidonnaisena ja arvioivana.

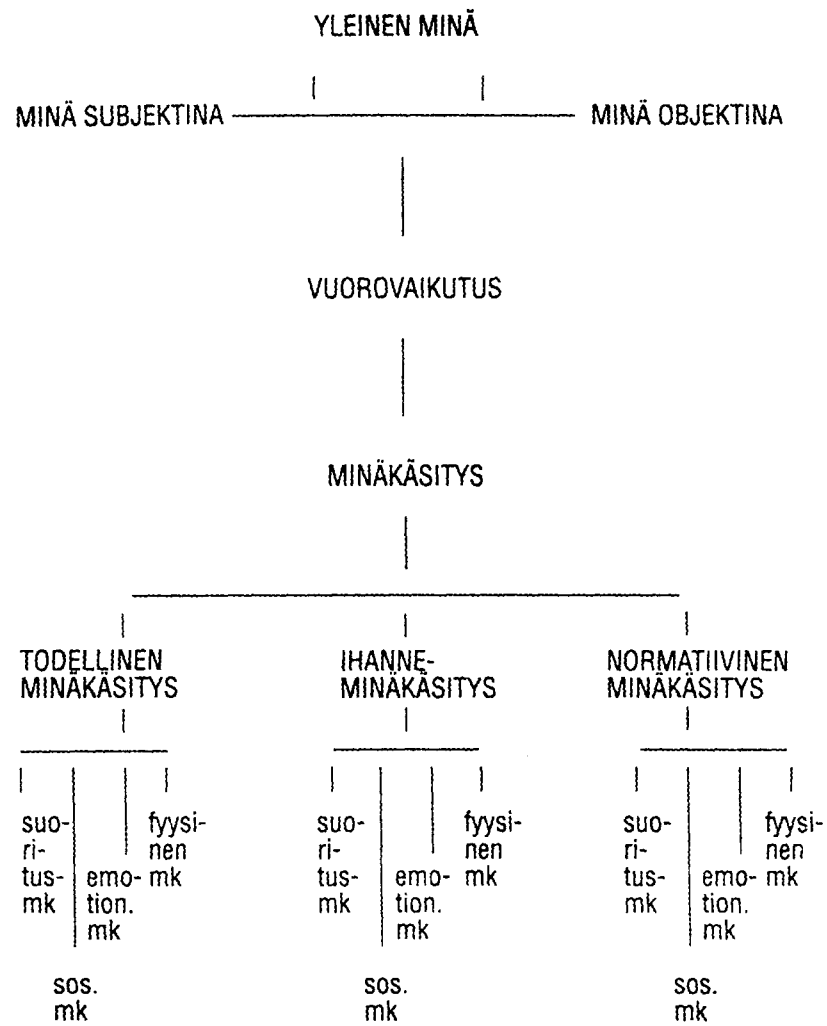
Minäkäsitys jakautuu Ahon (1987, 97; 1996, 15 - 20) mukaan kolmeksi ulottuvuudeksi:

1 todellisen minän (aktuaaliminä) ulottuvuudeksi, joka sisältää yksilön realistiset käsitykset itsestään, arviot siitä, pitääkö hän itseään esimerkiksi sosiaalisena, hyvänä lukijana, nopeana uimarina ja pitkävihaisena.

2 ihanneminäkäsityksen ulottuvuudeksi: ihanneminäkäsitys (ideaaliminä) sisältää pyrkimyksiä, asioita ja ominaisuuksia, jotka yksilö haluaisi saavuttaa tai jollaiseksi haluaisi tulla, esimerkiksi hyväksi englannin kielen taitajaksi. (Korpinen, 1990, 8., Aho, 1996, 15.)

ja

3 normatiivisen (toveri) minän ulottuvuudeksi. Normatiivinen minäkäsitys käsittää yksilön ajatukset siitä, miten hän kuvittelee ympäristön häneen suhtautuvan, millaisia odotuksia ja vaatimuksia asettavan hänelle. Normatiivinen minäkäsitys sisältää ympäristön paineen käyttäytyä tietyllä tavalla tai muuttaa käyttäytymistä tiettyyn suuntaan.



Kuvio 1. Minäkäsitys hierarkkisenä kuviona. (Aho, 1996, 19.)

Minän kaksi roolia, objekti ja subjekti, tarkoittavat minän reagoitua vuorovaikutustilanteissa. Subjektiminä on kokija ja objektiminä näkee itsensä ulkopuolisen silmin. (Harari & McDavid, 1968, 222, Aho 1996, 19.)

Minäkäsityksen ulottuvuudet jakautuvat kukin neljään osa-alueeseen: 1) akateemiseen eli suorituminäkuvaan, 2) sosiaaliseen minäkuvaan, 3) emotionaaliseen minäkuvaan (tunne- ja piirreminäkuva) ja 4) fyysiseen ja motoriseen minäkuvaan. (Burns 1982, 24., Aho, 1987, 10 - 11, 97., Aho, 1996, 19.)

Suoritusminäkuva sisältää yksilön arviot omista tiedollisista kyvyistään ja tavoistaan ohjata tiedollisia prosesseja, esimerkiksi opiskelutottumukset. Suoritusminäkuva muodostuu yksilön vertaillessa omia suorituksiaan toisten ja toisaalta muihin omiin suorituksiinsa.

Sosiaalinen minäkuva sisältää yksilön käsityksen omasta paikastaan ympäröivän yhteisön jäsenenä. Yksilön omaksumat arvot, roolit ja normit vaikuttavat sosiaaliseen minäkäsitykseen.

Emotionaalinen minäkuva sisältää yksilön käsitykset omista luonteenpiirteistään ja henkisistä ominaisuuksistaan, esimerkiksi pitääkö hän itseään äkkipikaisena, herkkänä, haaveilevana ja empaattisena.

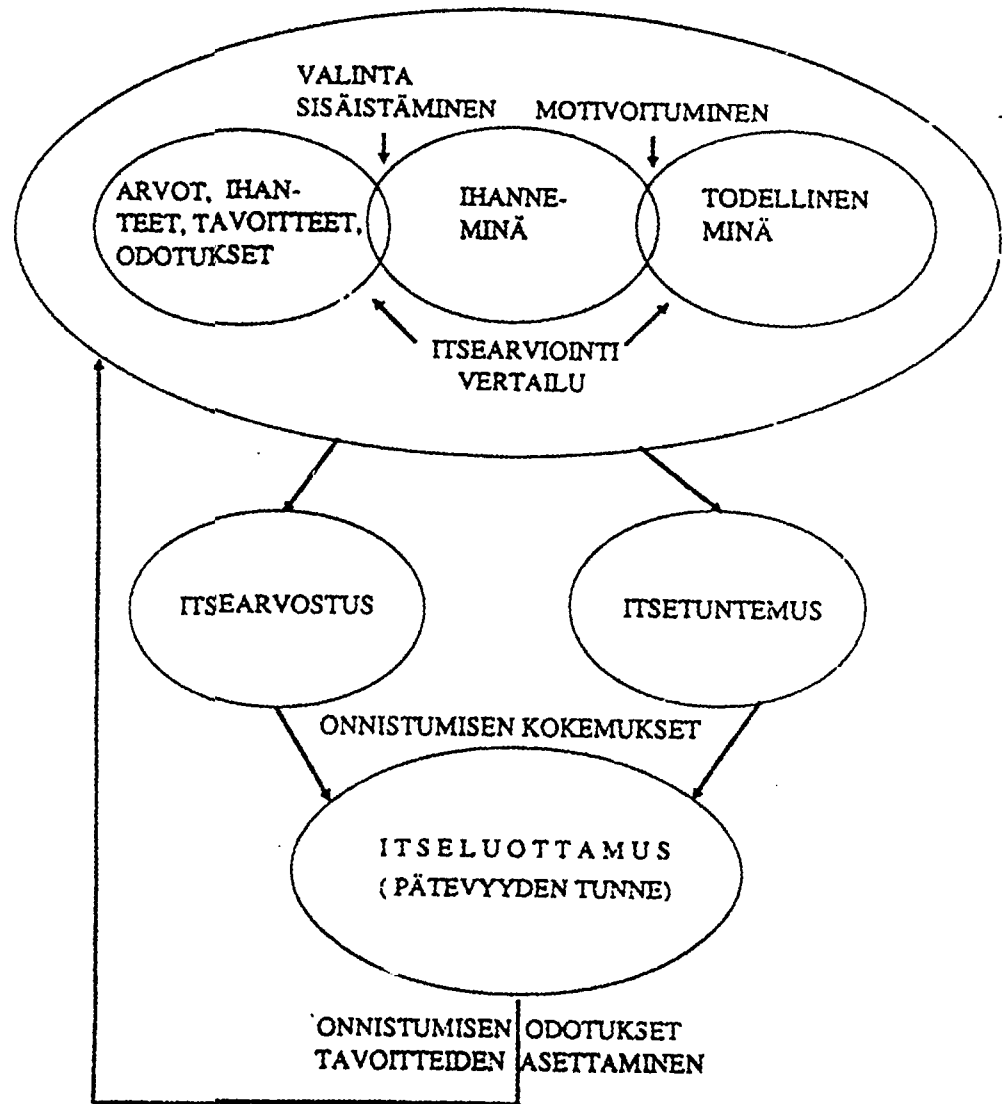
Fyysinen ja motorinen minäkuva sisältää arviot omista taidoista, esimerkiksi voimasta ja kyvyistä. Lisäksi tähän minäkuvan alueeseen kuuluvat arviot omasta ulkonäöstä ja kehon ominaisuuksista.

2.2.2 Minäkäsityksen kehitysprosessit

Minäkäsityksen muodostuminen on oppimisen tulosta, toteaa Wylie (1961, 199). Yksilö oppii itsestään toisten kautta. Tärkeitä lähihenkilöiltä (Burns, 1982, 163 - 165) saatu palaute muokkaa yksilön käsityksiä omasta kelvollisuudestaan ja pätevyydestään.

Myös Korpisen (1989, 193) mukaan minäkäsitys jakautuu sekä *aktuaaliseen* minäkäsitykseen, joka sisältää ne ominaisuudet, tiedot, taidot ja roolit, joita yksilö liittää itseensä että *ihanneminään*, joka sisältää ominaisuuksia, joita yksilö toivoo itsellä olevan.

Minäkäsitykseen kuuluu vielä itsearvostus, joka on minäkäsitystä muotoileva tekijä: Kun yksilö vertailee aktuaalista ja ihanneminää toisiinsa, toimii itsearvostus arvioijana. Se hyväksyy tai hylkää minän ominaisuuksia ja sen perusteella yksilö tuntee arvostavansa omia saavutuksiaan ja ominaisuuksiaan. Jos yksilöllä on alhainen itsearvostus, hän todennäköisesti halveksii itseään.



Kuvio 2. Minäkäsityksen muodostumisprosessit. (Korpinen, 1990,14.)

Minäkäsitys kehittyy Korpisen (1989, 195 - 199., 1990, 13 - 15.) mukaan eri prosessien avulla:

1. Valinta- ja sisäistämispöessi

Ympäristön tarjoamista kokemuksista, arvoista, ihanteista ja odotuksista yksilö valitsee osan ja sisäistää valitsemansa. Sisäistetyt arvot siirtyvät osaksi ihanneminiää. Valintaperusteet määräytyvät yksilön jo olemassaolevan minäkäsityksen perusteella. Todennäköisesti henkilö, jolla on myönteinen minäkäsitys, valitsee käsitystään tukevia havaintoja, kielteinen minäkäsitys usein näkee myös kielteistä palautetta ja hyvin todennäköisesti valitsee kielteistä informaatiota.

(Korpinen, 1990, 13., Aho, 1996, 36.)

2. Motivoitumisprosessi

Ihanneminiään sisäistetyt tiedot määräävät henkilön toiminnan suunnan, motivoivat. (Korpinen 1990, 13., Scheinin 1990, 87.) Motivoituminen on jatkuvaa, mikäli yksilön kokemukset toisaalta tukevat minäkäsitystä, mutta toisaalta myös kehittävät sitä.

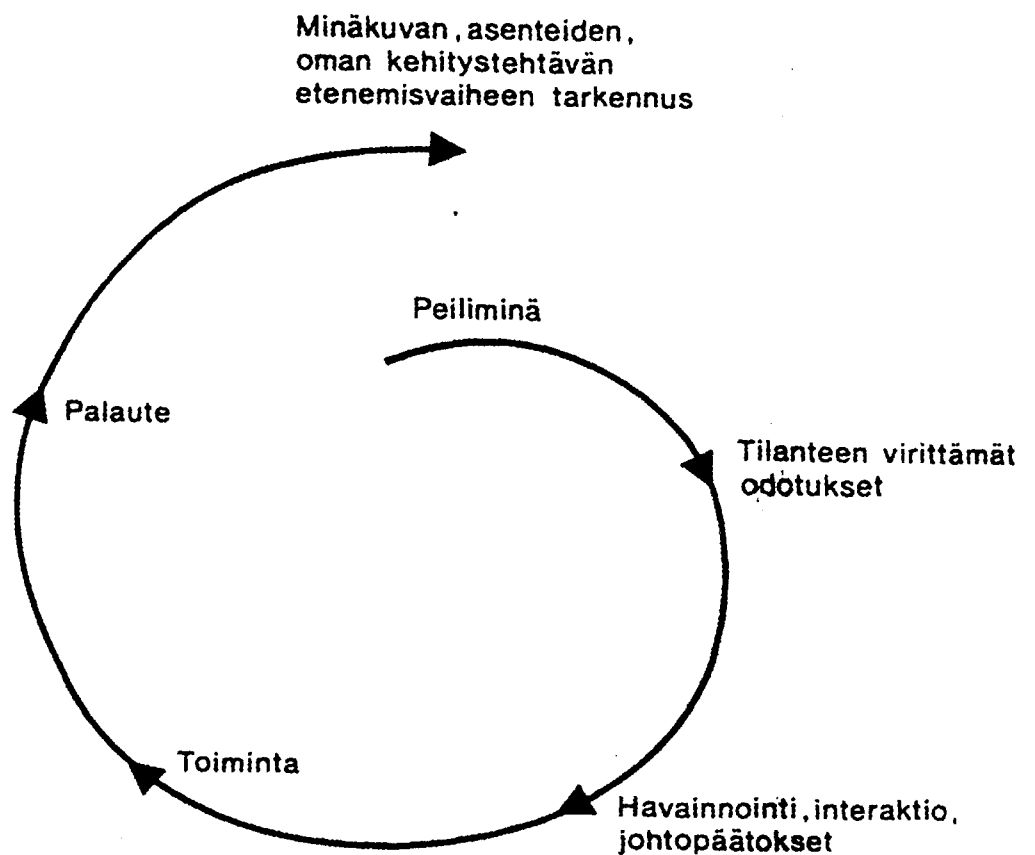
3. Itsearviointi- ja vertailupöessi

Arvioiminen ja vertailu on jatkuvaa ihanneminiän ja todellisen minän mittaamista. Vertailun tuloksena on itsearvostus, jonka kehittyminen on sisäinen prosessi. Yksilö pitää ihanneminiäänsä kriteerinä, minkä perusteella hän arvioi omaa huonouttaan tai hyvyttään. Itsetuntemus kehittyy itsearvostuksen ja ympäristöltä saadun palautteen tuloksena.

Minäkäsitys rakentuu siten yksilön omista kokemuksista ja tärkeiden lähihenkilöiden (ympäristön) antamasta palautteesta. Tärkeitä lähihenkilöitä yksilölle ovat tavallisimmin omat vanhemmat, sisarukset, opettajat ja luokkatoverit.

Palaute vaikuttaa täsmentävästi yksilön arvioihin itsestään. Yksilö asettaa itselleen tavoitteita, joiden saavuttaminen tai siinä epäonnistuminen muokkaavat hänen itsetuntemustaan ja joko lisäävät tai vähentävät itseluottamusta. Arviointi- ja vertailuprosessit kehittävät itsetuntemusta ja itseluottamusta, jotka sitten vaikuttavat itsearvostukseen, joka on minäkäsityksen tärkein osatekijä.

Kääriäinen (1986, 48.) kuvaa minäkäsityksen muodostumista spiraalikuviolla.



Kuvio 3. Minäkuvan kehitysspiraali. (Kääriäinen, 1986, 48.)

Kehitys alkaa peiliminästä, joka sisältää itsestä saadun tiedon. Yksilö toimii havaintojensa ja harkintansa perusteella. Toiminnasta saadun palautteen pohjalta hän kehittää minäkuvaansa. Minäkäsityksen kehittymistä ohjaavat näin tiedot, jotka tulevat vuorovaikutuksessa saaduista kokemuksista. (Kääriäinen, 1986, 48.)

Minäkäsitykseen liittyy Kääriäisen (1986, 37) ja Ahon (1993, 51 - 54) mukaan sen kehityksellisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että pikkulapsen tilannesidonnainen minäkäsitys alkaa vähitellen, iän ja kokemusten myötä, muuttua yleiseksi ja pysyväksi.

Minätietoisuuden kehittyminen alkaa pikkulapsi-iästä, kun lapsi alkaa tuntea voivansa vaikuttaa joihinkin asioihin omassa kokemusmaailmassaan. (Aho, 1993, 51.) Minäkäsityksen muotoutumisen oletetaan alkavan siinä vaiheessa, kun lapsi alkaa omaksua toisten odotuksia ja asenteita.

Ahon (1993, 55) mukaan alle kouluikäisen itsensä tiedostaminen voi olla vaikeaa, sillä lapsi liittyy itseensä lähellensä elävien ihmisten piirteitä. Koulun meneminen auttaa lasta huomaamaan käyttäytymisen sääntönmukaisuuksia sosiaalisen vertailun kautta.

Kouluiässä (5 - 12: een vuotta) lapsen itsearviointikyky kehittyy voimakkaasti, sillä kun havainto- ja arviointikyky kehittyvät, ja lapsi kykenee arvioimaan itseään realistisemmin. (Aho, 1996, 28.)

Koulun aloittaminen laajentaa lapsen kokemuspiiriä ja lapsi saa lisää vertailukohteita oman minänsä arvioinnin tueksi. Kouluiässä myös viiteryhvät merkitsevät aikaisempaa enemmän, joten lapsi pitää koulussa olevia lähihenkilöitä ja heidän palautettaan tärkeänä. (Burns, 1982, 164 - 167, Aho 1996, 29.)

Burns (1982, 285 - 298) toteaa, että opettajien asenteet ja ennakkoluulot sekä käyttäytyminen vaikuttavat merkitsevämmin kuin opetusjärjestelyt. Opettajan antamalla palautteella voidaan selittää lasten koulutyöskentelyyn liittyvää käsitystä itsestään.

Minäkäsitys vahvistuu onnistumisen elämysten kokemisen myötä. (Raappana & all., 1996, 85.) Opettajan roolia voidaan pitää tärkeänä, sillä opettaja voi opetusmenetelmillään toisinaan taata onnistumisen elämyksiä.

2.3 Minäkäsityksen muuttuminen

Eräs minäkäsityksen ominaisuuksista on sen pysyvyys. Minäkäsitykseltä vaaditaan toisaalta joustavuutta ja muuttumiskykyä ja toisaalta sen oltava jossakin määrin pysyvä.

Scheinin (1990, 87) toteaa, että mitä ylempiä minäkäsityksen hierarkkisia tasoja tarkastelee, sitä pysyvämpiä ne ovat. (vrt. kuvio 1.) Ylimpänä hierarkiassa on yleisminäkuva, joka on melko pysyvä, sillä se ei määräydy hetkellisten tilannevaihteluiden mukaan, vaan sisältäpäin. Minäkäsityksen muutokset ovat hitaita, koska minäkäsitys sisältää asenteita, joiden muuttuminen vaatii aikaa. (mm. Kääriäinen, 1988, 17.) Hierarkiassa alaspäin liikuttaessa minäkäsityksen osa-alueet ovat tilannesidonnaisempia ja siten helpommin muuttuvia.

Muiden ihmisten mielipiteet vaikuttavat selvästi yksilöiden itsearviointiin, vaikka yleensä ihmisillä on selkeä käsitys omasta arvostaan (Aho, 1993, 54.) Minäkäsitystä voi pitää suhteellisen pysyvänä, vaikka minäkuvan kehittämisprosessi kestääkin koko elämän. Minäkäsityksen joustavuus vaikuttaa yksilön sopeutumiseen eri tilanteisiin. Uudet kokemukset ja ristiriitaiset havainnot edellyttävät muuttuvaa minäkäsitystä. Pysyvyys jossain määrin on kuitenkin välttämätöntä, sillä minäkuva toimii viitekehyksenä uusien tapahtumien tulkinnassa. (Aho, 1993, 54, Aho 1996, 30.)

Minäkäsityksen pysyvyyttä Aho (1996, 35 - 37) perustelee sillä, että minällä on pyrkimys muodostaa ja pitää johdonmukainen kuva itsestään, joten se yleensä sivuuttaa palautteen, joka on ristiriidassa perusminäkäsityksen kanssa.

Kielteisen minäkäsityksen on kuitenkin mahdollista muuttua myönteiseksi, mikäli ristiriitaista tietoa tulee jatkuvasti, ja mikäli olosuhteet vaikuttavat yksilöstä turvallisilta.

Tutkimusten mukaan (mm. Aho, 1987, Korpinen 1990, Aho, 1993) koulu- ja koulusuoritusten ja minäkäsityksen välillä on selvä riippuvuussuhde, sillä epä- ja onnistuminen koulussa vaikuttaa merkittävästi tapaan, jolla lapsi näkee itsensä ja suhteensa ympäristöön. Muutos toisessa aiheuttaa muutoksen myös toisessa. Minäkäsitykseltään myönteinen uskoo itseensä ja toimintaansa. Hän luottaa arviointikykyynsä ja tuo sen esille. Tämä asenne voi toisaalta sisältää virheen: itsetiedostuksen puutteen, mikä voi olla seurausta mahdollisista puolustusmekanismeista. Kielteisen minäkäsityksen omaava taas ei uskalla altistua epäonnistumiselle.

Minäkuvan ja kouluosaavutusten väliset yhteydet ovat voimakkaimmillaan neljännessä luokasta ylöspäin. Myönteisen minäkäsityksen katsotaan olevan välttämätön, muttei riittävä edellytys koulussa menestymiselle. Vaikka minäkäsitys selittää menestymistä, aina on oppilaita, jotka menestyvät heikosti, vaikka heillä olisi vahva itsetunto (itsearvostus). Tulosten mukaan vahva minäkäsitys auttaa suoriutumaan hyvin koulussa, mikä puolestaan kohottaa oppilaan itsetuntoa ja voi auttaa myönteisen minäkuvan muodostumisessa.

Minäkuvan muutoksista kouluvuosien kuluessa Aho (1993, 125) on todennut, että lasten minäkäsitykset heikkenevät miltei koko ala-asteen ajan. Tulosten mukaan lasten itsetunto heikkenee jokaisena kouluvuonna lukuunottamatta kolmatta kouluvuotta. Ahdistavimmat kouluvuodet näyttivät olevan 4. ja 6..

Ahon (1993, 175) mukaan ihminen tulkitsee kokemuksiaan ja maailmaa minäkuvansa kautta. Minäkuva vaikuttaa myös merkittävästi yksilön odotuksiin ja hänen käyttäytymiseensä. Minäkäsityksen aikaansaamat käytösmallit ovat pysyvähköjä.

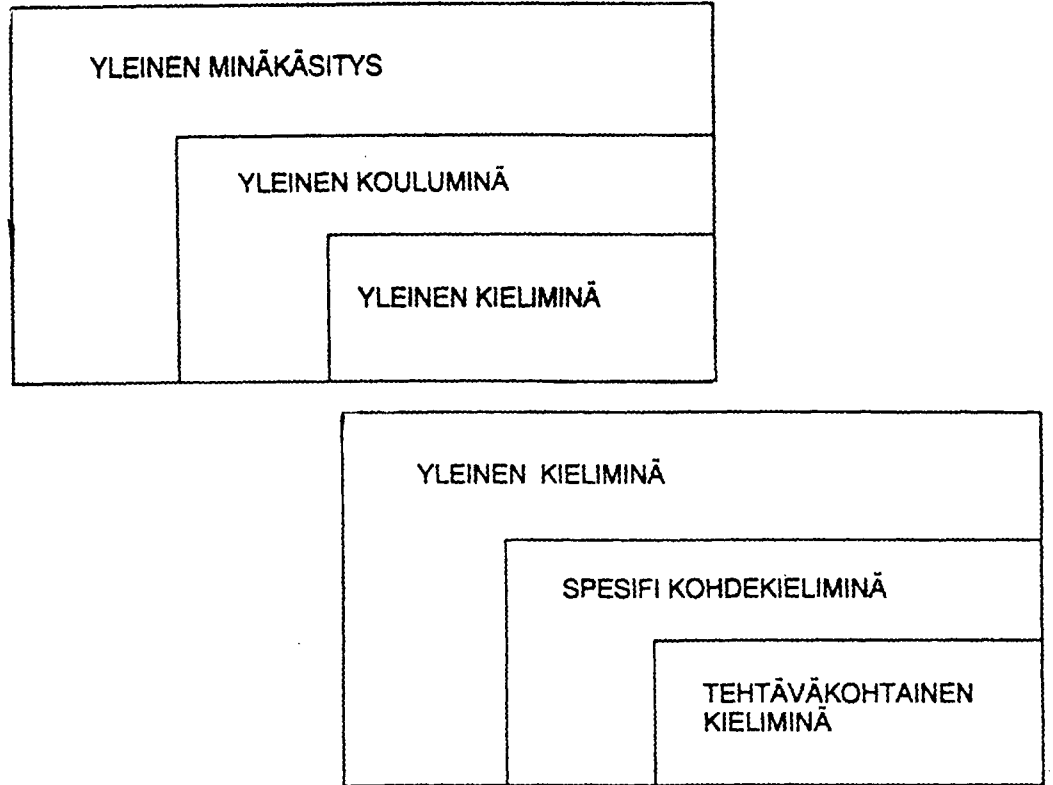
3 KIELIMINÄ, OSA MINÄKÄSITYSTÄ

3.1 Kieliminän ja yleisen minäkäsityksen suhde

Laine (1991) näkee minäkäsityksen hierarkkisuuden seuraavasti: Ylimmällä tasolla on yleinen minä, joka muuttuu hitaimmin (Ks kuvio 4.). Osana yleistä minää on yleinen kouluminä, jonka alapuolella on yleinen kieliminä.

Yleinen kouluminä sisältää oppilaan käsitykset itsestään opiskelijana yleensä. Yleinen kieliminä on vastaavasti yksilön yleiskäsitys itsestään kielten taitajana. Kieliminä jakautuu vielä spesifiin kohdekieliminään ja tehtäväkohtaisiin kieliminäkuviin.

Yksilön kieliminäkäsitys voi olla myönteinen esimerkiksi ranskan taitoja arvioitaessa, mutta jonkin muun kohdekielen taidoissa minäkäsitys voi olla kielteinen. Minäkäsitys on sitä helpommin muuttuva, mitä alemmalla tasolla se on hierarkiassa. (Laine, 1991, 15 - 25.)



Kuvio 4. Kieliminän ja yleisen minäkäsityksen suhde. (Laine, 1991, 25.)

3.2 Kieliminäkäsitys

Vieraan kielen opiskeluun liittyvää minäkäsitystä kutsutaan kieliminäksi. Se on osa yksilön yleistä minäkäsitystä ja yleistä kouluminää, mutta myös itsenäinen kokonaisuus. (Laine, 1991, 15.) Kieliminään kuuluvat kaikki ne arviot, odotukset ja käsitykset, joita oppilas liittää itseensä vieraan kielen opiskelijana.

Tämä minäkuva muovautuu vähitellen kuten yleinen minäkäsityskin, erilaisten oppimiskokemusten ja opettajalta ja luokkatovereilta ja muilta tärkeiltä henkilöiltä saadun palautteen kautta. Kieliminän kehittymisessä on itsearvostuksen osuus tärkeä. (Pihko, 1987, 4 - 5.)

Laine (1991,64) ja Virnes (1995,129 - 131) ovat todenneet lukiolaisten suhtautuvan itseensä kielten taitajina myönteisesti ja varsinkin englannin kieleen erittäin myönteisesti.

Yleisminäkuvasta riippumatta kieliminä voi olla joko myönteinen tai kielteinen. Se on pysyväkö perusasenne itseä kohtaan, omia mahdollisuuksia kohtaan. Kieliminä on osa yksilön yleistä minäkäsitystä, joka määrää kaikkein voimakkaimmin sitä, miten yksilö itseensä, ja mahdollisuuksiinsa selviytyä, suhtautuu. (Laine, 1991, 8 - 11.) Yksilön uskomukset omasta kykenevyydestään ovat tärkeitä akateemisen minäkäsityksen kehittymisen osatekijöitä. (Julkunen, 1989, 63.) Pätevyyden tunteet vaikuttavat yksilön suhtautumiseen koulutehtäviin.

Virnes (1995) toteaa, että kieliminäkuva vaikuttaa motivaatioon merkittävästi. Hän on tutkimuksessaan myös todennut vertaillaan englannin ja saksan kielen opiskelijoita, että yleensä englannin kielen opiskelijoiden kieliminäkuva on vahvempi kuin saksaa opiskelevilla.

Tämän hän arvelee johtuvan minäkäsityksestä yleensä ja itsearviointiin ankaruudesta, taidoista opiskeltavassa kielessä sekä asenteista harjoituksia kohtaan ja mahdollisten kielen opiskeluun liittyvien vaikeuksien. (Virnes, 1995, 131.)

Luottamus omaan kykyihin ja itsensä arvostaminen on tärkeä tekijä vieraan kielen oppimisessa, vaikka ei olla pystytty luotettavasti selvittämään, kumpi on syy, kumpi seuraus: onko vahva itsetunto menestyksellisen oppimisen vai menestyksellinen oppiminen vahvan itsetunnon syy? (Kristiansen, 1992, 37 - 38.)

Kieliminä kehittyy vähitellen kielenopiskelun myötä ja sen merkittävimpiä muotouttajia ovat erilaiset oppimiskokemukset ja oppimistilanteissa ns. tärkeiltä palautehenkilöiltä (ope, toverit, kotona vanhemmat) saatu palaute. (Julkunen, 1989, 63.) Kieliminäkäsitys on pysyvä kokonaiskäsitys itsestä vieraan kielen oppijana.

Spesifi *kohdekieliminä* sijoittuu hierarkiassa yleisen kieliminän alapuolelle ja se tarkoittaa yksilön käsityksiä itsestään jonkin tietyn kielen oppijana. Tällä tasolla muotoutuvat jonkin tietyn kielen oppimisasenteet ja minäkokemukset kieliminäkäsitykseksi: esim minä englannin oppijana tai minä ranskan oppijana. Koska se on hierarkkisessa järjestyksessä alempana kuin yleinen minäkäsitys, on se hieman herkempi muuttumaan kuin yleinen kieliminäkäsitys. (Laine, 1991, 25.)

Tehtäväkohtainen kieliminä tarkoittaa niitä asenteita, jotka liittyvät oppilaan käsityksiin itsestään jollakin kielen alueella. Tällä tasolla tarkastellaan yksilön käsityksiä omista kohdekielen taidoistaan: millaisena yksilö kokee itsensä kielen eri osa-alueiden taitajana: kirjoittamisessa, puhumisessa, lukemisessa jne. Tämä kieliminän osa-alue on hierarkkisessa järjestyksessä alhaalla, joten se on altis tilannekohtaiselle vaihtelulle. (Laine, 1991, 17.)

Laineen (1991, 23) mukaan kieliminälle katsotaan olevan tyypillistä taipumus suojautua uhkaavaksi koetuissa tilanteissa.

Rakenteellisesti kieliminä koostuu kolmesta osatekijästä: tiedostetusta minästä, ihanneminästä ja itsearvostuksesta. Näiden osatekijöiden lisäksi kieliminään oletetaan kuuluvan erilaisia estoja ja defenssejä, jotka voidaan katsoa yksilön itseensä kohdistamien asenteiden kielteiseksi puoleksi, Laineen (1991, 13) mukaan estot ovat tämä kielteinen puoli, defenssit ovat puolustusreaktioita. Osatekijät jakautuvat kukin kolmeen tasoon: yleiseen, spesifiin ja tehtäväkohtaiseen.

Kieliminän voidaan katsoa olevan osa yleistä minäkäsitystä, eli se on minäkäsityksen erityisalue, eikä välttämättä noudata yleisen minäkäsityksen ominaisuuksia. Yleinen minäkäsitys voi olla kielteinen ja kieliminä myönteinen, tai päinvastoin. Tyypillistä Laineen mukaan on, että mitä eriytyneempi kieliminän sisäinen taso on, sitä heterogeenisempi se on olemukseltaan: kieliminän tehtäväkohtaisella tasolla yksilön käsitys itsestään saattaa vaihdella kielitaidon osa-alueittain.

Kieliminään liittyy myös komponentteja (Ks kuvio5.), jotka yleiseen kieliminään verrattuna tarkoittavat samaa kuin minäkäsityksen osa-alueet: tiedostettu kieliminä (vrt. todellinen minäkäsitys) ja ihannekieliminä (vrt. ihanneminäkäsitys).

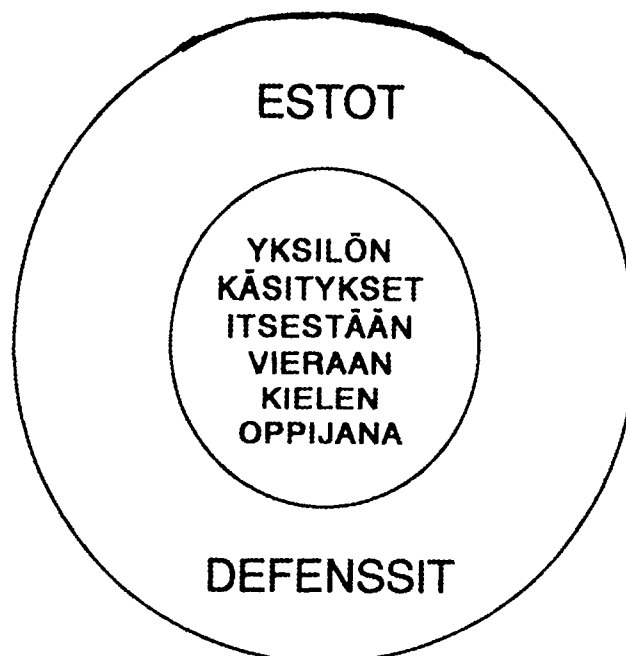
Nämä komponentit ovat samat joka kieliminän tasolla. Yksilön kielenopiskeluun liittyvä itsearvostus toimii samalla periaatteella kuin yleisen minäkäsityksen itsearvostuskin. Itsearvostus syntyy ihannekieliminän ja todellisen kieliminän välisestä vuorovaikutuksesta.

MINÄN TASOT	Tiedostettu minä	Ihanne- minä	Itsearvostus	Estot ja defenssit
Yleinen				
Spesifi				
Tehtäväkoh- tainen				

Kuvio 5. Minän komponentit (Laine, 1991, 24.)

3.3 Estot ja defenssit

Estot ja defenssit tarkoittavat Laineen (1991) mukaan minää suojaavia mekanismeja, niitä tekijöitä, jotka estävät oppilasta oppimasta tai yrittämästä, esim. vaikeus irtautua äidinkielestä (äidinkieli on tärkeä osa identiteettiä!) tai pelko virheiden tekemisestä, tai ahdistuneisuuden ja vieraantuneisuuden tunteet.



Kuvio 6. Estot ja defenssit. (Laine, 1991, 24.)

Laineen (1991) mukaan estoihin vaikuttaa vieraan kielen opiskelun erityisluonne muihin oppiaineisiin verrattuna: tietosisältöjen lisäksi vieraassa kielessä on kysymys myös uuden viestintäkoodin opettelusta, on sopeuduttava vieraan kielen ilmaisumalleihin. Yksilö saattaa kokea tällaiset tilanteet uhkaksi identiteetilleen tai pelätä epäonnistumista. (Laine, 1991, 13 - 24.)

4 OPISKELUN MIELEKKYYS

Oppimisen ja opiskelun mielekkyydellä tarkoitetaan Olkinuoran (1983, 18) mukaan opiskeltuun liittyvien asioiden ja niiden kielellisten ilmausten, tekojen ja toimintojen kokemista merkityksellisinä. Yksilö kokee mielekkäiksi sellaiset kokonaisuudet, jotka jollakin tavalla palvelevat yksilön tarkoitusperiä.

Seuraavat seikat ovat Olkinuoran (1979, 28) mukaan oleellisia opiskelun mielekkyyden kannalta:

1) Aktiivinen yksilö. Ihmisen aktiivinen ja etsivä älyllisyys toteutuu käytännössä, jos se saa siihen kannustavan ympäristön.

2) Pyrkimys mielekkyyteen. Pienestä lapsesta lähtien ihminen kaipaa säännönmukaisuuksia etsii merkityksiä. Löytämilleen merkitsevyyksille yksilö hakee vahvistusta.

3) Tarkoituksellisuus. Yksilön asettamat pyrkimykset ohjaavat mielekkyyden etsimistä.

4) Aikaprospektiivi. Yksilö asettaa itselleen tavoitteita ja suunnittelee tulevaisuuttaan niiden avulla. Jonkin tavoitteen saavuttaminen kehittää realistista luottamusta ja auttaa asettamaan uusia tavoitteita. (vrt. Itsetuntemuksen ja itseluottamuksen kehittyminen.)

Mielekkyyden näkökulmia on teoreettisella tasolla kaksi: tiedollinen (kognitiivinen) ja tunnepohjainen (affektiivinen).

Tiedollisella mielekkyydystasolla yksilö oivaltaa esimerkiksi kielellisen ilmaisun tai matemaattisen merkin merkityksen tai tarkoitteen ja osaa suhteuttaa sen muihin asioihin. Tähän mielekkyydystasoon kuuluvat myös opiskeluun sisältyvien seikkojen merkityksen tai tarkoituksen ymmärtäminen. Mielekkyykokemukseen liittyy opittavan aineksen kokeminen hyödylliseksi. Esimerkiksi opiskelija kokee pro gradu -työn tekemisen mielekkääksi, sillä se palvelee hänen tavoitettaan saada korkeakoulututkinto valmiiksi.

Tunnepohjaisella mielekkyydystasolla yksilö kokee opiskeluun liittyvät seikat tyydyttäväksi henkisten ominaisuuksiensa (esimerkiksi asenteiden ja tunnetilojen) pohjalta. Tunnepohjainen mielekkyykokemus voi olla esimerkiksi englannin kuuntelutunnin kokeminen hauskaksi, kun kuunnellaan Neil Hardwickin kirjoittamaa pakinaa.

Kun viideltäkymmeneltä viides- ja seitsemäsluokkalaisilta kysyttiin, pitivätkö he englannin opiskelusta vai eivät ja miksi, vastasi suurin osa pitävänsä. Oppilaat perustelivat mielipidettään seuraavasti: uuden kielen opettelu on hauskaa, englannin kieli on tarpeellinen, tehtävät ovat mukavia tai kieliluokassa on mukava olla. (Kuusirati & Soininen, 1995, 81 - 82.) Oppilaiden mielestä englanti tuntui helpolta ja hauskalta.

Höglund ja Muhonen (1994, 28) huomauttavat, että tiedollisen ja tunnepohjaisen mielekkyyden välistä eroa on vaikea mitata, ja että se on olemassa voimakkaimmin teoreettisella tasolla. Kuitenkin nämä mielekkyykokemusten eri puolet vaikuttavat toisiinsa. Mikäli yksilö kokee pitkäaikaista tiedollisen mielekkyyden puutetta, vaikuttaa se tunnepohjaiseen ja päinvastoin.

Yksilön oppimat merkitykset ja oppimisprosessin tapahtuminen sosiaalisessa kontekstissa yhdistävät mielekkyyden ja minäkäsityksen. Käsitykset omasta itsestä ja siitä, mitä on odotettavissa sekä siitä, mitä olettaa toisten odottavan itseltä, vaikuttavat yksilön kokemuksiin: palautteen merkitysten tulkinnat oppimistilanteissa vaikuttavat oppilaan mielekkyykäsityksiin. (Olkinuora, 1979, 60.)

Mikäli oppilas saa oppimistilanteissa myönteisiä kokemuksia, hän todennäköisesti pitää tilanteita mielekkäinä. Myönteinen, kannustava ilmapiiri koetaan mielekkääksi. Mikäli ilmapiiri on viileä, rauhaton tai oppilas tuntee epäonnistuvansa jatkuvasti, hän alkaa pitää oppimistilanteita epämielikkäinä.

Epämielikkäillä tilanteilla on pitkään jatkuessaan vaikutusta minäkäsitykseen: kun yksilö ei saa epämielikkäistä tilanteista myönteistä palautetta, ei myönteinen minäkuvakaan voi vahvistua, kielteinen kyllä. (vrt. Aho, 1987, 102 - 105.)

Minäkäsityksen ja mielekkyyskokemusten väliset yhteydet ovat Ahon (1987, 72) mukaan voimakkaat. Minäkuvaltaan vahvat oppilaat kokivat koulunkäyntinsä muita mielekkäämmäksi. Minäkuvalla on myös suuri merkitys mielekkyyskokemusten syntymisessä. Mielekkyystasoina on tutkittu koulunkäyntiä, oppisisältöjä, opettajan suhtautumista, tovereiden suhtautumista, vanhempien suhtautumista ja sosiaalista ympäristöä. Opettajien tai vanhempien positiivinen suhtautuminen selittää oppilaiden minäkuvan vahvuutta. Minäkuvaltaan vahvat oppilaat käyvät koulua mielellään, mutta oppiaineet, oppimistehtävät tai oppisisällöt ovat vähemmän tärkeitä itsetunnon kehittymisen kannalta. (Aho 1987, 73.)

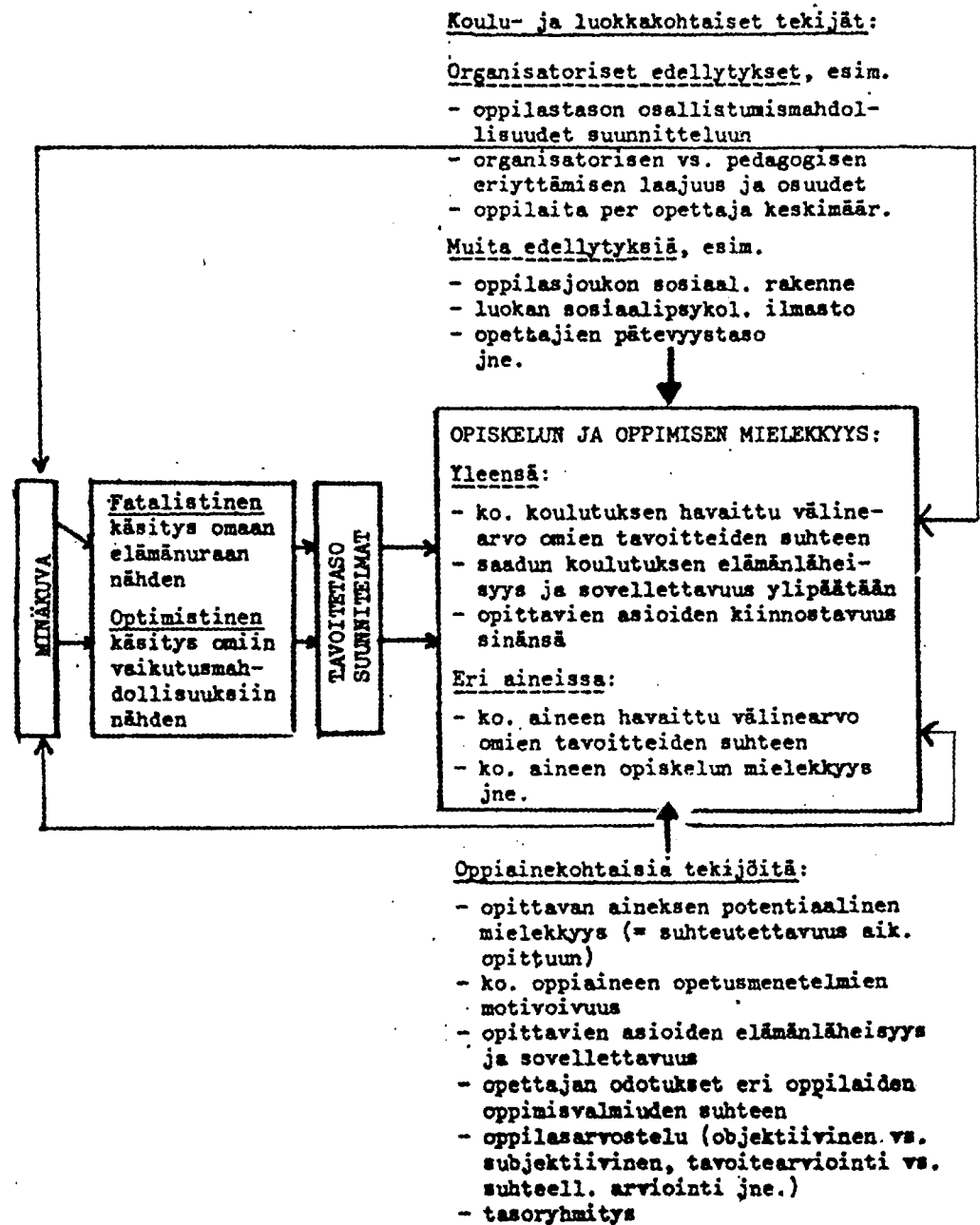
Minäkuvaltaan vahvat käyvät koulua, sillä heistä se on tarpeellista ja hauskaa, ja he kokevat opettajat oikeudenmukaisina, kannustavina, pätevinä ja heihin tasavertaisesti suhtautuvina. Toisaalta koulun kokeminen palkitsevana, mielekkäänä ja hyödyllisenä vaikuttaa vastavuoroisesti myönteisesti minäkuvaan.

Mielekkyys ja minäkäsitys kulkevat siis käsi kädessä, minäkäsitys ja mielekkyyskokemukset palkitsevat toinen toistaan.

Lisäksi myönteinen minäkuva auttaa kohtaamaan oppimistilanteiden haasteet realistisemmin ja kestävästi koulussa toistuvia kilpailu- ja epäonnistumistilanteita. Ahon tutkimuksen mukaan kodin merkitys on suurin oppilaiden mielekkyykokemusten kannalta. (Aho 1987, 103.)

Vanhempien asennoituminen määrää paljolti lasten suhtautumista kouluun.

Seuraavaksi merkittävimmät vaikuttajat olivat koulun ihmissuhteet: mielekkyykokemuksiin vaikuttivat lähinnä opettajien ja tovereiden asenteet ja heidän käyttäytymisensä. Eräs lukiolainen (Kosonen, 1991, 58) toteaa (lukio-opiskelun) mielekkyydestä, että mielekkyyden edellytys on se, että suurinpiirtein viihtyy. Koulu itse voi siis yrittää vaikuttaa mielekkyykokemuksiin muokkaamalla ilmapiiriä.



Kuvio 7. Koulunkäynnin, opiskelun ja oppimisen mielekkyys ja minäkäsitys. (Olkinuoraa 1979 mukaellen.)

Olkinuoran (1983) mukaan oppiminen koetaan mielekkääksi, kun oppilas voi kokea olevansa aktiivinen osa oppimisprosessia. Toisin sanoen kun hänen on mahdollista asettaa itselleen tavoitteita ja suunnitella päämääriään. Suunnittelun myötä oppilas ottaa myös itse vastuuta oppimisestaan. Mikäli oppilas saavuttaa tavoitteensa, saa hänen minäkäsityksensä vahvistusta (vrt. Korpinen, 1990, 13 - 15), kun hän on arvioinut kykynsä oikein. Itsearvostus ja -tuntemus kasvavat ja yksilö kokee olevansa valmis uusiin haasteisiin. Jos taas oppilas odottaa itseltään liikoja ja pettyy, aiheutuu siitä kielteinen minäkokemus, jonka oppilas joko hyväksyy minäkäsitykseensä tai kieltää sen.

Mielekkyyden kokemuksiin kuuluu myös sosiaalisen ilmapiiri; ns. henkilökemian toimivuus, mikä tarkoittaa ryhmän hyvää kiinteyttä ja opettajan ja oppilaiden välisiä toimivia suhteita.

Edellytyksenä mielekkyyden kokemiselle on opittavan aineksen mielenkiintoisuus tai sen suhteutettavuus aikaisempiin tietoihin. Mikäli oppilaasta tuntuu, että hänelle ei ole hyötyä opiskeltavista sisällöistä tulevaisuudessa, tai että ne eivät ole sovellettavissa välittömästi, mielekkyyden kokemukset saattavat jäädä saavuttamatta.

Opiskelutilanteisiin liittyvät tekijät vaikuttavat mielekkyyden kokemuksiin. Opettajan käyttämät opetusmenetelmät ja harjoitustehtävätyypit, hänen tapansa antaa palautetta ja eriyttää opetusta ovat kaikki tekijöitä, jotka edistävät tai estävät mielekkyyden kokemista. (Olkinuora, 1983, 6 - 15.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämä tutkimus selvittää kuudesluokkalaisten käsityksiä itsestään englannin opiskelijoina. Kuinka kuudesluokkalainen kokee englannin opiskelun: millaisena hän kokee itsensä kielen opiskelijana ja millaisena englannin opiskeluun liittyvät tilanteet.

Lisäksi tutkimus pyrkii kuvailemaan kuudesluokkalaisten englannin opiskeluun liittyviä mielekkyykokemuksia.

Kieliminä kuuluu tässä tutkimuksessa osana yleiseen minäkäsitykseen, kuitenkin niin, että oppilaiden näkemyksiä itsestä tarkastellaan tutkittavan oppiaineen, englannin, eri osa-alueiden taitajana. Kielen oppimisen ja opiskelun kokemuksia tarkastellaan kohdekieliminän ja tehtäväkohtaisen kieliminän kautta. Kohdekieliminä jakautuu yleisen minäkäsityksen mukaisesti todelliseen, sosiaaliseen ja ihanneminään. Tehtäväkohtaisia osaminäkuvia ei tarkastella tässä tutkimuksessa. Tämä tutkimus ei myöskään erittele tai tulkitse fyysisen minäkuvan osuutta.

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui oppilaita kahdesta koulusta, yhteensä 94. Koulut on valittu tutkijan kotipaikkakunnalta sisäisestä Suomesta. Ne ovat suurehkoja ala-asteita, oppilasmäärä kolmensadan ja neljänsadan välillä.

Valintaperusteena toimi niiden oppilasaineksen tuttuus tutkijalle. Kyselyyn osallistuneita luokkia oli kolme, ainekirjoitukseen osallistuvia luokkia kaksi. Kirjoitelman kirjoittivat kahden tutkijalle tutuimman luokan oppilaat.

Aineistonkeruumenetelminä on käytetty kyselyä ja kirjoitelmien kirjoittamista, koska havainnoimisella ei ole uskottu saatavan syvätietoa oppilaiden minäkäsityksestä ja asenteista, jotka muodostuvat pitkähkön ajanjakson kuluessa, oppimisen seurauksena.

6.2 Kysely

Kyselylomake laadittiin kartoittamaan minäkäsityksiä ja mielekkyyskokemuksia. Kyselyn tarkoitus oli kartoittaa kokonaiskuvaa minä- ja mielekkyyskokemuksista, eli antaa käsitys oppilaiden yleisestä suhtautumisesta sekä itseensä että englannin opiskelua kohtaan.

Kysely teetettiin tammikuun 1997 aikana kahdella koululla ja siihen osallistui 94 oppilasta. Poikia oli 43 ja tyttöjä 51.

Kyselylomakkeessa on käytetty viisiportaista Likert -tyyppistä asteikkoa (1= täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä). Aineiston käsittelyn yhteydessä luokat 1-2 on yhdistetty luokaksi jonkin verran tai täysin eri mieltä, luokka 3= en osaa sanoa ja luokat 4-5 on yhdistetty luokaksi jonkin verran tai täysin samaa mieltä. Luokkien yhdistämiseen on päädytty siksi, että yksittäisten luokkien frekvenssit olisivat jääneet muutoin pieniksi ja myös siksi, että kolmea luokkaa on helpompi käsitellä kuin viittä. Luokkien yhdistäminen ei näyttäisi vääristävän tuloksia, joskin selkeyttävän niitä ja helpottavan lukemista.

Minäkäsityksiä kartoittavia ryhmiä on kolme. *Kieliminäkuvakysymykset* (tai oikeammin: väitteet) selvittivät oppilaiden käsitystä itsestään englannin opiskelijoina yleensä.

Tehtäväkohtaisia minäkäsityksiä koskevat kysymykset koskivat tutkittavien käsityksiä itsestään kielen eri osa-alueiden hallitsijana: millaisena oppilaat pitivät itseään kieliopissa tai sanaston hallitsemisessa.

Yleisen minäkuvan kysymykset koskivat yleensä oppilaan ominaisuuksia, millaiseksi hän kokee itsensä: ahkeraksi, onnistujaksi, heikommaksi kuin muut vai ei. (Ihanneminäkuvaa ei ole kategorioitu erikseen, mutta ihanteita kysyttiin kahdessa kysymyksessä.)

Mielekkyyssryhmiä on kaksi. Ensimmäinen ryhmä koskee englannin kielen kokemista hyödylliseksi ja siten mielekkääksi opiskella, toinen kysymysryhmä selvitti oppilaiden suhtautumista opetusjärjestelyiden mielekkyyteen.

Yhteen ryhmään kuuluvat oppilaiden englannin ja äidinkielen numerot. Todistusarvosanojen mukaan ottaminen on kiintoisaa lähinnä siksi, että vaikka ne eivät suoraan ilmaisekaan oppilaan kielellisiä kykyjä kokonaisuudessaan, antavat ne lukijalle hieman viitteitä siitä, millaiset valmiudet tutkittavilla on jäsentää maailmaansa ja ilmaista itseään verbaalisesti.

Ne väitteet, jotka on jouduttu tilastollisen käsittelyn yhteydessä koodaamaan uudelleen, on merkitty (-) -merkillä. Koodaus tarkoittaa sitä, että sisältö on muutettu vertailukelpoisuuden saavuttamiseksi kaikissa väitteissä myönteiseksi (5=1, 4=2), vaikka kyselylomakkeessa väite olisi ollutkin aineistonkeruuhetkellä kielteisessä muodossa. Taulukoihin on raportoitu väitteet sellaisina kuin ne ovat kyselylomakkeessa samoin kuin tutkittavien antamat vastaukset.

6.3 Kirjoitelmat

Ainekirjoitus valittiin tutkittavien kanssa korvaamaan haastatteluja. Siihen osallistui 61 oppilasta, 31 poikaa ja 30 tyttöä. Ainekirjoituksen tehtävänä oli syventää kyselyllä kerättyä tietoa oppilaiden minäkokemuksista. Kirjoitelmien aiheet on laadittu sen jälkeen, kun kyselylomakkeet oli luettu läpi. Aiheiden laatimisessa on noudatettu teorian osa-alueita.

Ainekirjoitustilanne alkoi lyhyellä englanninkielisen tehtävän kuuntelulla (Kristiansen, 1988, Talk Set 1). Kuuntelutehtävän tarkoitus oli suunnata tutkittavien ajatukset englannin opiskeluun. Tämän jälkeen oppilaille kerrottiin, minkä tyyppinen kirjoitelman tulisi pääpiirteissään olla.

Tutkija esitti, että sisältö olisi vapaa, kunhan se kertoisi heidän omista ajatuksistaan heistä itsestään tai omista kokemuksistaan englannin opiskelussa. Lisäksi tutkija huomautti, että oppilaiden ei tarvitse yrittää ajatella, mitä tutkija toivoisi saavansa lukea, vaan heidän tulisi ajatella, mistä kaikesta itse haluaisivat kirjoittaa. Tutkija muistutti, että tutkittavien henkilöllisyys pysyy salassa, ja että tutkimuksesta voi halutessaan kieltäytyä.

Aiheet, joista oppilaat kirjoittivat, jakautuivat seuraavasti:

<i>Right or wrong?</i> 5 poikaa	5
<i>Englannin opettaja: kamala ammatti!</i> 1 tyttö, 1 poika	7
<i>Jos olisin englannin opettaja</i> 4 tyttöä, 2 poikaa	13
<i>Miksi haluaisin englannin opettajaksi</i> ei yhtään	13
<i>Jos voisin valita...</i> 2 tyttöä, 5 poikaa	20
<i>Tapahtui englannin tunnilla</i> 11 tyttöä, 9 poikaa	37
<i>Unelmieni englannin tunti</i> 9 tyttöä, 8 poikaa,	54
<i>Maailmankielen valloittaja</i> ei yhtään	54
<i>Minä, englannin opiskelija</i> 1 tyttö	55
<i>Valmis aloitus (Yht'äkkiä luokassa oli hiljaista jne)</i> 3 tyttöä	58
<i>Valmis lopetus (Olin oikeastaan melko tyytyväinen jne.)</i> 2 tyttöä, 1 poika	61

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tietoon pyrittäessä käytetään keinoja, joilla voidaan mahdollisimman tarkkaan välttää virheitä, jotka johtavat tutkimuksen rehellisyyden kyseenalaistamiseen. (Karma, 1983, 51.) Virheiden välttämistä ovat mm. lähteiden huolellinen raportointi, tulosten, tutkijalle epämieluisienkin, rehellinen mainitseminen, raportin kirjoittaminen mahdollisimman selkeällä kielellä ja ”neutraalisti”, mikä tarkoittaa: lukijaa johdattelematta.

7.1 Reliaabelius

Tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen johdonmukaisuutta ja toistettavuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Tutkijan tehtävänä on vakuuttaa lukija siitä, että aineistosta tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset perustuvat tutkimuksen lähtökohtana oleviin teoreettisiin käsitteisiin henkilökohtaisten mielipiteiden sijaan. Lukija voi päätellä luotettavuuden siitä, miten tarkkaan tutkija on raportoinut tutkimuksen eri vaiheet. (Syrjälä & Numminen, 1988, 143.)

Grönfors (1982, 176) määrittelee laadullisen tutkimuksen reliaabeliuden mm. niin, että aineisto ei sisällä ristiriitaisuuksia. Tässä tutkimuksessa ilmiötä mittaavat mittarit (kyselylomake ja kirjoitelmien aiheet) on laadittu mittaamaan samoja asioita (vrt. Grönfors, 1982) ja niistä saatuja tuloksia vertaamalla voidaan päätellä niiden yhdenmukaisuus.

7.2 Validius

Validius tarkoittaa tutkimuksen sitä tarkkuutta, jolla se vastaa tutkittua todellisuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.). Se on jaettavissa sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäistä validiteettia uhkaavat pahimmin tutkijan vaikutukset ja väärät johtopäätökset. (Goetz & LeCompte 1984, 223). Lisäksi on otettava huomioon tutkijan lähtökohdat (Syrjälä & all. 1994, 122.), hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen validius perustuu tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. Tällöin validiutta voidaan ajatella todellisen kenttätilanteen ja tutkimusraportin suhteena. Mitä lähempänä tutkimusraportti on todellista tilannetta kentällä, sitä validimpaa tämä tieto on. Validiuden voidaan siis katsoa muodostuvan tutkimuksen kulun yksityiskohtaisesta selostamisesta. (Grönfors, 1982, 178.)

Vääriä johtopäätöksiä tutkija on koettanut estää sillä, että on mahdollisimman tarkkaan koettanut pohtia omat asenteensa, kokemuksensa ja aiheeseen liittyvän tietonsa ja pyrkinyt tulkintoja tehdessään ottamaan huomioon niiden lisäksi sen, miten oppilaiden elämäntilanne ja kasvuvaihe mahdollisesti vaikuttavat siihen, miten tutkittavat reagoivat.

Karjalainen (Syrjälä toim., 1994, 113) toteaa ymmärtämisen ihanteeksi sen, että tutkija ymmärtää kohdettaan yhtä hyvin kuin kohde itseään. Lukijan pääteltäväksi jää, onko tutkija saavuttanut sellaisen ymmärryksen tason.

Tässä tutkimuksessa tutkijan vaikutus voidaan katsoa erittäin pieneksi, oppilaat osallistuivat alkukeskusteluun luontevasti, eivätkä arkailleet tehdä tarkentavia kysymyksiä. Tutkija on ollut aikaisempina vuosina sijaisena toisessa tutkittavista kouluista, joten suurin osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista tunsi tutkijan.

Tutkija oli etukäteen välittänyt tiedon, että tutkimuksesta voi halutessaan kieltäytyä. Oppilaat näyttivät tuntevan olonsa luontevaksi, he eivät vaikuttaneet kovinkaan jännittyneiltä tai pelokkailta. He näyttivät keskittyvän siihen, mitä heiltä kysytään ja suhtautuvan siihen asiallisesti. Voidaan päätellä, että oppilaat ajattelevat samoin kuin vastasivat kysymyslomakkeen kysymyksiin. Tutkija havaitsi, että työrauha säilyi helposti, eivätkä oppilaat keskustelleet vastauksistaan toistensa kanssa.

Kyselylomakkeen luotettavuutta puoltavat sekä se, että kysymykset on koottu lähinnä kahdesta aiemmin laajasti käytetystä mittarista että se, että lomaketta esikokeiltiin erään koulun kuudesluokkalaisilla, minkä jälkeen siihen tehtiin vähäisiä muutoksia. Muutokset koskivat sanamuotoja.

Esikokeilu osoitti, että kysymyslomakkeen kysymykset ovat selkeitä ja helposti ymmärrettäviä ja että vastausvaihtoehtojen numerointi yhdestä viiteen ei aiheuttanut oppilaille tulkintaongelmia. Lomakkeeseen valituilla ja siihen muokatuilla kysymyksillä pyrittiin yksiselitteisyyteen ja helppokielisyyteen. Pois karsiutuivat kaikki sellaiset, joissa kysyttiin kahta asiaa yhtä aikaa tai sellaiset, joita saattoi tulkita monella tavalla. Kysymyslomake rajaa jokaisen väitteen koskemaan joko yleistä tai englannin kieliminään liittyvää minäkäsitystä tai englantia opetusjärjestelyiden mielekkyyden tai hyödyllisyyden kokemisen kannalta.

Tutkijan henkilökohtainen läsnäolo aineistonkeruutilanteessa varmisti vielä sen, ettei väitteiden tai niiden arviointivaihtoehtojen monitulkintaisuudelle jäänyt tilaa, sillä oppilaille oli tilaisuus esittää mittaria koskevia kysymyksiä. Vastaustilanteessa tutkija pyrki luomaan hyväksyvän ja rauhallisen ilmapiirin, ja oppilaille painotettiin, että väitteissä halutaan saada tietää, mitä oppilas itse väitteestä ajattelee ja miten tuntee, yleensä. Tutkija painotti oppilaiden oikeutta osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen, ja sitä, että heidän henkilöllisyytensä pysyy salassa.

Kyselylomakkeen käyttö ainekirjoituksen ohella tarjoaa sellaista tietoa, mihin pelkällä kirjoitelmien kirjoittamisella ei olisi päästy. Haastattelemalla olisi päästy varmasti vielä syvemmälle minäkokemusten ja minäkuvien maailmaan, mutta tutkittavat eivät ilmaisseet olevansa halukkaita haastatteluun. Kysely teetettiin 94 oppilaalle, ja kirjoitelman kirjoittivat näistä, kyselylomakkeen lisäksi, 63 oppilasta.

7.3 Tutkijan rooli

Kyselyiden ja ainekirjoituksen yhteydessä tutkija on ollut taustalla oleva tukihenkilö, jonka tehtävänä on ollut luottavaisen ilmapiirin luominen ja säilyttäminen. Tutkittavien oppilaiden kanssa keskusteltiin ensin yleensä tutkimuksesta ja englannin opiskelusta. Tutkija kertoi omasta tutkimuksestaan, minkä jälkeen alkoi neuvoa, kuinka kyselylomakkeeseen vastataan.

Kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot heijastettiin kalvolle ja ne olivat siellä koko sen ajan, minkä oppilaat tarvitsivat vastaamiseen. Tutkija muistutti, että kysymykset etsivät vastausta siihen, kuinka oppilaat yleensä ajattelevat ja tuntevat ja kuinka he yleensä toimivat. Oppilaat näyttivät suhtautuvan tutkijaan kuin tuttuun opettajaan, joka on pitämässä heille tuntia.

Analysointivaiheessa tutkija on pyrkinyt mahdollisimman ennakkoluulottomasti tulkitsemaan ainekirjoituksia. Tutkija on pyrkinyt tiedostamaan omat asenteensa ja jättämään ne tulkinnan ulkopuolelle, sulkemaan ne vaikuttamasta siihen, mitä ainekirjoituksista todella löytyy.

Tutkijan kaikkein suurin koetinkivi on ollut asettua puolueettomasti tulkitsemaan, muistaa, että tilanne- ja mielialatekijät vaikuttavat siihen, mitä kirjoitelmiin on laitettu. Oppilaan puolelle asettumista ja opettajaan kielteisesti suhtautumista vastaan tutkija huomasi joutuneensa jatkuvasti kamppailemaan.

7.4 Yleistettävyys

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka tarkoitus ei ole tuottaa tilastollisesti merkitsevää tietoa, vaan välittää kuva tämänhetkisestä, tutkimukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten, minä- ja mielekkyykokemusten maisemasta englannin oppiaineen saarekkeessa.

Ei silti ole mahdotonta, etteikö samankaltaisia kokemuksia ja minäkäsityksiä voisi olla löydettävissä muidenkin kuudesluokkalaisten ajatuksista, mikäli opiskeluolosuhteet ovat samankaltaiset kuin tämän tutkimuksen tutkittavilla.

Alasuutari (1994, 221) huomauttaa, että laadullisen tutkimuksen yhteydessä yleistämistä sopivampi termi olisi suhteuttaminen. Tämä tarkoittaa sitä, että lukija voi pohtia, mitä muuta tutkija osoittaa analyysinsä avulla kuin vain esittelemänsä aineiston.

8 TULOKSET

8.1 Kysely

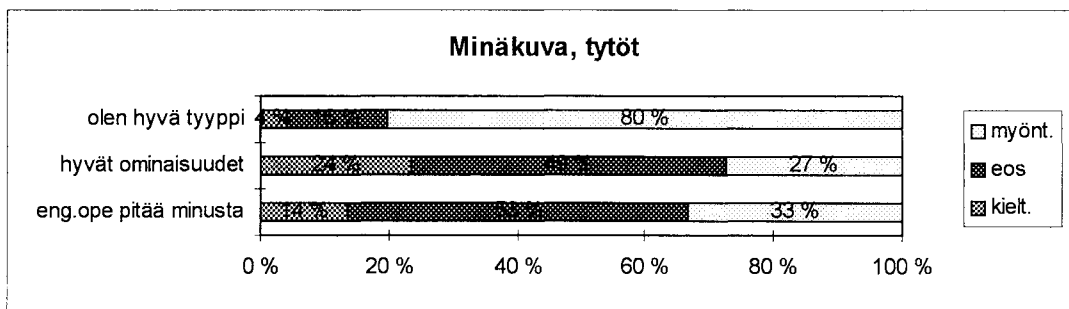
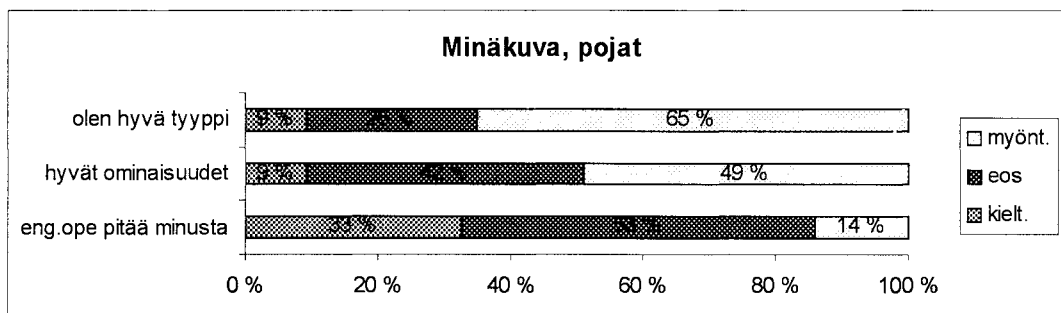
Tutkija kertoi tutkimuksestaan, johon kysely liittyy ja neuvoi tutkittaville, kuinka siihen vastataan. Tutkittavat esittivät kysymyksiä ja kertoivat hieman saamastaan englannin opetuksesta. Tutkittavat saivat päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Kyselyn vastausvaihtoehdot heijastettiin piirtoheittimellä kankaalle ja ne olivat näkyvissä koko kyselyyn vastaamisen ajan. Tutkija vastasi tutkittavien kysymyksiin joidenkin kysymysten oikeinymmärtämisen varmistamiseksi. Kyselyyn osallistui 94 oppilasta. Poikia oli 43 ja tyttöjä 51.

8.1.1 Oppilaiden minäkäsitykset

Taulukko 1.

Yleinen minäkuva.

	Jonkin verran/ täysin samaa mieltä	en osaa sanoa	jonkin verran/ täysin eri mieltä
Yleensä en pelkää toisten naurua, vaikka en osaisikaan vastata täydellisesti	75,5%	8,5%	16%
(-) Minusta tuntuu, että muut ovat parempia kuin minä.	43,6%	18,1%	38,3%
Olen yleensä hyvin ahkera.	55,3%	22,3%	22,4%
(-) Välitän ainoastaan omista asioistani.	21,3%	18,1%	60,6%
Yleensä olen rehellinen.	91,5%	5,3%	3,2%
(-) Joskus toivoisin olevani älykkäämpi.	70,2%	19,1%	10,6%
(-) Minusta tuntuu, että minulta vaaditaan liikaa.	21%	28%	51%
Yleensä pärjään mukavasti siinä, mitä yritän.	77%	14%	10%



Kuvio 8. Yleinen minäkuva.

Kuvioon liittyvät väitteet:

Englannin openi pitää minusta.

Minussa on monia hyviä ominaisuuksia.

Luulisin, että olen ihan hyvä tyyppi.

Taulukko 2.

Kieliminäkuva.

	Jonkin verran/ täysin samaa mieltä	en osaa sanoa	jonkin verran/ täysin eri mieltä
Selviän englannin kotitehtävien tekemisestä helposti.	80,9%	9,6%	9,5%
Osaan puhua englantia hyvin.	67%	17%	16%
(-) Tunnen itseni englannin tunneilla usein epävarmaksi.	42,6%	12,8%	44,7%
(-) Pelkään seuraavaa englannin koetta, koska en kuitenkaan osaa mitään.	26,6%	6,4%	67%
Olen englannin tunneilla usein varma siitä, että osaan.	52,1%	12,8%	35,1%
(-) Minusta tuntuu, että minusta ei ole enkun tunneilla mihinkään.	19,2%	17%	63,8%
Mielestäni pärjään hyvin englannissa.	51%	28%	21%
Englantia puhuessani tunnen itseni mukavalla tavalla uudeksi ihmiseksi.	37,2%	37,2%	25,6%
Luokkatoverini kannustavat minua enkun tunnilla yrittämään parhaani.	32%	28%	40%
Haluaisin loistaa englannin taidoillani tovereiden keskuudessa.	33%	23,4%	43,6%
Luokkatoverini pitävät minua taitavana englannissa.	29%	40%	31%
Haluaisin oppia puhumaan englantia kuin ihailemani elokuvanäyttelijä.	84%	11,7%	4,3%
Haluaisin oppia puhumaan ja kirjoittamaan englantia kuin omaa äidinkieltäni.	89,4%	6,3%	4,3%

Taulukko 3.

Tehtäväkohtainen kieliminä.

	Jonkin verran/ täysin samaa mieltä	en osaa sanoa	jonkin verran/ täysin eri mieltä
(-) Englannin käänöslauseista selviäminen on minulle usein vaikeaa.	21,3%	9,6%	69,1%
Pärjään mukavasti englannin sanastotehtävissä.	81,9%	10,6%	7,4%
Olen hyvä englannin kielioppiasioissa.	53,2%	28,7%	18,1%
Olen tyytyväinen englannin ääntämiseeni: osaan hyvin.	66%	16%	18%
(-) Olen surkea englanniksi kirjoittamisessa.	23,4%	10,6%	66%
(-) Enkun täydennystehtävissä pärjään yleensä aika heikosti.	19,1%	11,7%	69,2%
(-) Englannin artikkeleiden kanssa olen yleensä täydellisesti liemessä.	24,5%	3,2%	72,3%
Pärjään englannin keskusteluharjoituksissa ihan mukavasti	10,6%	11,7%	77,7%
(-) En todellakaan osaa englannin sanojen oikeinkirjoitusta.	9,6%	20,2%	70,2%
Lauseiden tekeminen mallin mukaan on minusta liian helppoa.	58,5%	14,9%	26,6%

8.1.2 Englannin opiskelun mielekkyys

Taulukko 4.

Mielekkyys. Englannin kokeminen hyödylliseksi.

	Jonkin verran/ täysin samaa mieltä	en osaa sanoa	jonkin verran/ täysin eri mieltä
Tarvitsen englannin kieltä vapaa-aikanani paljon.	57,4%	12,8%	29,8%
Englannin kieli on mielestäni erittäin tärkeä kieli, koska sitä puhutaan niin monessa maassa.	94,7%	5,3%	-
Tämän hetkiselällä englannin taidollani voisi kirjoittaa kirjeitä englanniksi.	53,2%	26,6%	20,2%
Englannin taitoni tällä hetkellä riittäisi helppoon keskusteluun englanniksi.	71,3%	10,6%	18,1%
Englannin oppiminen on mielestäni hyödyllistä, koska siten voin toimia yhdessä englantia puhuvien ihmisten kanssa.	96,8%	2,1%	1,1%
Englannin opiskelu on minulle tärkeää, koska siitä voi olla apua tulevassa ammatissani.	80,9%	12,8%	6,4%
Englannin kotitehtävien tekeminen auttaa asioiden oppimista.	5,3%	12,8%	81,9%
(-) Minusta tuntuu, että opiskelemme englanniksi sellaisia sanoja ja lauseita, joilla ei ole mitään käyttöä oikeassa elämässä.	18,1%	22,3%	59,6%
(-) Englannin kielioppiasiat ovat mielestäni jonninjoutavia.	6,4%	10,6%	83%
Englannin kuuntelutehtävät ovat mielestäni erittäin hyödyllisiä.	78,7%	11,7%	9,6%

Taulukko 5. Mielekkyys.

Opetusjärjestelyjen kokeminen mielekkääksi.

	Jonkin verran/ täysin samaa mieltä	en osaa sanoa	jonkin verran/ täysin eri mieltä
Ymmärrän, mitä ope puhuu tunnilla.	78,7%	9,6%	11,7%
Ope näyttää pitävän opettamisesta.	72,3%	17%	10,6%
Englannin tunneilla käytännön sanavarasto karttuu.	54,3%	26,6%	19,1%
Olen erittäin innostunut opiskelemaan englantia.	59,6%	17%	23,4%
(-) Haluaisin useammin mahdollisuuden puhua englantia tunneilla.	41,5%	29,8%	28,7%
(-) Enkun tunneilla mennään liian kovaa vauhtia.	19,2%	11,7%	69,1%
Opettaja pitää hyvin mielenkiintoisia tunteja.	26,6%	21,3%	52,1%
(-) Enkun opella näyttäisi olevan joitakin lellikkioppilaita.	43,6%	23,4%	33%
(-) Minusta tuntuu, että enkun ope ei huomaa, kuinka kovasti yritän oppia.	36,2%	38,3%	25,5%
Englannin oppikirjamme henkilöt ovat mielestäni kiinnostavia.	38,3%	16%	45,7%
Englannin kirjassamme kuvaillaan mielenkiintoisia tapahtumia.	59,6%	17%	23,4%
Englannin kirjamme käsittelee minua kiinnostavia aiheita, esimerkiksi harrastuksiani.	45,7%	10,6%	43,6%

Taulukko 6.

Oppilaiden äidinkielen ja englannin todistusarvosanat.

	5,6	7,8	9,10
Äidinkielen arvosana todistuksessa	2,3%	65%	32%
Englannin kielen arvosana todistuksessa	6,4%	66%	27%

8.1.3 Joidenkin muuttujien välisiä riippuvuuksia

Ristiintaulukoinnin ja kontingenssikertoimen avulla mitattiin joidenkin muuttujien välisiä riippuvuuksia. (Ristiintaulukoinnit ja kertoimien laskeminen näkyvät liitteestä 8.)

Väitteen 14) **"Mielestäni pärjään hyvin englannissa"** riippuvuutta testattiin seuraavien väitteiden kanssa:

18) Opettaja pitää hyvin mielenkiintoisia englannin tunteja. Näiden kahden välinen kontingenssikerroin oli 0,41, mistä voi päätellä niiden välillä olevan riippuvuutta.

39) "Olen erittäin innostunut opiskelemaan englantia." Kerroin 0,12. Ei riippuvuutta.

27) "Lauseiden tekeminen mallin mukaan on minusta liian helppoa." Kontingenssikerroin oli 0,17, näiden väitteiden välillä ei näyttäisi olevan riippuvuutta.

24) "Englannin kirjassa ja tunneilla harjoiteltavat vuoropuhelut muistuttavat tilanteita oikeassa elämässä, joten käytännön sanavarasto karttuu." Kertoimeksi saatiin samoin 0,17, ei havaittavaa riippuvuutta.

53) "Enkun opella näyttäisi olevan joitakin "lellikkioppilaita". Näiden väitteiden välillä voisi päätellä olevan jonkin verran riippuvuutta, sillä kerroin oli 0,39.

Englannin numeron (lomakkeessa kysymys 0) ja englannin kielen tärkeyttä koskevan väitteen (väite numero 3) välillä näyttäisi selvästi olevan riippuvuutta, kerroin oli 0,54.

Englannin numeron ja lellikkioppilasväitteen (väite 53) välillä ei näyttäisi olevan riippuvuutta, kerroin oli 0,07.

Väitteiden ”Usein minusta tuntuu siltä, että kaikki muut ovat paljon parempia kuin minä.” (väite 46) ja ”Luokkatoverini kannustavat minua enkun tunnilla yrittämään parhaani.” (väite 33) välillä ei havaittu riippuvuutta, kerroin oli 0,16.

Sen sijaan selvä riippuvuus oli havaittavissa väitteiden ”Englannin tunneilla tunnen itseni usein epävarmaksi.” (väite 36) ja ”Englannin openi pitää minusta.” (väite 21) välillä. Kontingenssikerroin oli 0,42.

Väite 41) ”Minusta tuntuu usein siltä, että minulta vaaditaan liikaa.” ja väite 56) ”Usein enkun tunnilla minusta tuntuu, ettei minusta ole mihinkään.” eivät näyttäisi olevan toisistaan riippuvaisia, kerroin oli 0,18.

”Olen hyvä englannin kielioppiasioissa.” (11) ja ” Englannin kielioppiasiat ovat jonninjoutavia.” (12) välillä näyttäisi olevan selvästi riippuvuutta, kertoimeksi saatiin 0,48.

”Olen erittäin innostunut opiskelemaan englantia.” (39) ja ”Minusta tuntuu, ettei enkun ope huomaa, kuinka kovasti yritän oppia.” (54) välillä on hieman riippuvuutta, kerroin oli 0,34.

8.2 Kirjoitelmat

Kirjoitelmien tekemiseen osallistui 61 oppilasta, 30 poikaa ja 31 tyttöä. Oppilaat kirjoittivat eniten aiheista *Tapahtui englannin tunnilla* ja *Unelmieni englannin tunti*. Oppilaille näytti olevan kaikkein helpointa kirjoittaa opetusjärjestelyistä ja englannin opiskelun mielekkyydestä, joskin kirjoitelmissa oli joitakin pohdintoja myös minäkokemuksista. Samassa kirjoitelmassa saattoi olla opetusjärjestelyihin liittyvää kritiikkiä ja viittauksia minäkokemuksiin.

8.2.1 ”Jos ei osaa mitään, alkaa tavallaan hävetä”... Joissakin kirjoitelmissa ilmenneet minäkokemukset

Kirjoitelmissa oli havaittavissa tarvetta onnistua tunteilla ja kokeissa, ja jotkut oppilaat totesivat, että oppilaita pitää kannustaa, varsinkin, jos kokeet tai läksyjen tekeminen eivät onnistu helposti. Kannustusta tai kiitosta kaipasi varsinkin 7 oppilasta: kuusi tyttöä ja yksi poika.

Anneli kertoo kokemuksistaan eräällä englannin tunnilla. Hän viittaa ja vastaa oikein, mutta ”sitten en osaa erästä kohtaa ja minun täytyy vastata siihen. Yritän ja yritän. Kun olen saanut lauseen muodostettua, opettaja sanoo: ”Sinulta unohtui sen ja sen edestä a ja the.” Anneli arvelee, että opettajan huomautuksen jälkeiset moitteet artikkelien osaamattomuudesta vähentävät hänen kiinnostustaan viitata tunteilla. Lisäksi hän epäilee, olisiko opettaja kohdellut samalla tavalla jotain oppilasta, joka on todella hyvä englannissa. Kirjoitelmassa on kuvattu toinen tilanne, missä Anneli joutuu selvittämään itselleen vaikean lauseen, mutta mistä hän selviää vastaamalla oikein. Hän toteaa, että opettaja ei kehu häntä, mutta että se ei haittaa, onhan hän näyttänyt itselleen, että on oppinut jotakin.

Anneli arvioi itseään kyselylomakkeessa hyväksi englannissa, innostuneeksi opiskelemaan sitä, eikä hän koe itseään epävarmaksi tunneillaan. Hän pitää itseään ahkerana ja rehellisenä, ihan hyvänä tyyppinä.

Minni oli ainoa, joka kirjoitti selkeästi omia minäkokemuksia koskevasta aiheesta *Minä, englannin opiskelija*. Hän pohtii itseään englannin opiskelijana ja erittelee syitä, miksi on kiinnostunut englannista. Hän ei pidä itseään erityisen ahkerana, kertoo toisinaan opettelevansa sanat ulkoa, mutta että yleensä ne tunnilla vain tulevat mieleen. Hän toteaa haaveilevansa ammatista, jossa voisi hyödyntää kielitaitoaan. Minni tarvitsee tällä hetkellä kielitaitoaan kirjoittaakseen ulkomaisille kirjeenvaihtotovereilleen. Lisäksi hän kertoo perheensä matkustelevan paljon.

Vaikka Minnin englannin numero on 10, arvioi hän omia tehtäväkohtaisia ja yleensä englannin kielen taitojaan varovasti, esimerkiksi väitteisiin ”Mielestäni pärjään hyvin englannissa” tai ”Pärjään mukavasti englannin sanastotehtävissä” hän vastaa: hieman samaa mieltä. Kyselyn mukaan hän myös tuntee itsensä epävarmaksi englannin tunneilla ja on sitä mieltä, että tunneilla edetään liian kovaa vauhtia. Tunneilla pitäisi Minnin mielestä edetä hitaammin varsinkin silloin, kun on kielioppiasioita, jotta ehtisi varmistua niiden kunnollisesta osaamisesta. Hän pitää englannista, vaikka tunnit eivät olekaan unelmatunteja.

Väitettä ”Minussa on monia hyviä ominaisuuksia” hän arvioi olemalla hieman eri mieltä. Väitteet minusta ei ole mihinkään, olen hyvä tyyppi, muut ovat parempia kuin minä, olen rehellinen ja pärjään yleensä siinä, mitä yritän, saavat kaikki arvion: en osaa sanoa.

Myönteisestä opiskelukokemuksesta oli 11 mainintaa, 7 tytön ja 4 pojan. Oppilaat kokivat mainitsemisen arvoiseksi myönteiseksi kokemuksiksi mm. opettajan nyökkäyksen tai *hyvä* -sanon, kun oli vastannut oikein. Onnistuneet kokeet tai pistokkaat saivat kirjoitelmissa myös sijansa.

Eemeli kirjoittaa onnistumisen kokemuksista. Hän osasi tunnilla ja opettaja kehui osaamisesta. Seuraavalla kerralla oli ollut pistokkaat, jotka olivat menneet hyvin. Eemeli toteaa, että oli tullut itse hyvälle tuulelle ja saanut vanhempansakin tyytyväisiksi.

Vanhempien suhtautumista epäonnistumisiin pohdittiin joissakin kirjoitelmissa enemmän kuin opettajan suhtautumista.

Janina kertoo kirjoitelmassaan: ”Olin saanut kokeesta ala-arvoisen. Mitähän äiti ja isä sanoisivat kun näytän kokeeni, he varmaan suuttuvat ja saan kotiarestia”. Janina ei kyselylomakkeen mukaan pelkää kaverien pilkkaa tunnilla, vaikka vastaisikin väärin. Hän on omasta mielestään hyvä englannissa, vaikka ei osaa puhua englantia kovin hyvin. Tunneilla hän kuitenkin tuntee itsensä usein epävarmaksi, ja on sitä mieltä, että muut ovat parempia kuin hän. Kuitenkin Janina tuntee pärjäävänsä mukavasti siinä, mitä yrittää ja on mielestään ihan hyvä tyyppi.

Kirjoitelmien perusteella näyttäisi siltä, että eniten kannustusta ja opettajan myönteistä palautetta tuntuivat kaipaavan oppilaat, joiden koulusuoritukset olivat keskitasoa tai sen alapuolella tai jotka tunsivat olevansa epävarmoja itsestään ja osaamisestaan englannin tunneilla.

Arjan kirjoitelmassa minäkokemukset näyttävät olevan puettu muotoon ”*Jos olisin englannin opettaja.*” ”Jos joku olisi vähän huonompi kehuisin häntä jos hän osaisi sanoa vaikean sanan vaikka vähän väärinkin. Jos joku oppilaista ääntäisi sanan väärin korjaisin sen ja kehuisin kun edes yritti.” Arjan mielestä heikosti kokeissa pärjäävät tai sellaiset joilla on vaikeuksia läksyjen kanssa, tarvitsevat eniten kannustusta ja ystävällisyyttä.

Englantia Arja pitää tärkeänä kielenä ja on innostunut opiskelemaan sitä, vaikka pitääkin itseään heikohkona kielen eri tehtäväalueilla. Hänen englannin numeronsa todistuksessa on 8. Hänestä tuntuu usein siltä, että häneltä vaaditaan liikaa, hän tuntee olevansa epävarma englannin tunneilla ja on sitä mieltä, ettei englannin opettaja pidä hänestä, eikä huomaa, kuinka kovasti hän yrittää oppia. Hän pitää kyllä itseään ahkerana ja rehellisenä, muttei välttämättä kovin hyvänä tyyppinä. Hänestä tuntuu usein, että muut ovat parempia kuin hän ja että englannin tunneilla hänestä ei ole mihinkään.

Kielteisistä minäkokemuksista, esimerkiksi opettajan ”valittamisesta” tai aiheettomasta tai liiallisesta saarnaamisesta kirjoitti 14 oppilasta, 8 tyttöä, 6 poikaa. Kirjoitelmista ei käynyt selville, olivatko oppilaat häirinneet tuntia tai oliko moitteeseen johtanut tilanne usein toistuva.

Joidenkin oppilaiden mielestä tuntui ikävältä, jos opettaja kysyi, vaikka ei viitannut, tai sanoi oppilaan aloittaman lauseen loppuun oppilaan puolesta. Hannu toteaa: ”Kun opettaja kysyy mitä tarkoittaa joku sana, hän käskää vastata siihen. Jos sitä sanaa ei hetkessä tiedä, hän antaa toiselle puheenvuoron kesken miettimistä.” Aimon mielestä ei tunnu mukavalta, että ”valitetaan” siitä, että on yrittänyt tehdä kotitehtävät, mutta ei ole osannut vastata kaikkiin kohtiin. Hän huomauttaakin, ettei se ole tehtävien tekemättä jättämistä.

8.2.2 ”Kaikki sujui aika hyvin kunnes ope tuli luokkaan”... Joissakin kirjoitelmissa ilmenneet mielekkyykokemukset

Selvästi eniten mainintoja oli toiveista mielenkiintoisempiin tunteihin. Kirjoitelmissa niitä kaipasi 20 oppilasta: 8 tyttöä ja 12 poikaa. Kyllästyneisyys jo hyvinkin tutuiksi tulleisiin oppitunnin rutiineihin sai oppilaat pohtimaan, miten voisi saada vaihtelua, ja suunnittelemaan omia englannin unelmatuntejaan.

Mm. Marjaanan kirjoitelma kuvaili tyypillisimmän englannin tunnin: tunti alkaa tervehtimisellä, sitten kysellään vanha läksy, minkä jälkeen tarkistetaan työkirjan tehtävät. Sen jälkeen tutustutaan uuteen kappaleeseen ja saadaan läksyt seuraavaa kertaa varten. Marjaana toteaa, että kuuntelutehtäviä ei ole juuri muita kuin kappaleiden kuuntelu.

Timo, jolla on englannissa 9, pitää kirjoitelmassaan englantia helppona kielenä ja kertoo, että sen vuoksi sitä ei jaksaa opiskella Timo pohtii, mahtaako tunnin tylsyys johtua kenties opesta vai tunnin suunnittelusta vai oppilaista, ei kuitenkaan kerro johtopäätöstään asiasta. Timon minäkuvat ovat myönteiset, paikoin erittäin myönteiset, kirjat ovat hänen mielestään tylsät samoin kuin tunnit. Hän on kuitenkin innostunut lukemaan englantia ja pitää sitä tärkeänä ja hyödyllisenä kielenä.

Opetusjärjestelyehdotuksia oli 13 oppilaalla: 11 tytöllä ja 2 pojalla. Näitä kirjoittivat sekä sellaiset oppilaat, jotka tuntevat pärjäävänsä englannissa, että sellaiset, jotka pitävät itseään keskinkertaisina tai hieman heikompina. Eriyttämisestä ja toisaalta opettajan huomion tasapuolisesta jakamisesta kirjoitti 6 tyttöä.

Unelmatunti, jonka Jasmin suunnitteli, sisältää läksyksi tulleiden työkirjatehtävien tarkistamista, englanninkielisten sarjakuvalehtien lukemista, sanapelin pelaamista ja tietovisan pitämistä.

Jasmin oli suunnitellut unelmatuntinsa tarkkaan: hän oli merkinnyt kirjoitelmaansa kunkin tehtävälajin keston minuutteina, jotta tietäisi, että oppitunti tulisi tarkkaan käytettyä. Jasmin on innostunut opiskelemaan englantia ja pitää sitä tärkeänä ja hyödyllisenä. Itsensä Jasmin arvioi itsensä ihan hyväksi tyypiksi, joka pärjää englannissa, vaikka tunteeikin tunneilla olevansa usein epävarma.

Virpi kiinnitti huomiota luokassa olevien oppilaiden yksilöllisiin kykyihin. Hän kirjoittaa: ”Jaettaisiin oppilaat sellaisiin ryhmiin, että toiset, jotka ovat vähän huonompia enkussa olisivat omassa ryhmässä ja paremmat omassa - - mielestäni olen aika hyvä - - minua ei ehkä kohta kiinnosta koko englantia koska ei tule mitään uutta eikä mitään haasteellista.”

Ellimajja toivoisi opettajalta tukitehtäviä tehostamaan asioiden oppimista. Hän toteaa kirjoitelmassaan: ”Ei mentäisi eteenpäin, jos ei ollut kotona osannut tehdä läksyjä, vaikka kuinka yritti. -- Kerrattaisiin vielä vanhaa kappaletta joillain peleillä tai kuuntelutehtävillä”.

Sisko toteaa, että ”meidän tunneilla ei puhuta kovinkaan paljon englantia”, ja Aaro pohtii omaa unelmatuntiaan, jonka aikana hän tarvitsisi käytännössä niitä taitoja, joita on kielestä oppinut.

Villen mielestä englannin tunneilla on toisinaan mukavaa, varsinkin jos työkirjassa on ristikoita tai jos joskus tehdään parityöskentelynä harjoituksia. Bingon pelaaminen on myös hauskaa. Hän toteaa kuitenkin, että juuri milloinkaan ei jää aikaa millekään ylimääräiselle.

Oppilaiden epätasa-arvoisesta tai epäreilusta kohtelusta kirjoitti 17 oppilasta, 11 tyttöä ja 6 poikaa. Varsinaisista lellikkioppilaista oli mainintoja 8 oppilaan kirjoitelmassa, 6 tytön ja 2 pojan.

Riina kertoo englannin tunnista, jonka alussa hän yrittää kertoa opettajalle, että on unohtanut tehdä kotitehtävät, mutta opettaja kieltää häntä keskeyttämästä tuntia. Kun kotitehtävien tarkistusvaiheessa selviää, ettei Riinalla ole kotitehtäviä, opettaja hermostuu, että miksi Riina ei ole kertonut siitä tunnin alussa.

Henni ja Sisko kirjoittivat tuntemuksistaan opettajan lellikkioppilaista: ”Muita kavereita hän lellii ja toisia kohtaan on kuin vihamies. - - Jos se esim. kysyy jotain vaikeeta niin aina ensimmäisenä niiltä oppilailta joita se lellii. Eikä edes anna toisten yrittää vaikka toisillakin saattaa olla jotain tietoa asiasta.” (Hennillä on todistuksessa 7 englannissa ja Siskon arvosana on 9.) Tuomas taas kirjoittaa: ”Eihän minulla mitään sitä vastaan ole, että ope kyselee liikaa niiltä, jotka tietävät hyvin, mutta hänen kannattaisi kysellä vähemmän tietoisilta enemmän.”

Opettaja koettiin melko usein hermostuneeksi ja tämä ilmeni 6 oppilaan kirjoitelmasta: 2 tytön, 4 pojan. Oppilaat kirjoittivat mainintoja siitä, että ”ope ei ymmärrä huumoria ollenkaan” tai että ”ope valittaa ihan pienistä asioista niin kuin käsialasta tai jos vihkon kanteen piirtää”.

Jotkut oppilaat tunsivat itsensä vaivautuneiksi siitä, että opettaja puhui tunnilla muista asioista kuin aiheeseen liittyvistä. Kirjoitelmia, joissa oli mainittu open eksyminen aiheesta, oli 13.

Simo (jolla on 9 englannissa), ilmaisee huomanneensa, että opettaja on toisinaan kyvytön ottamaan oppilaitaan huomioon. Poikaa tuntuvat harmittavan myös open epäjohdonmukaisuus ja taipumus puhua tunnilla muista asioista kuin asiaan liittyvistä.

Palkkiota ahkerasta opiskelusta toivoi 3 oppilasta, 2 tyttöä, 1 poika. Tällainen palkkio voisi oppilaiden mielestä olla matka sellaiseen kohteeseen, missä voisi hyödyntää englannin kielen taitojaan.

Joissakin kirjoitelmissa otettiin huomioon opettajankin näkökulma. Esimerkiksi Totti kirjoittaa osaaottavaisen oloisena, miten turhauttavaa mahtaa olla, kun toiset oppilaat oppivat helposti ja toisille joutuu samaa asiaa kertaamaan kertaamasta päästyään. Totilla itsellään on englannin ja äidinkielen numerona 9.

Adalmiina huolehtii, miten paljon kaikenlaisissa keliolosuhteissa kiertävän englanninopettajan on ajettava ja pohtii, miksi englannin opettaja on melko usein kireä. Adalmiina huomaa myös oppilaiden opettajalleen aiheuttamat paineet esimerkiksi kokeiden palauttaminen mahdollisimman nopeasti tai levottoman luokan opettaminen.

Ns. höpöhöpö -kirjoitelmia oli 7, kahden tytön ja 5 pojan. Nämä kirjoitelmat joko eivät liittyneet annettuihin aiheisiin lainkaan tai sisälsivät niin runsaasti fantasia-aineksia, että niistä oli vaikea suoraan löytää todelliseen opiskeluun perustuvia minä- tai mielekkyyskokemuksia. Lisäksi neljä kirjoitelmaa sisälsi pelkän tunnin rutiinien luettelon: 1 tytön ja 3 pojan.

Seijan kirjoitelma oli yksi mielikuvituskirjoitelmista. Kirjoitelmassa on kuvattu Seijan pako ikävästä tilanteesta englannin tunnilta, minkä jälkeen ilkeä siivooja lukitsee hänet siivouskomeroon, mistä rehtori lopulta pelastaa hänet. Seija ja rehtori juovat kahvia ja keskustelevat. Kirjoitelmassa rehtori antaa Seijalle neuvoja ja Seija vuorostaan rehtorille neuvoja (neuvojen tarkempaa sisältöä ei kirjoitelmassa kerrota). Seija huomaa ajattelevansa, että rehtori onkin mukava ihminen.

Seijalla on englannissa 7, eikä hän kyselylomakkeen mukaan ole innostunut opiskelemaan englantia. Seija ei ole varma, pitääkö englannin ope hänestä vai ei. Hän tuntee itsensä tunneilla usein epävarmaksi. Hän ei tunne ymmärtävänsä, mitä opettaja puhuu englannin tunneilla.

Englannin kielen Seija kokee erittäin tärkeäksi, kielioppi ja kotitehtävät ovat hänen mielestään tärkeitä. Englanti on hyödyllistä ja tärkeää, koska siitä voi olla hyötyä tulevassa ammatissa.

Seijan arviot omasta kielitaidostaan vaihtelevat tehtäväalueittain. Hän ei katso kielitaitonsa riittävän englanninkieliseen keskusteluun tai kirjeiden kirjoittamiseen, mutta on mielestään hyvä kielioppiasioissa ja ääntämisessä.

Oppikirjassa on Seijan arvion mukaan kiinnostavia henkilöitä, mutta tylsiä tapahtumia ja aiheita. Lisäksi Seijasta tuntuu, että englanniksi opiskellaan paljon sellaista, millä ei ole käyttöä käytännön elämässä.

Seijan arviot itsestään ovat kielteisiä joidenkin väitteiden kohdalla: hän ei pidä itseään ahkerana eikä rehellisenä, mutta on kuitenkin melko samaa mieltä väitteen ”Luulisin, että olen ihan hyvä tyyppi.” kanssa.

9 POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli kerätä ja luokitella kokemuksia, jotka koskevat kuudesluokkalaisten minäkuvaa yleensä ja englannin kielen minäkäsitystä. Lisäksi tutkimus kartoitti kuudesluokkalaisten englannin opiskeluun liittyviä mielekkyyskokemuksia. Minäkäsitys- ja mielekkyyskäsitteet on muokattu tähän tutkimukseen sopiviksi aikaisempien tutkimusten pohjalta. Aikaisempien tutkimusten tulosten hyödyntäminen olisi saanut olla hieman tehokkaampaa.

Koska tutkimusalue on melko tavanomainen ja paljon tutkittu, ovat myös minäkäsityksen pioneeritutkijoiden lähteet tarkoin lainattuja. Tutkija onkin keskittynyt pääosin kotimaisten tutkijoiden viime vuosina tekemiin tutkimuksiin.

Tutkimusalue on rajattu kapeaksi, joten teoriaa on myös suppeahko määrä. Analysoinnissa on pyritty tutkittavan kysymysalueen ymmärtämiseen ja sitä on yritetty pohtia mahdollisimman tarkasti, teoriaa hyödyntäen.

Kyselylomake on laadittu teoriataustan käsitteiden varaan, ja kysymykset jakautuvat kartoittamaan kahta mielekkyysnäkökulmaa ja minäkäsityksiä kolmella tasolla: yleinen minäkuva, kielikohtainen minäkuva englannin osalta ja englannin tehtäväkohtaiset minäkäsitykset.

Kysymyslomakkeen tehtävänä on ollut luoda yleissilmäys kuudesluokkalaisten käsityksiin itsestään.

Kyselylomakkeen luotettavuuden arvioinnin olisi voinut tehdä hieman tarkemmin, nyt lomakkeen luotettavuutta ei testattu tilastollisesti, ja lomakkeella tehtiin vain yksi esitestaus. Kyselylomake osoittautui toimivaksi, mutta sosiaalista ja ihanneminäkuvaa kartoittavia väitteitä olisi ehkä pitänyt olla useampia.

Tämän tutkimuksen kyselyyn osallistuneilla kuudesluokkalaisilla näyttäisi olevan myönteinen käsitys itsestään yleensä. Suurin osa, yli 90 %, pitää itseään rehellisenä, ahkerana itseään pitää noin puolet, ja ihan hyvänä tyyppinä, joka ei pelkää luokkatovereiden naurua, vaikka ei osaisikaan vastata täydellisesti noin 70%.

Kuudesluokkalainen tuntee yleensä pärjäävänsä siinä, mitä yrittää. Tosin miltei puolet kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, että häneltä vaaditaan liikaa ja tuntuu, että muut ovat parempia. Vastanneista 70% toivoisi olevansa älykkäämpi.

Englannin kielen minäkuvat osoittautuivat myönteisiksi. Vastanneista miltei 70% oli sitä mieltä, että pärjää hyvin englannissa. Noin puolet tuntee osaavansa tunnilla eikä tunne epävarmuutta. Kohtaan ”Englannin openi pitää minusta” 53% vastasi: en osaa sanoa.

Tehtäväkohtaiset minäkäsitykset osoittautuivat kaikkein voimakkaimmin myönteisiksi. Käännöslauseita piti helppoina 69% vastanneista. Artikkeleiden kanssa ilmoitti pärjäävänsä 72%, ja sanastotehtävien kanssa 81%, kieliopinkin kanssa ilmoitti pärjäävänsä 53% vastanneista.

Helppoon keskusteluun kykenisi englannin kielellä oman arvionsa mukaan n. 70%, ja englanninkielisiä kirjoitelmia arveli osaavansa kirjoittaa 53% vastanneista.

Myönteiset tehtäväkohtaiset minäkäsitykset lienevät tulosta onnistumisen kokemuksista ja lähinnä vanhempien myönteisestä palautteesta. Kirjoitelmista välittyi kuva, ettei kavereiden käsityksillä ole kovin paljon painoarvoa ja että opettajalta ei saa kovin usein myönteistä palautetta.

Englannin kieltä kuudesluokkalaiset ilmoittivat pitävänsä erittäin tärkeänä, koska sitä puhutaan monessa maassa (95%). Kielen oppimista piti hyödyllisenä 97%. Omassa tulevassa ammatissaan englannin kieltä arvioi tarvitsevänsä 80%.

Englannin opiskeluun liittyviä tehtäviä, kotitehtäviä, sanastoharjoituksia, kuunteluita ja kielioppiharjoituksia oppilaat pitivät erittäin hyödyllisinä.

Oppituntien kulkuun kuudesluokkalaiset näyttivät haluavan hieman muutoksia. Lauseiden tekeminen mallin mukaan näytti olevan liian helppoa 59%:n mielestä. Kuitenkin sitä mieltä, että oppikirja ja -tunnit kartuttavat käytännön sanavarastoa, oli 54% vastanneista. Englannin opiskelusta tunsivat olevansa innostunut 59% vastanneista.

Tunneilla ei edetä liian kovaa vauhtia, ajatteli 69% vastanneista. Opettajalla on lellikkioppilaita, arveli 33%, ja 23% ei osannut sanoa. Opettaja ei pidä kovin mielenkiintoisia tunteja, ajatteli hieman yli puolet vastanneista.

Tilastollisia menetelmiä on tutkimuksessa käytetty hyvin vähän. Aineiston luokitteluun on käytetty frekvenssien laskemista ja luokkien yhdistelemistä. Joitakin ristiintaulukointeja on tehty sen testaamiseksi, riippuvatko jotkut kysymyslomakkeen vastaukset toisistaan, esimerkiksi vaikuttaako englannin numero siihen, miten mukavana pitää englannin opettajaa. Luokittelua tehtäessä vastausvaihtoehtoja on yhdistelty siten, että pieniä luokkia on yhdistetty toisiinsa (esim. vastausvaihtoehdot 1 ja 2 on yhdistetty luokaksi 1-2).

Kyselylomakkeen pehmeä käsittely sopii laadulliselle kartoittavalle tutkimukselle, toisaalta valmiista teoreettisista osa-alueista olisi helposti saanut teetettyä faktorianalyysin, minkä avulla eri osa-alueiden välisiä vaikutussuhteita olisi voinut tarkastella, mikä olisi saattanut syventää ymmärtämistä. Kun tutkimukselle ei ole asetettu oletuksia, joiden todenpitävyyttä täytyisi tilastollisesti testata, voisi päätellä, että kuudesluokkalaisten käsityksiä itsestään ja englannin opiskelun mielekkyydestä voi ymmärtää kyselylomakkeen tulosten ja minäkokemuksia kirjoitelmien sisällön perusteella.

Kyselylomakkeen tietoja syventämään oli tutkija alun perin ajatellut haastattelua, mutta kun suurin osa tutkittavista käytti mahdollisuuttaan kieltäytyä, täytyi pohtia, löytyisikö jokin muu keino saada täydentäviä havaintoja. Kuudesluokkalaiset suostuivat kirjoitelman tekemiseen.

Kirjoitelman heikkoudet haastatteluun verrattuna ovat yksipuolinen informaatio ja tulkinnan vaikeudet. Haastattelutilanteiden tarjoamat tukihavainnot (tauot, täytesanat, ilmeet ja eleet) eivät olleet hyödynnettävissä. Kirjoitelmien sisältöä oli tulkittava ilman tarkentavien kysymysten tekemisen mahdollisuutta. Tulkitsemisen varmuutta olisi parantanut, mikäli tutkija olisi voinut tutkittavien kanssa yhdessä tarkastella kirjoitelmia ja keskustella niistä.

Minäkokemuksista kirjoittaminen ja niiden pohtiminen ja erittely kirjoitelmassa näytti olevan vaikeaa, sillä harvat kirjoittivat suoria pohdintoja englannin tuntien vaikutuksista omaan minäänsä. Tämä kertonee siitä, että kysymyksiä ”Millainen minä olen?” tai ”Miten toiset vaikuttavat siihen, millainen minä olen?” ei ehkä mietitä vielä kovin tietoisesti, tai jos mietitään, eivät ajatukset ole valmiita tuotettaviksi. (Ojanen, 1994, 34.)

Scheinin (1990, 116) toteaa, että tutkittava henkilö voi toisinaan tarkoituksellisesti tai alitajuisesti rajoittaa sitä, mitä muuten voisi itsestään paljastaa. Tähän vaikuttavat ujous, itsesuojelu ja hyvät tavat. Lisäksi Scheinin (emt.) huomauttaa, että tutkittavien itsetuntemus on rajallista eikä aina kaikilta osin verbaalisesti ilmaistavissa.

Haastattelutilanteet olisivat ehkä tarjonneet enemmänkin tietoa siitä, kuinka oppilaat kokivat itsensä englannin opiskelijoina, mutta lomakkeesta poimitut tiedot antavat kuitenkin viitteet siitä, että yleensä oppilaat osaavat arvioida itseään kielen opiskelijana melko totuudenmukaisesti. On huomattava, että pojat tyttöjä useammin arvioivat itsensä hyväksi englannissa yleensä ja englannin eri osa-alueilla silloinkin, kun todistuksen numero ei välttämättä sitä osoittaisi.

Tytöt saattavat kokea olevansa keskinkertaisia, vaikka heillä olisi hyvä numero. Aho onkin tutkimuksessaan (1993, 186) todennut, että tyttöjen minäkuva on heikompi kuin poikien.

Tyttöjen minäkuvan pohjanoteeraus osuu juuri kuudennelle luokalle, minkä jälkeen tilanne alkaa vähitellen muuttua.

Kirjoitelman tekeminen näytti toimivan terapeuttisena kokemuksena oppilaille. Suurimmassa osassa kirjoitelmia oppilaat purkivat mieltään kyllästymisestään tuntien tavanomaisiin rutiineihin. Kyselylomakkeessa oli lievä kriittinen asenne englannin tunteja ja opettajaa kohtaan, mutta kirjoitelmissa oli toisin paikoin miltei aggressiivinen sävy.

Monessa kirjoitelmassa esiintynyt opettajan epäjohtonmukaisuus häiritsi eniten poikia, kun taas tytöistä tuntui pahimmalta moitteiden saaminen toisten kuullen. Monet oppilaat myös kokivat, että opettaja puuttui heidän henkilökohtaisiin asioihinsa.

Kirjoitelmat antoivat ymmärtää, ettei oppilailla ole luokassa paljoa sananvaltaa. Olkinuoran (1983, 6) mukaan oppimisen mielekkyyden kokemus edellyttää mm. oppijan mahdollisuutta olla aktiivinen osa prosessia myös suunnittelun osalta.

Oppilailla oli melko käyttökelpoisia, rakentavia ehdotuksia tuntien rutiinien piristämiseksi, joskaan ”englanninkielisiä pelejä” ei kaikissa kirjoitelmissa kuvailtu tarkemmin. Joissakin kirjoituksissa korostui tyytymättömyys myös opettajan persoonaan ja manereihin jopa niin, että eräs oppilas ilmaisi toivovansa, että ope häipyisi, saisi potkut tai vaihtuisi toiseen. Toisaalta oppilaiden kirjoitelmissa ei juuri ollut mainintoja siitä, että oppilaat olisivat mielestään käyttäytyneet sopimattomasti tai häiritsevästi tai unohtaneet tehtäviään toistuvasti tekemättä.

Kääriäisen (1989, 21) kuvaus kuudesluokkalaisesta kertoo, että tämä yleensä oivaltaa syy-seuraussuhteita, hyväksyy koulun säännöt ja rajoitukset vanhasta tottumuksesta, mutta että aikuisiin kohdistuva kritiikki alkaa nousta pintaan.

Ojanen (1994) on todennut, että kaksitoistavuotiaiden lasten minäkäsityksiä kartoitettaessa saa usein vastaukseksi kuvauksia siitä, mistä lapsi pitää ja mistä ei, ja mitä hän harrastaa.

Arvostuksiin vaikuttavat kulloisenkin hetken mielialat ja olosuhteet: jos oppilas on juuri osallistunut liikuntatunnilla kuntotestiin ja pärjännyt hyvin, hän luultavasti pitää itseään hyvänä liikunnassa ja liikuntaa mukavana aineena. (Ojanen, 1994, 36 - 37.)

Tutkijalle ei kuitenkaan tullut mieleen kysyä, milloin tutkittavilla oli ollut edellinen englannin tunti ja kuinka se oli sujunut.

Kirjoitelmissa lapset kertoivat, että opettaja ei useinkaan huomaa oppilaiden pyrkimyksiä saada puheenvuoroa tai opettaja ei anna myönteistä palautetta oikeasta vastauksesta. Palaute olisi kuitenkin tärkeä muistaa, sillä se lujittaa kyvykkyyden kokemuksia ja siten vahvistaa itsetuntoa ja vaikuttaa lisäksi uusiin tehtäviin suuntautumiseen. (Jerskild, 1969, 216, Korpinen, 1990, 13 - 15, Kuusinen, 1995, 199 - 206.)

Coopersmithin (1967) mukaan hyvä itsetunto auttaa kohtaamaan ympäristön vaatimukset. Mikäli henkilöllä on heikko itsetunto, hän luultavasti vetäytyy sosiaalisesta osallistumisesta ja suhtautuu välinpitämättömästi ympäristön vaatimukseen ja paineisiin. (Coopersmith, 1967, 19 - 23.)

Voimakas kritiikki opettajaa ja tuntien rutiineja kohtaan, mikä kirjoitelmissa ilmenee, saattaa olla myös merkki suojautumisstrategiasta. (Dunderfelt & all., 1993, 97 - 98.) Tutkittava on saattanut tiedostamattaan suunnata tutkijan huomion pois itsestä, herkästä tai hämmentyneestä, ehkä epävarmastakin minästä, ja kirjoittaa sen sijaan helposta aiheesta: tyhmästä ja valittavasta opettajasta.

Kyvyt ottaa aikuisen tavoin vastuuta työtilanteista ja syrjäyttää oma lapsellinen tarve kiinnittää huomiota elimistön toiveisiin kesken työtehtävän alkavat kehittyä noin 11 -vuotiaana. (Erikson 247 - 248.) Toisaalta ahkeruuden tarjoama mielihyvä ja toisaalta pelko riittämättömyydestä aiheuttavat minäkäsityksen rakentamisessa hämmennystä. Lapsi ei itse välttämättä tiedosta itsessään tapahtuvaa kehitystä eikä osaa sitä analysoida. Kirjoitelmien voimakas opettajakritiikki voi olla reaktiota tuohon riittämättömyyden tunteeseen, lapset saattavat kokea, että opettajan ”valitus” on heidän huonoutensa korostamista.

Äidin tai isän reaktio kokeissa onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikutti kirjoitelmien mukaan tärkeältä. Aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Aho, 1993, 111 ja Kukkonen & Pölkki, 1995, 154.) on todettu, että vanhempien rohkaisu vaikuttaa itsetuntoon ja että yleensä perhesuhteiden tiiviys vaikuttaa sekä lapsen arvosanoihin että käytökseen tunneilla.

Vaikka joidenkin kirjoitelmien sisällöissä mainittiinkin, että opettajan kuuluisi kannustaa ja olla ystävällinen, saattoivat samat kirjoittajat kuitenkin todeta: "Vastasin oikein. Opettaja ei kehunut, mutta ei se haittaa, olinhan osoittanut itselleni, että olen oppinut jotain."

Kääriäisen (1980) mukaan oppilas, joka arvostaa itseään, on valmis itsenäiseen työskentelyyn eikä tarvitse niin paljon opettajan vahvistusta kuin oppilas, jolla on heikompi minäkäsitys. (Kääriäinen, 1980, 62.) Palautteen merkitys on silti suuri, vaikka yksilöllä olisikin vahva minäkäsitys. Ihminen tarvitsee palautetta toisilta ihmisiltä. Ojasen (1994, 67) mukaan yksilölle voi aiheutua jopa psyykkisiä ongelmia tai ainakin vaikeuksia siitä, että ei saa palautetta ollenkaan tai ei pysty tunnistamaan sitä tai ei välitä siitä.

Joissakin kirjoitelmissa pohdittiin, millaista olisi olla englannin opettaja. Pohtiminen ei näyttänyt tuottavan vaikeuksia: oppilaat osasivat kuvitella, millaista olisi ohjata hankalia oppilaita tai liikkua säässä kuin säässä kiertävänä opettajana. Kyselylomakkeessa vastaava kuvittelutehtävä ei ollut yhtä helppo, kun piti arvioida, pitääkö opettajani minusta tai pitäävätkö luokkatoverini minua taitavana.

Wilsonin (1982) mukaan kuudesluokkalainen (11 - 12 -vuotias lapsi) on ajattelultaan kehittynyt niin, että tajuaa omien ajatustensa aineettomuuden ja oman yksilöllisyyden ymmärtäminen lisääntyy. Objektiivisuuden kehittymisen myötä hän alkaa myös ymmärtää muiden yksilöllisyyttä. (Wilson, 1982, 45.)

Vajaassa kahdessa kymmenessä vuodessa on tapahtunut asenteissa muutoksia. Järventausta (1983, 86) toteaa, että oppilaat olivat ennakkoluuloisia eriyttämisen suhteen ja suhtautuivat siihen kielteisesti.

Nykyiset kuudesluokkalaiset kaipaisivat lisää eriyttävää opetusta. Erona on myös se, että nykyisten kuudesluokkalaisten kielikohtainen minäkuva on hyvä samoin kuin yleisminäkuva, mutta asenteet opettajaa ja oppimateriaaleja kohtaan ovat miltei kielteiset. Järventaustan tutkimus osoitti, että oppilaat suhtautuivat myönteisesti tavoitteisiin ja opettajaan, mutta kielteisesti itseensä englannin opiskelijoina.

Myös Järventausta on todennut, että vanhempien koulutus on yhteydessä oppilaiden opiskelijaminään. Se lienee selittää osittain nykyisten kuudesluokkalaisten myönteiset minäkäsitykset: yhä useammat vanhemmat ovat saaneet opistoasteen koulutuksen.

Takala & all. (1993, 151) arvioivat artikkelissaan kielenopetuksemme vieraantuneisuutta käytännön viestintätaitojen kartuttamisesta. Artikkelissa huomautetaan, että kielenopetus on saattanut monille olla minäkuvaan rasittava osa koulunkäyntiä.

Ihalainen ja Rautiainen (1994) toteavat, ettei opettajalle ole helppoa ottaa huomioon jokaista lasta yksilöllisesti, vaikka oppilaskeskeinen opetustyyli voi auttaa. Oppilaan olisi voitava tuntea opettajan välittäminen ja se, että opettaja luottaa ja että tältä saa tukea tarvittaessa. (Ihalainen & Rautiainen, 1994, 42.)

Kielenopetuksen kehittäminen ja opetusmenetelmien vaihtelevuus voivat tuottaa toisinaan päänvaivaa opettajalle, jolla jo muutoinkin on paljon työtä. Yrittäminen kannattaa, sillä mikäli kirjoitelmien tarjoamaan palautteeseen on uskomista, kokeilemalla voi saada entistä innostuneempia ja ahkerampia englannin oppijoita.

Heidi toteaa kirjoitelmassaan, että kappaleiden esittämisessäkin oppisi asioita ja että se olisi mukavaa vaihtelua. Opetuksessa voisi kokeilla oppilaiden jonkin suosikkiryhtyeen laulun sanojen suomentamista, tai antaa oppilaiden kirjoittaa laulun sanoitus joko valmiiseen melodiaan tai melodiaan jonka joku joskus säveltäisi. Joskus voisi kokeilla opettaa reaali- tai muun oppiaineen sisältöä englannin tunnilla.

Tämän tutkimuksen varsinainen anti näyttäisi olevan mielekkyykokemuksissa. Näiden tutkiminen jatkossa tulisi kysymykseen esimerkiksi siten, että vertaisi kahden eri opetustyylin välisiä vaikutuksia mielekkyykokemuksiin. (Esimerkiksi ”perinteinen” opetustyyli vs. elaborointiteoriaan pohjautuva opetustyyli.) Nykyisen tutkimuksen tulokset lienevät käyttökelpoisia ainakin suunniteltaessa omaa luokkaopetusta ja pohdittaessa omien opetustapojen valintaa ja mietittäessä asenteita ja opettajaimagoa. Mikäli tämän tutkimuksen vaikutukset ulottuvat keskustelun heräämiseen, tai jopa käytänteiden muuttumiseen, on sen tekeminen ollut tarkoituksenmukaista.

LÄHTEET

- AHO, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:117.
- AHO, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 167.
- AHO, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokan opettajankoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja 46, 74 - 91.
- AHO, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita. Opetus ja kasvatus -sarja.
- ALASUUTARI, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- BURNETT, P. 1994. Self-concept and self-esteem in elementary school children. Psychology in the schools. 31 (2), 164 - 171.
- BURNS, R. B. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- COOPERSMITH, S. 1967. The Antecedents of Self - esteem. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- DUNDERFELT, T. & LAAKSO, J. & PELTOLA, R. & VIDJESKOG. & NIEMI, P. 1993. Psykologia 5. Yksilöllinen ihminen. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- ERIKSON, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: : K.J.Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.
- GOETZ, J. & LeCompte, M. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. Orlando: Academic Press.
- GRÖNFORS, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- HIRSJÄRVI, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

- HÖGLUND, S. & MUHONEN, E. 1994. Peruskoulun neljäsluokkalaisten kokemukset koulunkäynnin mielekkyydestä eheytyessä ja ainejakoisessa opetuksessa. Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- IHALAINEN, T. & RAUTIAINEN, R. 1994. Noviisiopettajan selviytymisstrategiat ja kyky ottaa huomioon erilaiset oppilaat. Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- JERSKILD, A, T. 1969. The self: integration and development. Teoksessa Perkins (toim.): Human development and learning. Stratford Press Inc. USA.
- JÄRVENTAUSTA, A. 1983. Peruskoulun ala-asteen viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden englannin kielen opiskeluaffektit. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- KARMA, K. 1983. Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. Keuruu: Otava.
- KORPINEN, E. 1989. Minäkäsitys kasvatuksellisena käsitteenä ja koulun merkitys sen kehittämisessä. *Kasvatus* 20 (3), 193 - 200.
- KORPINEN, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- KORPINEN, E. 1994. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.): Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- KOSONEN, P. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.
- KRISTIANSEN, I. 1989. Talk Set. Käytännön puheharjoituksia studioon - luokkaan - itseopiskeluun. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- KRISTIANSEN, I. 1992. Foreign language learning and nonlearning. University of Helsinki. Department of Education. Research bulletin 82.

- KUKKONEN, P. & PÖLKKI, P. 1995. Kotitaustan ja sukupuolen yhteys 10 -vuotiaiden lasten oppimisvalmiuksiin ja -motivaatioon. *Kasvatus* 26 (2), 153 - 161.
- KUUSINEN, K - L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.): *kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY. 192 - 224.
- KUUSIRATI, P. & SOININEN, M. 1995. Expectations and their realization in the study of English at the comprehensive school. University of Jyväskylä, English Department. A pro gradu thesis.
- KÄÄRIÄINEN, H. 1980. Peruskoulun ensiluokkalainen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen tutkimuslaitos. *Tutkimuksia* 82.
- KÄÄRIÄINEN, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1 - 4. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 45.
- KÄÄRIÄINEN, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaa: Loimaan Kirjapaino.
- KÄÄRIÄINEN, H. 1989. Oppilaantuntemus - käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Loimaan kirjapaino.
- LAINEN, E. 1988. The affective filter in foreign language learning and teaching. University of Jyväskylä, Department of English, Jyväskylä. *Cross-language studies*.
- LAINEN, E. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. *Tutkimuksia* 47.
- OJANEN, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- OLKINUORA, E. 1979. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita* 121.
- OLKINUORA, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa. Tampereen yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A. Tutkimuksia* 91.
- PERTTULA, JUHA. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39 - 47.
- PIHKO, M-K. 1987. Kielipää vai kieliminä? *Tempus*, 22 (7), 4 - 5.

- RAAPPANA, N. & VALLITTU, S. & RINTALA, P. 1996. Puhe- ja kielihäiriöisen lapsen minäkäsitys ja liikunta. *Kasvatus* 27 (1), 81 - 89.
- SCHEININ, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 77.
- SORVARI, LEENA Children's views of foreign languages. Jyväskylän yliopiston englannin kielen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- SYRJÄLÄ, L., NUMMINEN, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatus tieteessä. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 51.
- SYRJÄLÄ, L., AHONEN, S., SYRJÄLÄINEN, E., SAARI, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- TAIVALSAARI, M. 1992. Foreign language learning and students' personal growth: An Experiment to Enhance Students' Self-Esteem in the Teaching Practice School of Tampere University. Jyväskylän yliopiston englannin kielen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- TAKALA, S & HAVOLA, L & KÄRKKÄINEN, K. 1993. Kieltenopetus valinkauhassa. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) *Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi.* Juva: WSOY.
- VARTO, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjatoimi
- VIRNES, A. 1995. A comparative study on motivational variables in foreign language learning. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen laitos.
- WILSON, C. 1982. Minän kehitys. Teoksessa J. Coleman (toim.) *Kouluvuosien psykologiaa.* Espoo: Weilin+Göös. 32 - 54.
- WYLIE, R. 1961. *The self concept.* University of Nebraska Press.
- YIN, R. 1994. *Case study research. Design and methods.* Toinen painos. Thousand Oaks: Sage Publications.

LIITTEET

Liite 1

Kyselylomake (teoreettiset viitteet on mainittu väitteen lopussa kirjainlyhenteellä).

lyhenteiden selvennys:

YMK: yleinen minäkuva

KKM: kielikohtainen minäkuva

TKM: tehtäväkohtainen mielikuva

MLJ: järjestelyjen kokeminen mielekkääksi

MLH: mielekäs, koska hyödyllinen

KYSYMYSLOMAKE OPPILAILLE

Englantia edelleen -tutkimusta varten

Nimeni _____

Kirjoita viivalle

0) englannin numeroni viime koulutodistuksessa. _____

1) äidinkielen numeroni viime koulutodistuksessa. _____

Merkitse seuraavien väittämien perään sulkuihin numero, joka vastaa mielihetkeäsi. Käytä numeroita yhdestä viiteen.

2) Tarvitsen englanninkieltä vapaa-aikanani paljon (pelit, lehdet, elokuvat yms.).
()MLH

3) Englannin kieli on mielestäni erittäin tärkeä kieli, koska sitä puhutaan niin monessa maassa. ()MLH

4) Ymmärrän helposti, mitä opettaja puhuu englannin tunnilla. ()MLJ

5) Tämän hetkellä englannin taidollani voisi kirjoittaa kirjeitä englanniksi. ()
MLH

6) Englannin taitoni tällä hetkellä riittäisi helppoon keskusteluun englanniksi. ()
MLH

7) Selviän englannin kotitehtävien tekemisestä helposti. ()KKM

8) Englannin kotitehtävien tekeminen auttaa asioiden oppimista. ()MLH

- 9) Englannin käännöslauseista selviäminen on minulle usein vaikeaa. ()
TKM
- 10) Pärjään mukavasti englannin sanastotehtävissä. ()TKM
- 11) Olen hyvä englannin kielioppiasioissa. ()TKM
- 12) Englannin kielioppiasiat ovat jonninjoutavia. ()MLH
- 13) Olen surkea englanniksi kirjoittamisessa. ()TKM
- 14) Mielestäni pärjään hyvin englannissa. ()KKM
- 15) Englannin kuuntelutehtävät ovat mielestäni erittäin hyödyllisiä. ()MLH
- 16) Osaan puhua englantia hyvin. ()KKM
- 17) Haluaisin tunnilla useammin mahdollisuuden puhua englantia. ()
MLJ
- 18) Opettaja pitää hyvin mielenkiintoisia englannin tunteja. ()
MLJ
- 19) Opettaja näyttää pitävän englannin opettamisesta. ()MLJ
- 20) Haluaisin osata puhua englantia yhtä hyvin kuin ihailemani elokuvanäyttelijä.
()MK
- 21) Englannin openi pitää minusta.()YMK
- 22) Luokkatoverini pitävät minua taitavana englannissa. ()KKM
- 23) Yleensä en pelkää toisten naurua, vaikka en osaisikaan vastata täydellisesti.
()YMK
- 24) Englannin kirjassa ja tunneilla harjoiteltavat vuoropuhelut muistuttavat tilan-
teita oikeassa elämässä, joten käytännön sanavarasto karttuu. ()MLJ
- 25) Olen tyytyväinen englannin ääntämiseeni: osaan hyvin. ()TKM
- 26) Enkun täydennystehtävissä pärjään yleensä aika heikosti. ()TKM
- 27) Lauseiden tekeminen mallin mukaan on minusta liian helppoa. ()TKM
- 28) Englannin oppikirjamme henkilöt ovat mielestäni kiinnostavia.()MLJ
- 29) Englannin kirjassamme kuvaillaan mielenkiintoisia tapahtumia. ()MLJ

- 30) Minusta tuntuu, että opiskelemme englanniksi paljon sellaisia sanoja ja lauseita, joilla ei ole mitään käyttöä oikeassa elämässä. ()MLH
- 31) Englannin kirjamme käsittelee minua kiinnostavia aiheita, esimerkiksi harrastuksiani. ()MLJ
- 32) Englannin oppiminen on mielestäni hyödyllistä, koska sitten voin toimia yhdessä englantia puhuvien ihmisten kanssa. ()MLH
- 33) Luokkatoverini kannustavat minua enkun tunnilla yrittämään parhaani. ()KKM
- 34) Englannin kieltä käyttäessäni tunnen itseni mukavalla tavalla uudeksi ihmiseksi. ()KKM
- 35) Haluaisin loistaa englannin taidoillani tovereitteni keskuudessa. ()KKM
- 36) Englannin tunneilla tunnen itseni usein epävarmaksi. ()KKM
- 37) Englannin artikkeleiden (a, the) kanssa olen täydellisesti liemessä. ()TKM
- 38) Englannin opiskelu on minulle tärkeää, koska siitä voi olla apua tulevassa ammatissani. ()MLH
- 39) Olen erittäin innostunut opiskelemaan englantia. ()MLJ
- 40) Yleensä pärjään mukavasti siinä, mitä yritän. ()YMK
- 41) Minusta tuntuu usein siltä, että minulta vaaditaan liikaa. ()YMK
- 42) Minussa on monia hyviä ominaisuuksia. ()YMK
- 43) Toisinaan toivon, että olisin vähän älykkäämpi. ()YMK
- 44) Enkun tunneilla mennään liian kovaa vauhtia. ()MLJ
- 45) Haluaisin oppia puhumaan ja kirjoittamaan englantia vähintään yhtä hyvin kuin omaa äidinkieltäni. ()KKM
- 46) Usein minusta tuntuu siltä, että kaikki muut ovat paljon parempia kuin minä. ()YMK
- 47) Olen yleensä hyvin ahkera. ()YMK
- 48) Välitän vain omista asioistani. ()YMK
- 49) Pelkään seuraavaa englannin koetta, sillä minusta tuntuu etten kuitenkaan osaa mitään. ()KKM

- 50) Olen englannin tunneilla usein varma siitä, että osaan. ()KKM
- 51) Yleensä olen rehellinen. ()YMK
- 52) Luulisin, että olen ihan hyvä tyyppi. ()YMK
- 53) Enkun opella näyttäisi olevan joitakin "lellikkioppilaita". ()MLJ
- 54) Minusta tuntuu, ettei enkun ope huomaa, kuinka kovasti yritän oppia. ()MLJ
- 55) En todellakaan osaa englannin sanojen oikeinkirjoitusta. ()TKM
- 56) Usein enkun tunnilla minusta tuntuu, ettei minusta ole mihinkään. ()KKM
- 57) Englannin keskusteluharjoituksissa pärjään ihan mukavasti. ()TKM

**KIITOS OIKEIN PALJON VAIVANNÄÖSTÄSI!
TOIVOTAN SINULLE**

**HYVÄÄ JATKOA JA
MIELUISIA KOULUPÄIVIÄ!**

terveisin Anna Sepponen

Arvoisa 6 -luokkalainen!

Tutkin seikkoja, jotka vaikuttavat englannin kielen opiskeluun. Erityisesti minua kiinnostavat kuudesluokkalaisten käsitykset itsestään englannin opiskelijoina ja kokemukset englannin opiskelusta. Tunnetko olevasi hyvä ja mukava vai etkö ole ajatellut asiaa. Saatto mielestäsi mielekästä opetusta englannissa? Oletko kiinnostunut englanninopiskelusta?

Tässä kyselylomakkeessa on joukko väittämiä, joista toiset ajattelevat samoin ja toiset taas ovat täysin eri mieltä. Oikeaa vastausta ei ole olemassa, sillä ihmisillä on erilaiset mielipiteet ja tunteet.

Pyydän sinua antamaan oman mielipiteesi kirjoittamalla sulkuihin väitteen viereen sen vaihtoehdon numeron, joka parhaiten vastaa sinun mielipidettäsi. Vastauksiasi ei näe nimen kanssa kukaan muu kuin

minä, nimeä tarvitsen ainoastaan mahdollista haastattelua varten. Kun olen valinnut haastateltavat, poistan nimet papereista ja käsittelen tiedot nimettöminä. Myöskään haastateltavien nimiä ei julkaista missään.

Vaihtoehtojen numerointi on seuraava: Olen väitteen kanssa

- 1 = täysin eri mieltä
- 2 = jonkin verran eri mieltä
- 3 = en oikein osaa sanoa
- 4 = melkein samaa mieltä
- 5 = täysin samaa mieltä

Vastaathan rehellisesti sen mukaan, mikä yleensä vastaa omaa mielipidettäsi tai asennettasi.

Nämä ohjeet annettiin kyselytilanteessa suullisesti selittäen, vaihtoehtojen numerointi selitettiin ja heijastettiin kankaalle, ja ne olivat näkyvissä koko kyselyyn vastaamisajan.

Liite 2

Kyselylomakkeen vastausvaihtoehtojen kalvopohja.

**ENGLANTIA EDELLEEN -
6 -LUOKKALAISEN KOKEMUKSIA IT-
SESTÄÄN ENGLANNIN OPISKELI-
JANA**

OLEN VÄITTEEN KANSSA

1 = TÄYSIN ERI MIELTÄ

**2 = JONKIN VERRAN ERI
MIELTÄ**

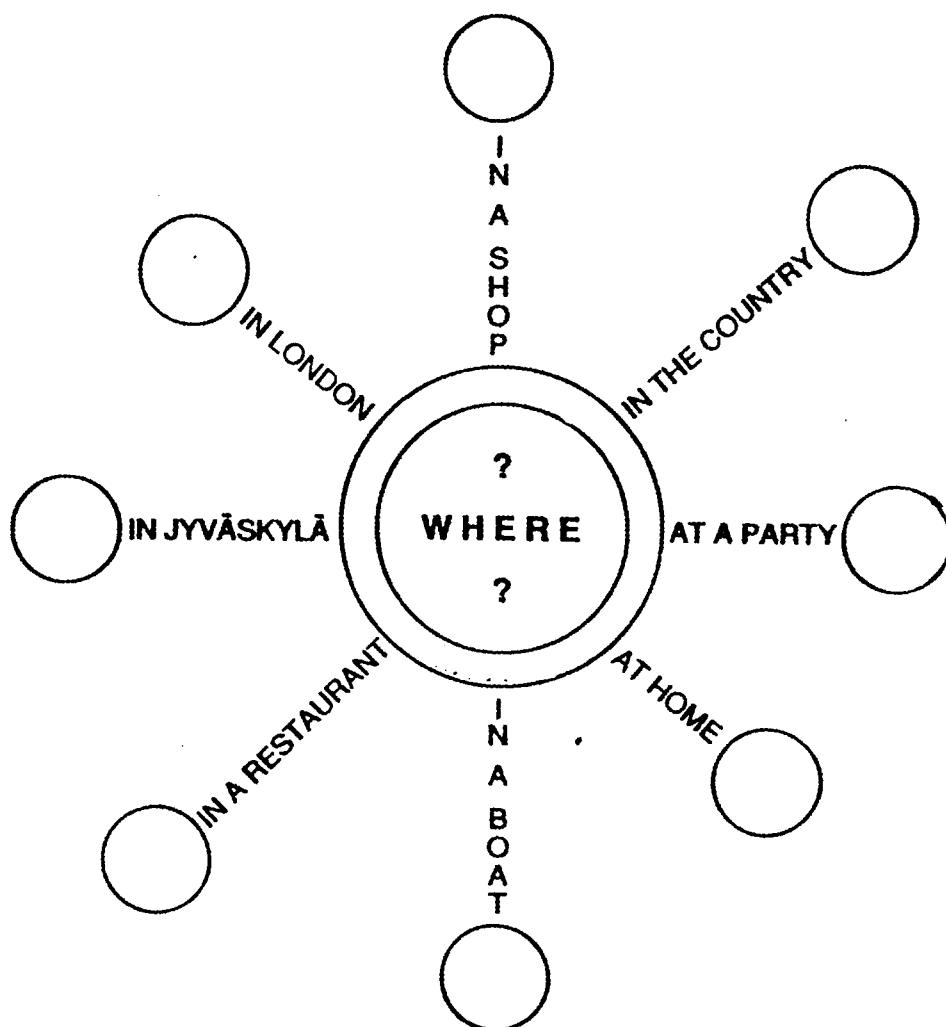
3 = VAIKEA SANOA

**4 = JONKIN VERRAN SAMAA
MIELTÄ**

5 = TÄYSIN SAMAA MIELTÄ

Liite 3

Kirjoitelmatunnin alussa olleen kuuntelutehtävän kalvopohja.

MINI DIALOGUES**MINI DIALOGUES**

Kuvio 9. Mini dialogues. Kristiansenia (1989,11) mukaellen

Liite 4

Kirjoitelmien aiheet ja tehtävänannot (ja aiheiden teoreettiset viitteet).

Right or wrong? (minäkokemukset, järjestelyiden mielekkyys)

Englannin opettaja: kamala ammatti! (järjestelyiden mielekkyys, minäkokemukset)

Jos olisin englannin opettaja (järjestelyiden mielekkyys, minäkokemukset)

Miksi haluaisin englannin opettajaksi (mielekkyys, minäkokemukset)

Jos voisin valita...(minäkokemukset)

Tapahtui englannin tunnilla (minäkokemukset, järjestelyiden mielekkyys)

Unelmieni englannin tunti (järjestelyiden mielekkyys)

Maailmankielen valloittaja (minäkokemukset, hyöty)

Minä, englannin opiskelija (minäkokemukset)

Mikäli haluat, voit käyttää aineeseesi valmista aloitusta:

Yht'äkkiä luokassa oli ihan hiljaista. Havahduin ajatuksistani ja katselin ympärilleni. Kaikki katsoivat minua. Enkun opettajakin katsoi minua - - (minäkokemukset)

Tai voit kirjoittaa aineen, joka loppuu seuraavasti:

Olin oikeastaan melko tyytyväinen. Olin tänään pystynyt osoittamaan sekä enkun opelle että itselleni, etten ole ihan toivoton tapaus!
(minäkokemukset)

Liite 8 Kontingenssitaulut.

C14/B18						
	1	2	3	4	5	yht
C14	4	10	15	38	27	94
B18	21	28	20	14	11	94
yht	25	38	35	52	38	188
C14	12,50	19,00	17,50	26,00	19,00	
B18	12,50	19,00	17,50	26,00	19,00	
	5,78	4,26	0,36	5,54	3,37	
	5,78	4,26	0,36	5,54	3,37	
C=	0,413					38,61

C14/B39						
	1	2	3	4	5	yht
C14	4	10	15	38	27	94
B39	6	16	16	36	20	94
yht	10	26	31	74	47	188
C14	5,00	13,00	15,50	37,00	23,50	
B39	5,00	13,00	15,50	37,00	23,50	
	0,20	0,69	0,02	0,03	0,52	
	0,20	0,69	0,02	0,03	0,52	
C=	0,124					2,91

C14/D27						
	1	2	3	4	5	yht
C14	4	10	15	38	27	94
D27	5	20	14	29	26	94
yht	9	30	29	67	53	188
C14	4,50	15,00	14,50	33,50	26,50	
D27	4,50	15,00	14,50	33,50	26,50	
	0,06	1,67	0,02	0,60	0,01	
	0,06	1,67	0,02	0,60	0,01	
C=	0,156					4,71

C14/B24						
	1	2	3	4	5	yht
C14	4	10	15	38	27	94
B24	3	15	25	30	21	94
yht	7	25	40	68	48	188
C14	3,50	12,50	20,00	34,00	24,00	
B24	3,50	12,50	20,00	34,00	24,00	
	0,07	0,50	1,25	0,47	0,38	
	0,07	0,50	1,25	0,47	0,38	
C=	0,166					5,33

B53/C14						
	1	2	3	4	5	yht
B53	23	18	22	10	21	94
C14	4	10	15	38	27	94
yht	27	28	37	48	48	188
B53	13,50	14,00	18,50	24,00	24,00	
C14	13,50	14,00	18,50	24,00	24,00	
	6,69	1,14	0,66	8,17	0,38	
	6,69	1,14	0,66	8,17	0,38	
C=	0,392					34,06

A3/0						
	1	2	3	4	5	yht
A3	0	0	5	31	58	94
0	1	1	1	1	1	5
yht	1	1	6	32	59	99
A3	0,95	0,95	5,70	30,38	56,02	
0	0,05	0,05	0,30	1,62	2,98	
	0,95	0,95	0,09	0,01	0,07	
	17,85	17,85	1,60	0,23	1,32	
C=	0,541					40,92

B53/0						
	1	2	3	4	5	yht
53	23	18	22	10	21	94
0	1	1	1	1	1	5
yht	24	19	23	11	22	99
53	22,79	18,04	21,84	10,44	20,89	
0	1,21	0,96	1,16	0,56	1,11	
	0,00	0,00	0,00	0,02	0,00	
	0,04	0,00	0,02	0,36	0,01	
C=	0,067					0,45

E46/33						
	1	2	3	4	5	yht
E46	16	25	17	26	10	94
C33	20	18	26	25	5	94
yht	36	43	43	51	15	188
E46	18,00	21,50	21,50	25,50	7,50	
C33	18,00	21,50	21,50	25,50	7,50	
	0,22	0,57	0,94	0,01	0,83	
	0,22	0,57	0,94	0,01	0,83	
C=	0,163					5,15

E21/C36						
	1	2	3	4	5	yht
E21	7	14	50	19	4	94
C36	10	30	12	23	19	94
yht	17	44	62	42	23	188
E21	8,50	22,00	31,00	21,00	11,50	
C36	8,50	22,00	31,00	21,00	11,50	
	0,26	2,91	11,65	0,19	4,89	
	0,26	2,91	11,65	0,19	4,89	
C=	0,418					39,80

E41/C56						
	1	2	3	4	5	yht
E41	3	17	26	23	25	94
C56	6	12	16	24	36	94
yht	9	29	42	47	61	188
E41	4,50	14,50	21,00	23,50	30,50	
C56	4,50	14,50	21,00	23,50	30,50	
	0,50	0,43	1,19	0,01	0,99	
	0,50	0,43	1,19	0,01	0,99	
C=	0,179					6,25

D11/A12						
	1	2	3	4	5	yht
A12	1	5	10	19	59	94
D11	4	13	27	40	10	94
yht	5	18	37	59	69	188
A12	2,50	9,00	18,50	29,50	34,50	
D11	2,50	9,00	18,50	29,50	34,50	
	0,90	1,78	3,91	3,74	17,40	
	0,90	1,78	3,91	3,74	17,40	
C=	0,477					55,44

B54/B39						
	1	2	3	4	5	yht
B54	15	19	36	15	9	94
B39	6	16	16	36	20	94
yht	21	35	52	51	29	188
B54	10,50	17,50	26,00	25,50	14,50	
B39	10,50	17,50	26,00	25,50	14,50	
	1,93	0,13	3,85	4,32	2,09	
	1,93	0,13	3,85	4,32	2,09	
C=	0,340					24,63