

AFFEKTIIVISET TEKIJÄT VIERAAN KIELEN OPISKELUSSA

Tapaustutkimus alakoulun englannin tunneista oppilaiden kokemana

Liisa Jalkanen ja Johanna Ruuska

Pro gradu -tutkielma

Syksy 2007

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Marja-Kaisa Pihko

TIIVISTELMÄ

JALKANEN, L. & RUUSKA, J. 2007. Affektiiviset tekijät vieraan kielen opiskelussa. Tapaustutkimus alakoulun englannin tunneista oppilaiden kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. 90 sivua. 4 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaisia tuntemuksia ja kokemuksia alakoulun oppilailla on formaalin englannin tunneista. Lisäksi haluttiin tuoda julki oppilaiden henkilökohtaisia kuvauksia englannin tunneista sekä heidän suhtautumistaan niihin. Tutkimustehtävään kuului myös selvittää, kuinka paljon oppilaat jännittävät englannin tunneilla ja mistä jännitys johtuu. Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavia tunne- eli affektiivisiä tekijöitä, kuten asenteita, motivaatiota ja kieliminää on tutkittu alakoulun osalta aiemmin melko vähän.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus ja siihen osallistui kaksi alakoulun luokkaa keskisestä Suomesta (5. ja 6.luokka, yhteensä 44 oppilasta). Avoimia kysymyksiä ja ainekirjoitustehtävän sisältävien kyselylomakkeiden perusteella kummastakin luokasta valittiin haastateltavaksi kolme oppilasta (yhteensä kuusi haastateltavaa). Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Aineiston teemoittelun pohjalta koottiin oppilaiden käsityksiä ja tuntemuksia englannin tunneista.

34% tutkimukseen osallistuneista oppilaista kertoi pitävänsä englannista, kun vastaavasti 43% ei pitänyt englannin opiskelusta. Useimmin (19 kertaa) englannin tunteja kuvattiin adjektiivilla ”tylsää”. Englanti ymmärrettiin sen kautta, mitä tunneilla tehdään, pääasiassa työkirjan tehtävien tekona. Tällä kouluenglannilla ei nähty juurikaan olevan yhteyttä ”oikeaan” koulun ulkopuolella käytettävään englantiin. Erilaisia englannin sosiaaliseen oppimisympäristöön positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttavia esille nostettuja tekijöitä olivat luokkatoverit, ympäröivien ihmisten tuttuus ja tilanteen formaalisuus. Opettajan vaikutus nousi voimakkaasti aineistosta esille. Opettaja mainittiin 19 kertaa sekä negatiivisissa (13 mainintaa) että positiivisissa (5 mainintaa) yhteyksissä. Yksi vastauksista sisälsi molempia mielipiteitä.

Kaikista oppilaista 55% kertoi jännittävänsä englannin tunneilla, 45% ei kokenut jännittävänsä mitään. Kaikista jännittäjistä tytöt (67%) jännittivät enemmän kuin pojat (33%). Eniten jännitystä aiheutti ääneen puhuminen koko luokan kuullen. Omasta englannin osaamisestaan oppilailla oli selkeitä käsityksiä. Oppilaiden keinoja vaikeista tilanteista selviytymiseen olivat itsensä motivointi sisäisen puheen avulla, sinnikkyys ja puhdas harjoittelu.

Vaikka tuloksissa havaittiin luokkakohtaisia eroja, implikoivat ne molempien luokkien osalta affektiivisten tekijöiden vahvasta vaikutuksesta englannin tunneilla. Erityisesti opettajan tulisi kielikasvattajana olla tästä tietoinen ja pyrkiä vaikuttamaan näihin vieraan kielen oppimiseen vaikuttaviin affektiivisiin tekijöihin positiivisesti.

Avainsanat: affektiiviset tekijät, kielijännitys, kielenoppiminen, kieliminä, motivaatio

SISÄLLYS

1	Johdanto.....	5
2	Vieraan kielen oppiminen ja omaksuminen.....	8
2.1	Sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys.....	8
2.2	Kielen oppiminen.....	9
2.3	Kielen oppimisen tutkimussuuntauksia.....	10
	Historiaa.....	11
	Krashenin monitorimalli.....	13
	Chomsky ja universaalikielioppi.....	16
	Kognitiiviset teorat.....	17
	Yhtenäistä kielen oppimisen teoriaa metsästävässä: Spolsky.....	20
2.4	Opetussuunnitelman ja eurooppalaisen viitekehyksen näkemykset vieraan kielen oppimisesta.....	24
3	Affektiiviset tekijät kielenoppimisessa.....	27
3.1	Motivaatio.....	28
	Motivaatio kielen oppimisessa.....	29
	Demotivaatio.....	32
3.2	Asenteet.....	33
3.3	Kielen oppimiseen liittyvä minäkäsitys.....	34
	Minäkäsitys.....	34
	Kieliminä.....	36
	Affektiivinen suodin.....	38
3.4	Kielijännitys.....	41
3.5	Opetussuunnitelman ja eurooppalaisen viitekehyksen näkemykset affektiivisistä tekijöistä.....	43
4	Tutkimuksen toteutus.....	45
4.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	45
4.2	Tutkimuksen kulku ja tutkimusmenetelmät.....	46
	4.2.1 Osallistujat.....	46
	4.2.2 Menetelmät ja aineiston keruu.....	47
	4.2.3 Aineiston käsittely.....	48
5	Tulokset.....	50
5.1	”Yleensä teemme tehtäviä työkirjasta”.....	50
	Kertomustyypit.....	51
5.2	Yleinen suhtautuminen englannin tunteihin.....	53
	Englannin tunneilla on.....	56
	“Pidän englannin tunteista, koska se on kohtuun helppoa”.....	56
	“En pidä koska, ne ovat yleensä maanantaisin ja perjantaisin”.....	58
5.3	Aineiston teemat.....	59

5.3.1	Jännitys englannin tunneilla	59
5.3.2	Oppilaiden keinoja selviytymiseen (coping strategies).....	64
5.3.3	Englannin käyttö eri ympäristöissä	65
5.3.4	“Menee hermot sen kanssa, se on sellanen valittaja” - opettaja.....	67
	Oppilaiden käsitys hyvästä englannin opettajasta	69
5.3.5	Käsitys itsestä englannin osaajana - kieliminä.....	71
5.3.6	Englannin luonteesta	72
6	Pohdinta.....	74
6.1	Tutkimustulosten yhteenveto	74
6.2	Tutkimustulosten tarkastelua.....	76
	Affektiiviset tekijät ja oppiminen.....	76
	Opettajan vaikutus.....	77
	Tuntityöskentely ja oppimisstrategiat	78
	Läksyt.....	79
	Ilmapiiri ja yhteistyö	80
	Jännitys.....	81
6.3	Tutkimuksemme arviointia.....	82
6.4	Jatkotutkimusaiheita.....	85
6.5	Lopuksi.....	85
	Lähteet	87
	Liitteet	91

1 Johdanto

Monien vuosien kielenoppimisteorioiden opiskelusta ja opetusharjoittelukokemuksista huolimatta meistä tuntui, että jotain olennaista puuttui: emme edelleenkään tienneet, miltä oppilaista tunneilla tuntui. Tutkimusaiheemme syntyi tästä havaitsemastamme epäkohdasta. Meille oli selvää, että oppilaat tulevat oppimistilanteisiin kokonaisvaltaisesti tuntevina ihmisinä mukanaan erilaisia kokemuksia, motivaatio- ja tunnetiloja. Tulevina luokan- ja englannin opettajina halusimme luoda kuvaa siitä, kuinka oppilaat itse kokevat englannin tunnin ja mitä tekijöitä he nostavat esille. Lähdimme selvittämään ja avaamaan oppilaiden erilaisia kokemusmaailmoita sekä niitä tekijöitä, jotka ovat läsnä englannin tunneilla. Tarkoituksenamme oli tutkimuksemme avulla saada myös käytännön parannusehdotuksia omaan opetukseemme sekä näin hyödyttää myös muita tulevia ja jo työssä olevia kielten opettajia.

Vieraan kielen opetusta kuvataan nykyisin usein termillä kielikasvatus. Kielikasvatuskäsitys ottaa oppilaan ja opetustilanteen kokonaisvaltaisemmin huomioon. Oppimistapahtuma ymmärretään enemmänkin prosessiksi, jossa on useita vaikuttavia tekijöitä, kuten yksilöllisiä ja sosiaalisia sekä ei-kielellisiä tekijöitä. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7.) Näihin vaikuttaviin tekijöihin kuuluvat myös tunnealueen eli affektiiviset tekijät. Voidaankin sanoa, että kielen opetuksen ymmärrys osana kokonaisvaltaista kielikasvatusta on tuonut myös affektiiviset tekijät uudelleen vieraan kielen oppimisen tutkimuskentälle. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7–10.)

Kielenoppimiseen liittyviä affektiivisiä tekijöitä on kansainvälisellä tutkimuskentällä selvitetty perinteisesti asenne- ja motivaatiotekijöiden kautta. Tutkimuskohteena ovat olleet erityisesti kaksikieliset oppimisympäristöt – Kanadassa pioneerityötä ovat tehneet Gardner ja Lambert vuosina 1959–1972. Motivaatiotutkimuksen ohella persoonallisuustutkimus ryhtyi selvittämään oppijan kokonaispersoonallisuutta osana oppimistapahtumaa ja sen tuloksellisuutta. (Laine & Pihko 1991, 4.) Persoonallisuustekijöihin liittyen kiinnostuttiin myös niistä affektiivisistä tekijöistä, jotka ovat läsnä vieraan kielen

oppimistilanteissa. Tutkittuja affektiivisia tekijöitä ovat esimerkiksi oppijan asenne, motivaatio, kielellinen itseluottamus, kielen opiskeluun liittyvä minäkäsitys sekä kielijännitys (Pihko 2007, 23–24). Esimerkiksi Stephen D. Krashen (1981) on esitellyt affektiivisten tekijöiden, erityisesti affektiivisen ”filtterin”, vaikutusta kielen oppimiseen. (Laine & Pihko 1991, 4–5.) Eero Laine (1987, 1988) on avannut tätä affektiivisen filtterin käsitettä niin teoreettisesta kuin empiirisestä näkökulmasta. Käsittelemme tätä affektiivista filtteriä tutkimusraporttimme luvussa 3.

Niin edellä mainituissa kuin myöhemmissäkin tutkimuksissa on keskitytty lähinnä yläkoulun ja muiden ylempien asteiden oppilaiden vieraan kielen oppimisen tutkimiseen. Esimerkiksi Laine ja Pihko (1991) tutkivat kieliminää ja affektiivista filtteriä 9.-luokkalaisten englannin kielen opiskelussa. Pihko (2007) puolestaan vertaili yläkoulun vieraskielisen sisällönopetuksen ja formaalin kielen opetuksen affektiivisia tuloksia. Nuton (2003) tutkimus kohdistui yliopisto-opiskelijoiden kielijännitykseen. Muutamia tutkimuksia alakoulun englannin tunteihin liittyvistä affektiivisista tekijöistä on kuitenkin tehty: Hentinen ja Piskonen (1998) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan kieliarkuuden määrää ja luonnetta peruskoulun kuudennen luokan vieraan kielen tunneilla. Seikkula-Leino (2002) selvitti väitöstutkimuksessaan puolestaan viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden suoriutumistasoja, itsetuntoa ja motivaatiota vieraskielisessä opetuksessa.

Vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa on tutkittu alakoulun vieraan kielen tunneilla vaikuttavia yksittäisiä affektiivisia tekijöitä, ei varsinaista yleisluontoista katsausta affektiivisista tekijöistä tietääksemme ole tehty. Tässä tutkimuksessa halusimmekin valottaa affektiivisten tekijöiden vaikutusta yleisesti sekä kentän nykytilannetta nimenomaan alakoulun formaalin englannin opetuksen näkökulmasta tapaustutkimuksen keinoin. Erityisesti pyrimme tuomaan esille oppilaiden autenttisen äänen.

Näin johdantomme lopuksi haluamme esitellä lukijalle **tutkimusraporttimme yleisrakenteen** sekä muutamia yksityiskohtia. Raportin alussa esittelemme nykyisin vallalla olevaa käsitystä oppimisesta sekä tutkimuksemme kannalta olennaisia kielenoppimisteorioita yleisluontoisesti (luku 2). Olemme jäsentäneet esityksen

historiakatsaukseen ja tärkeimpien kielenoppimisteorioiden käsittelyyn. Olemme tuoneet vieraan kielen oppimisen tutkimuskentällä pitkään vaikuttaneiden tutkijoiden (Krashen, Chomsky) teorioiden lisäksi esille Spolskyn yhtenäisen kielenoppimisen mallin. Tämä malli ottaa monipuolisesti huomioon kielenoppimisen eri osa-alueet ja toimii hyvänä yhteenvedona kielenoppimisteorioista. Liitämme esittelemämme teorian alakoulun englannin opiskeluun perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteisiin (2004) ja eurooppalaiseen viitekehykseen (2003) pohjaten.

Yksilön ominaisuuksia käsittelevistä vieraan kielen oppimisen teorioista olemme poimineet affektiiviset tekijät omaksi luvukseen (luku 3). Esittelemme näistä tunnepohjaisista tekijöistä tarkemmin motivaatiota ja asenteita, vieraan kielen oppimiseen liittyvää minäkäsitystä eli kieliminää sekä kielijännitystä niiden tutkimuksemme kannalta olennaisen aseman takia. Tutkimustehtävämme ja tarkemmat tutkimuskysymykset esittelemme luvussa neljä (4). Samassa luvussa selvitämme lukijalle tutkimusjoukon taustatiedot, tutkimuksemme varsinaisen toteutuksen sekä käytetyt menetelmät. Seuraava luku (5) käsittää aineistostamme kootun tuloksen. Aineiston teemat esitämme tutkimuskysymyksiä vastaavassa järjestyksessä. Tässä yhteydessä tuloksista ei esitetä tarkempaa analyysia, vaan tulosten tarkastelu jätetään pohdinta-osioon (6). Pohdintaluku sisältää näin ollen tulosten yhteenvedon sekä pedagogisen kommentoinnin. Luku kuusi (6) käsittää myös tutkimuksemme luotettavuuden arvioinnin sekä tutkimuksemme aineistosta ja tuloksista nousevien jatkotutkimusaiheiden esittelyn. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme antia itsellemme sekä sen hyötyä tuleville kollegoillemme (alaluku 6.5).

2 Vieraan kielen oppiminen ja omaksuminen

Tässä luvussa esittelemme lyhyesti nykyisin vallalla olevaa sosiokonstruktiivista oppimiskäsitystä. Valitsimme sen osaksi tutkimustamme, koska se vastaa parhaiten sekä omaa käsitystämme että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) käsitystä oppimisesta. Erilaiset kielen oppimisen teorit ja teoriasuuntaukset ovat kuitenkin luvun keskipisteessä. Tarkoituksenamme ei ole tehdä kattavaa läpileikkausta kielen oppimisen ja omaksumisen teorioista, vaan pureutua lähinnä oman tutkimuksemme kannalta olennaisiin sekä itseämme kiinnostaviin teorioihin ja tutkimuksiin. Kielenoppimisprosessin selvittäminen on tutkimustehtävämme ymmärtämisen kannalta tärkeää – siten sekä tutkimuskysymyksemme että tutkimustuloksemme ovat tarkasteltavissa laajempaa taustaa vasten.

2.1 Sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys

Nykyinen käsitys oppimisesta on laajentunut ottamaan oppijan paremmin huomioon kokonaisena persoonana (holistinen ihmiskäsitys), jonka psyykkinen ja fyysinen tila sekä tunnekokemukset vaikuttavat myös oppimiseen. Oppimisen ymmärretään olevan sekä yksilöllinen että sosiaalinen prosessi. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7; Kauppila 2007, 124; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Tätä näkemystä kutsutaan sosiokonstruktiiviseksi oppimiskäsitykseksi. Oppimisprosessi alkaa havainnoinnista, jossa valikoidaan informaatiota jo aiemmin opitun perusteella. Tieto rakentuu tämän oppimiskäsityksen mukaan siten, että uusi havaittu opittu tieto liitetään opittuun tietoon. (Kauppila 2007, 37–39.) Sosiokonstruktiivisen suuntauksen mukaan oppiminen on oppijan oman aktiivisen toiminnan tulosta (Kauppila 2007, 131). Tämä vastaa myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2004, 18) käsitystä oppimisesta. Oppijan omaan toimintaan vaikuttaa hänen näkemyksensä omasta roolistaan oppimisprosessissa. Tapa, jolla oppija hahmottaa oman roolinsa, riippuu paljolti hänen itsetunnostaan. (Ruohotie 1998, 9–10.) Myös luokkatoverit, opettaja ja sitä kautta sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttavat oppimiseen. Oppimistulokseen vaikuttavat lisäksi oppijan aiemmat tieto- ja ajatusrakenteet, mielikuvat, asenteet sekä

oppimis- ja työskentelytavat. Oppiminen pohjautuu näille jo olemassa oleville rakenteille, jotka tiedon pitää läpäistä muuttuakseen omaksutuksi ja opituksi tiedoksi. (Kauppila 2007, 37–39; 113; POPS 2004, 18; Ruohotie 1998, 9–10.)

Oppimisprosessiin vaikuttavat myös niin kognitiiviset, affektiiviset kuin konatiivisetkin rakenteet. Kognitiot ovat prosesseja, jotka auttavat yksilöä tiedostamaan ja saamaan tietoa jostakin kohteesta. (Ruohotie 1998, 31–32.) Affektit puolestaan ovat tiettyyn objektiin tai ideaan kohdistuvia tunnereaktioita. Affektiiviselle alueelle lasketaankin kuuluviksi muun muassa temperamentti, tunteet ja luonteenpiirteet. (Hirsjärvi, Huttunen, Kari, Kuusinen & Vaherva 1983, 8; Ruohotie 1998, 31–32.) Konaatio puolestaan viittaa niihin mentaalisiin prosesseihin, jotka auttavat yksilöä kehittymään (Ruohotie 1998, 31–32). Konatiiviseen alueeseen kuuluvat motivaatio ja tahto, joiden voidaan ajatella jakautuvan edelleen oppimismotivaatioon, sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, asenteeseen, mielenkiintoon sekä minäkäsitykseen (Ruohotie 1998, 143–144). Käsittelemme näitä tutkimuksemme kannalta olennaisia affektiivisen ja konatiivisen alueen käsitteitä seuraavassa pääluvussa (luku 3).

2.2 Kielen oppiminen

Kielen oppimista ja omaksumista on teoretisoitu jo pitkään. Ei ole kuitenkaan olemassa yhtä universaalia teoriaa, joka olisi yleisesti hyväksytty (Jaakkola 1997, 48; Mitchell & Myles 2004, 2). Siitäkin on käyty keskustelua ja kiistoja, tulisiko puhua kielen oppimisesta, omaksumisesta vai näistä erottamattomina (Mitchell & Myles 2004, 6). Selkeyden vuoksi käytämme tästä eteenpäin yleisterminä kielen oppimista, koska katsomme sen olevan monipuolisempi ja käsittävän myös kielen omaksumisen.

Kielenoppimisteorioiden kehitys on historian kulussa mukailnut lingvistiikan, psykologian sekä sosiologian kehityslinjoja (Mitchell & Myles 2004, 29). Näiden pohjalta kielenoppimisteoriat voidaan jakaa lingvistisiin, psykologisiin ja sosiolingvistisiin teorioihin. Lingvistiset ja psykologiset teoriat ovat perinteisesti olleet dominoivia, mutta niiden rinnalla myös sosiolingvistiset teoriat ovat vallanneet alaa.

(Beebe 1988, 1; Mitchell & Myles 2004, 2–3.) Teorioita voidaan luokitella sen mukaan, kuinka ne käsittelevät muun muassa kieltä itseään, kielenoppijaa sekä kielenoppimisprosessia (Mitchell & Myles 2004, 5). Koko teorian perustaan vaikuttaa olennaisesti se, korostavatko teoriat kielenoppijan kompetenssia (engl. competence) vai kielenkäyttökykyä (performance) (Edmondson & House 1993, 74; Mitchell & Myles 2004, 10–12; Seliger 1988, 18, 24–25). Kielellisen kompetenssin tai kielen käyttökyvyn painotus ei kuitenkaan välttämättä erota teorioita täysin toisistaan, vaan ne voitaisiin esittää enemmän jatkumolla kuin toistensa vastakohtina (Mitchell & Myles 2004, 96–97).

Toisen kielen vaikutus oppimisprosessiin tuo teoretisointiin oman ongelmansa: voidaanko toisen kielen oppimista käsitellä samoin teoreettisin periaattein kuin äidinkielen oppimista? Mikä ylipäättään on tuo ”toinen kieli”? Mitchellin ja Mylesin (2004, 5–6) mukaan ”toiseksi kieleksi” tai ”toisiksi kieliksi” voidaan laskea kaikki ne kielet, jotka on opittu äidinkielen oppimisen jälkeen. Tämä käsittää myös vieraat kielet. Perinteisesti toisen kielen oppimisteoriat ovat pohjanneet ensimmäisen kielen oppimisteorioihin, vaikkakin erilaisin painotuksin. Voidaan sanoa, että ensimmäisen kielen oppimisteoriat ovat toimineet sekä hyödyllisenä ponnahduslautana että kiinnityskohtana toisen kielen oppimisteorioille. Esimerkiksi Chomskyn universaalikielioppi on alkuaan äidinkielen oppimisteoria, mutta sen avulla on määritelty myös toisen kielen oppimista. (Edmondson & House 1993, 126–139; Mitchell & Myles, 52, 77–79.) Palaamme käsittelemään tätä Chomskyn mallia jäljempänä sen merkittävyyden vuoksi.

2.3 Kielen oppimisen tutkimussuuntauksia

Seuraavassa nostamme esiin yleisluontoisesti tutkimuksemme kannalta olennaisimpia kielenoppimisteorioita suuntauksittain. Mukana on niin toisen kielen oppimisteorioita kuin niihin vaikuttaneita yleisiä kielenoppimisteorioitakin. Pohjaamme tässä paljolti Mitchellin ja Mylesin (2004) esitykseen.

Historiaa

Systemaattinen vieraan kielen oppimisen tutkiminen alkoi 1960-luvun lopulla (Edmondson & House 1993, 15; Ellis 1992, 1). Tällöin 1950- ja 1960-lukujen behavioristisesta perinteestä nousseet kielenoppimisteoriat, kuten kieliä vertaileva analyysi, joutuivat sekä kognitiivisten teorioiden että ”chomskylaisen” hyökkäyksen kohteeksi (Beebe 1988, 2; Mitchell & Myles 2004, 32). Vallalla olleita opetusmetodeja, kuten kielioppi-käännös- ja audiolingvaalista metodia sekä arvosteltiin että puolustettiin. Metodien käytölle etsittiin vahvistusta niitä teoretisoimalla. (Edmondson & House 1993, 15; Ellis 1992, 1–2, 5.) Myös tutkimuksen painopiste muuttui: siinä missä behavioristiset teoriat käsittivät kielenoppimisen tapahtuvan muiden taitojen tapaan ärsyke-reaktio -ketjuina, siirryttiin luovaa ja monimutkaista ihmiskieltä korostavaan teoretisointiin. (Edmondson & House 1993, 86–91; Mitchell & Myles 2004, 13.) Noam Chomsky arvosteli erityisesti kognitiivista suuntausta edustanutta Piaget'a liian yksinkertaistavasta käsityksestä; kieli oli hänen mukaansa liian monimutkaista ollakseen vain yleistä kognitiivista kehitystä tai toisaalta behavioristisen tutkimusperinteen olettamaa puhdasta ympäristöstä oppimista (Mitchell & Myles 2004, 13).

1970-luvulla päätään nostivat tiettyjä oppimisvaiheita esitelleet tutkimukset, jotka painottivat kaikkien kielenoppijoiden käyvän läpi samankaltaiset oppimisvaiheet kielestä riippumatta. Erityisesti morfeemien eli kielen pienimpien merkityksen sisältävien yksiköiden kehittymistä tutkittiin (esimerkiksi Brown 1973, Mitchellin & Mylesin 2004, 39–44 mukaan). Samoihin aikoihin nousi pinnalle myös virheanalyysitutkimus, joka ajan kuluessa alkoi käsittää virheet omana kielisysteeminä, ei välttämättä ”huonona” kielenoppimisena (Edmondson & House 1993, 204–207). Tähän liittyi myös Selinkerin (1972, Cookin 2001, 15–17 mukaan) esittelemä termi ja teoretisointi ”välikiielestä” (engl. interlanguage), joka ei vastaa oppijan äidinkieltä tai opiskeltavaa tavoitekieltä, vaan on oma kielisysteeminsä näiden kahden välillä (Seliger 1988, 21–22; ks. myös Kaikkonen & Kohonen 2000, 8). Kuvio 1 havainnollistaa tätä kielenoppijan välikieltä sekä sen suhdetta oppijan äidinkieleen ja opittavaan toiseen kieleen.



KUVIO 1 Oppijan välikieli (Selinker 1972, Cookin 2001 15–17 mukaan)

1970-luvun lopulla kentälle ilmestyivät myös erinäiset akkulturaatiomallit. Schumannin esittelemä malli on esimerkki tällaisista oppijan kohdekieleen kulttuuristumista korostavista malleista, joissa oppimista käsitellään muun muassa kulttuurisen etäisyyden kautta. (Edmondson & House 1993, 194; Mitchell & Myles 2004, 49.) Affektiiviset tekijät ovat Schumannin käsityksen mukaan oppimisprosessin keskiössä toimien sen alkuunpanijoina ja kontrolloijina (Seliger 1988, 32).

2000-luvulle tultaessa on ryhdytty korostamaan kielen käyttöä kielellisen kompetenssin sijaan. Myös alaluokilla on siirrytty kommunikatiivisen kompetenssin korostamiseen. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8.) Pragmaattiset ja funktionaaliset näkemykset painottavat juuri niitä keinoja, joilla kielenoppijat saavuttavat kommunikatiivisia tavoitteitaan. Pragmaattisen tutkimuskentän intressinä on lisäksi selvittää, kuinka kielenoppijat luovat esimerkiksi puheensa sanavalinnoilla merkityksiä (making meaning). Funktionaalisesta ja pragmaattisesta näkökulmasta käsin pohditaan, mihin kieltä tarvitaan ja miten nämä tarpeet määrittävät rakenteiden oppimista. (Mitchell & Myles 2004, 131–158.) Näiden tarpeiden pohtiminen on tärkeää myös alakoulun kielenopiskelussa.

Kommunikatiivisuuden korostamisen myötä myös sosiaalisen ympäristön merkitys on huomioitu tutkimuskentällä. Tällaiset sosiaalista ympäristöä korostavat sosiokulttuuriset teoriat ovat olleet vahvasti Vygotskyn teorian vaikutuksen alaisena. Vygotskyn perinteen mukaisesti kielenoppimisen katsotaan olevan ajattelun väline, jonka

kehittymiseen tarvitaan tukea (scaffolding). Tuettuna yksilö voi saavuttaa myös lähikehityksen vyöhykkeen. Tällä lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan sitä optimaalista kehityksen tasoa, jota lapsi ei vielä yksin saavuta, mutta jonka hän voi itseään taitavamman yksilön tukemana saavuttaa. Sosiokulttuuriset teoriat korostavat kielen syntyvän ja rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Kauppila 2007, 79–81; Mitchell & Myles 2004, 193–222; ks. myös POPS 2004, 18.) Vygotskyn ajattelu on lähellä myös sosiokonstruktiivista oppimiskäsitystä, jota käsitelimme aiemmin luvussa 2.1 (Kauppila 2007, 81).

Sosiaalista vuorovaikutusta korostavat myös sosiolingvistiset selitysmallit, jotka keskittyvät kielen käytön tutkimiseen eri konteksteissa (study on language in use). Tällä sinänsä monimuotoisella tutkimusalalla ollaan kiinnostuneita erityisesti siitä, miksi käytämme kieltä eri tavalla erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Tutkimuksen keskiöön nousee jo aiemmin tässä luvussa käsitelty oppijan ”välikieli” (ks. luku 2.1) ja sen kehitys. Sosiolingvistiset teoriat ovat kiinnostuneet myös kieleen liittyvästä yhteisöön sosiaalistumisesta ja siihen liittyvistä valta- ja sukupuolitekijöistä. (Mitchell & Myles 2004, 223–256.)

Krashenin monitorimalli

1970-luvun lopussa Krashen esitteli monitorimallinsa, jota hän kehitti edelleen 1980-luvulla (Mitchell & Myles 2004, 44; 159). Krashenin teorian pohjana on viisi perushypoteesia: 1) omaksumis-oppimishypoteesi, 2) monitori-hypoteesi 3) luonnollisen järjestyksen hypoteesi, 4) hypoteesi inputista eli syötöksestä ja 5) affektiivisen filterin hypoteesi (Krashen 1983, 135–153; 1985, 1–4).

Krashen (1985, 1) käsittää vieraan kielen omaksumisen ja oppimisen erillisinä prosesseina. Omaksumisen hän käsittää samankaltaiseksi alitajuntaiseksi prosessiksi, jonka avulla lapset omaksuvat ensimmäisen kielensä. Omaksuminen on siis luonnollisen merkityksellisen vuorovaikutuksen (meaningful communication) tulosta ja saa aikaan äidinkielen kehittymisen kaltaisen prosessin. Oppiminen on puolestaan tietoista

prosessointia, jonka tuloksena on ”tieto kielestä” (knowing about language). Oppiminen tapahtuu esimerkiksi luokkahuoneympäristössä, jossa lapsen huomio on varta vasten kiinnitetty kielen muotoon ja sääntöihin. Olennaista ei aina kuitenkaan ole se ympäristö, missä omaksuminen tai oppiminen tapahtuu vaan merkityksellinen kommunikaatio. (Krashen 1985, 1–4; Mitchell & Myles 2004, 45.)

Omaksumis-oppimishypoteesia on kritisoitu siitä, että tiedostettu ja tiedostamaton prosessointi ovat loppujen lopuksi epämääräisiä käsitteitä eikä niitä voida helposti testata käytännössä. Krashenin käsitys siitä, että opitusta tiedosta ei voi muotoutua omaksuttua tietoa on myös aiheuttanut paljon väittelyä. Kritiikistä huolimatta tämän hypoteesin perusoletus omaksumisen ja oppimisen eroista on ollut vaikutusvaltainen ja antanut aihetta jatkotutkimuksille. (Mitchell & Myles 2004, 45–46; ks. myös Jaakkola 1997, 34–36.)

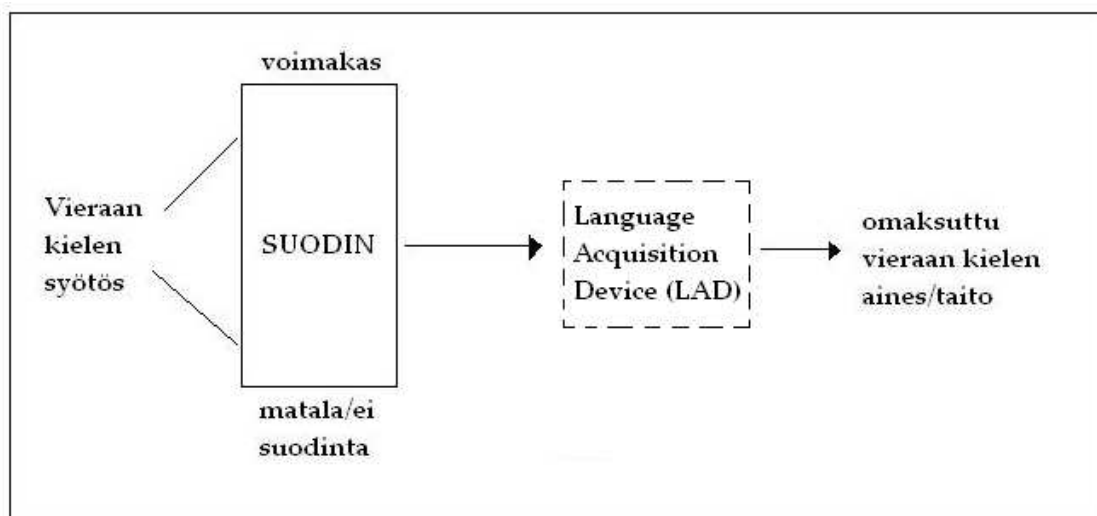
Monitorihypoteesin monitorilla Krashen (1985) tarkoittaa opittua tietoa, joka valvoo ja muokkaa – eli monitoroi – omaksutun tiedon käyttöä. Tämä yksilöllisiä eroja selittävä monitori ei ole ”päällä” koko ajan, vaan ainoastaan tarvittaessa auttaa kielenkäyttäjää tekemään oikeita kieliopillisia tai kielen muotoon liittyviä valintoja. Optimaalinen monitorointi tarkoittaisi monitorin käyttöä vain silloin, kun se ei häiritse kommunikaatiota. (Krashen 1985, 1–2.) Myös tätä hypoteesia on kritisoitu sen vaikeasta testattavuudesta (Jaakkola 1997, 34; Mitchell & Myles 2004, 46–47).

Luonnollisen järjestyksen hypoteesi sisältää oletuksen siitä, että kaikki ihmiset oppivat kielen säännöt tietyssä järjestyksessä opetettavasta järjestyksestä huolimatta. (Krashen 1985, 1.) Vahvassa muodossaan hypoteesi ei jätä tilaa yksilöllisille eroille, mistä sitä onkin kritisoitu. Heikommassa muodossaan hypoteesille sen sijaan löytyy tukea kielen oppimisen tutkimuksesta. (Mitchell & Myles 2004, 47.)

”Syötös” (engl. input) -hypoteesi linkittyy luonnollisen järjestyksen hypoteesiin siten, että oppija siirtyy Krashenin mukaan kehitysvaiheesta toiselle juuri ymmärrettävän syötöksen (comprehensible input) avulla. Oikean syötöksen, inputin, tulisi olla oppijan nykyisestä kompetenssista katsoen seuraavalla asteella syntaktisen vaikeusasteensa

mukaan. Jos oppijan nykyinen taso olisi siis i , olisi oikea kielellinen syötös $i + 1$. (Krashen 1981, 104; 1985, 2.) Syötös kulkee synnynnäisen, sisäisen kieltä käsittelevän ”LAD”:n (Language Acquisition Device) kautta, jossa se muokkautuu omaksutuksi tiedoksi (Cook 1993, 54). Teorian i ja $i + 1$ -tasoja ei ole sen tarkemmin määritelty eikä myöskään edellä mainittua sisäistä kielenomaksumismekanismia, missä tämän syötöksen käsittely tapahtuu. (Jaakkola 1997, 33–36; Mitchell & Myles 2004, 47–48.)

Vaikka itse syötöksellä on merkittävä osa Krashenin teoriassa, ei se ainoastaan selitä oppijan tiedon omaksumista. Oppijan täytyy myös ”päästää tuo tieto sisään”. (Seliger 1988, 30–31.) Tähän vaikuttaa affektiivinen suodin (engl. filter), joka ollessaan ”korkealla” estää tiedon omaksumista. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi huonoa motivaatiota tai negatiivisia asenteita kielenopiskelua kohtaan. Filterin ollessa ”alhainen” oppija on avoin uudelle tiedolle ja myös oppiminen on tehokkaampaa. (Krashen 1985, 3–4; ks. kuvio 2.) Vaikka affektiivisilla tekijöillä on epäilemättä osuutensa kielenoppimisessa, on Krashenin esitystä affektiivisesta filteristä syytetty epämääräiseksi ja epäteoreettiseksi (Mitchell & Myles 2004, 48–49). Käsittelemme affektiivista filteriä kuitenkin tarkemmin osana Laineen (1988) affektiivisen suotimen mallia (luku 3).

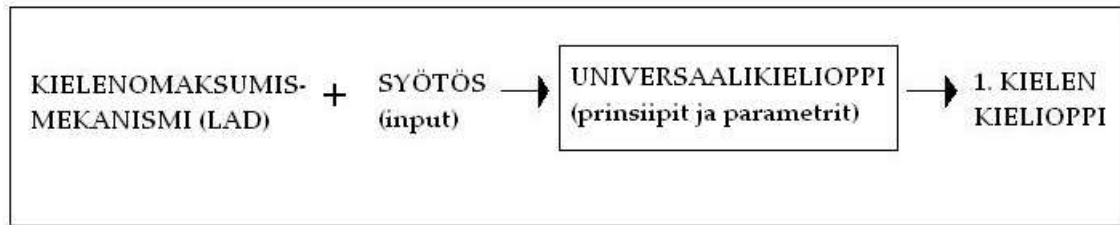


KUVIO 2 Krashenin suodinmalli (1981, 110 mukaellen)

Krashenin teoriaa on yleisesti kritisoitu siitä, että se ei ota kielen tuottamista lainkaan huomioon. Ikään kuin vastalauseeksi tälle puutteelle Swain ja kollegat (Mitchellin & Mylesin 2004, 20–21 mukaan) ovat esittäneet ymmärrettävän tuotoksen hypoteesinsa (comprehensible output hypothesis), jossa painotetaan kielenkäyttäjän joutuvan tekemään kieliopillisia valintoja juuri puhuessaan, ei kuunnellessaan. Kritiikistä huolimatta Krashenin hypoteesit ovat luoneet pohjaa uudelle tutkimukselle ja auttaneet meitä ymmärtämään toisen kielen omaksumisen perustaa (Cook 1993, 51–68; Ellis 1992, 12; Jaakkola 1997, 33–38; 48; Mitchell & Myles 2004, 49).

Chomsky ja universaalikielioppi

Chomskyn universaalikielioppi on luonteeltaan sisältöteoria (property theory). Teoria selittää kielenoppimisen pysyvää ominaisuutta, universaalia kielioppia, jonka me kaikki omaamme (Mitchell & Myles 2004, 95). Kielenoppiminen on tämän teorian mukaan ikään kuin ennalta rakennettua perustuen universaaleille lainalaisuuksille eli periaatteille ja parametreille, kuten kielen rakenneriippuvaisuusperiaatteelle (engl. structure dependency). Tämä synnynnäinen kielioppi ohjaa kielenoppimistamme, ensisijaisesti äidinkielen oppimista. (Edmondson & House 1993, 73–79; Mitchell & Myles 2004, 62–64; Seliger 1988, 29–30.) Lapsi tunnistaa tiedostamattaan kielen rakenneosia ja siten kokoa mielessään kokonaiskuvaa ja ymmärrystä kielestä. (Mitchell & Myles 2004, 52–77.) Kokonaiskuvan rakentuminen tapahtuu LAD:n (Language Acquisition Device) avulla. Tämä synnynnäinen kielenomaksumisen ”musta laatikko” toimii samantyyppisesti kuin aiemmin tässä luvussa Krashenin teorian osana mainittu mekanismi. (Cook 1993, 54; Edmondson & House 1993, 129.) Seuraavalla sivulla oleva kuvio 3 havainnollistaa Chomskyn käsitystä universaalien kieliopin toiminnasta ja äidin-kielen kieliopin omaksumisesta.



KUVIO 3 Muotoilu Chomskyn universaalista kieliopista (Cookia 1993, 204 ja Edmondsonia & Housea 1993, 129 mukaellen)

Vaikka universaalien kieliopin teoria on ensisijaisesti äidinkielen oppimisteoria, se on valjastettu myös toisen kielen oppimisteorioiden käyttöön. Toisen kielen oppimista on määritelty sen mukaan, missä määrin universaalikielioppi on toisen kielen oppijan käytettävissä: kokonaan oppijan käytettävissä, osittain oppijan käytettävissä tai ei lainkaan mukana toisen kielen oppimisessa. (Cook 1993, 204–211; Edmondson & House 1993, 133; Jaakkola 1997, 40.) Vaikka universaalikielioppiteoria on keskittynyt lähinnä syntaksin ja lingvistisen systeemin tulkintaan jättäen pois sosiaaliset ja psykologiset tekijät, on se kielellisenä työkaluna auttanut tutkijoita monella tavalla ymmärtämään ihmiskieltä (Mitchell & Myles 2004, 52; 77–79; 92–94; ks. myös Jaakkola 1997, 38–43).

Kognitiiviset teoriat

Kognitiiviset teoriat kuuluvat prosessiteorioihin (transition theories), joissa painotus on itse kielenoppimisessa eli kielellisen aineksen prosessoinnissa (Mitchell & Myles 2004, 95). Kognitiivisessa tutkimuksessa keskitytään lähinnä oppijaan yksilönä, mikä erottaa sen sosiaalista kanssakäymistä korostavista teorioista sekä toisaalta universaalien kieliopin teorian kannattajista, jotka keskittyvät tutkimaan kielellistä systeemiä. Kognitiivisten teorioiden tutkimushypoteesit pohjaavat lähinnä kognitiiviseen psykologiaan ja neurologiaan sekä yleiseen tietoon monimutkaisten proseduraalisten taitojen omaksumisesta. (Mitchell & Myles 2004, 95–96.)

Kognitiivinen suuntaus on perinteisesti vertaillut kielen oppimista muuhun oppimiseen. Edelleenkin tutkimuskentällä on eriäviä mielipiteitä siitä, onko kielenoppiminen ”tavallista” oppimista vai onko kielellinen tieto omanlaistaan ja sen oppiminen täten erityistä. (Cook 1993, 246; Jaakkola 1997, 44; 49.) Myös kielellisen tiedon synnynäisyydestä on käyty keskustelua jo pitkään. Juuri tämän alueen ymmärryseroihin pohjautuu teorioiden jaottelu kompetenssia ja toisaalta kielen käyttöä (performance) korostaviin teorioihin. Kuten jo aiemmin olemme kuitenkin maininneet, nämä teorioiden erot eivät välttämättä ole aina jyrkkiä ja yksiselitteisiä. Tutkimuskentältä löytyykin molemmat puolet huomioon ottavia teorioita. (Jaakkola 1997, 44; Mitchell & Myles 2004, 96–97; Seliger 1988, 18.)

Kognitiiviset teorit keskittyvät siis yleisesti kielellisen informaation prosessoinnin ymmärtämiseen ja kuvaukseen (Edmondson & House 1993, 91). Erilaiset informaationprosessointiteoriat ovat tällöin osa kielentutkimusta selittäen muun muassa lyhyen ja pitkäkestoisen muistin osuutta kielenoppimisessa (Cook 1993, 246–261; Mitchell & Myles 2004, 97–105). Tutkimuksen kohteena on erityisesti oppijan mieli tiedon prosessoijana. Konnektionististen (connectionist) kognitiivisten lähestymistapojen kohteena ovat itse aivojen rakenteet oppimisen selittäjänä. Tämän suuntauksen edustajat käyttävät tutkimuksessa hyväkseen neurologista ja jopa neuro-biologista tietoa. (Mitchell & Myles 2004, 129.)

Kognitiivisen suuntauksen tutkijat ovat viime aikoina selvittäneet myös toisen kielen oppimisen taustalla vaikuttavia psykologisia tekijöitä. Tutkimuksen kohteena ovat olleet esimerkiksi muistin rooli, huomionkiinnittämisen tärkeys, implisiittisen ja eksplisiittisen oppimisen erot sekä motivaatiosta, kielikyvykkyydestä ja älykkyydestä johtuvat yksilölliset erot. (Mitchell & Myles 2004, 99; ks. myös Edmondson & House 1993, 178.) Nämä yksilöllisiä eroja selvittävät tekijät voidaan edelleen jakaa kognitiivisiin ja affektiivisiin tekijöihin (Edmondson & House 1993, 178). Erityisesti Gardner ja MacIntyre (1992, 1993) ovat käsitelleet näitä yksilöllisiä tekijöitä sosiopsykologisesta näkökulmasta (Mitchellin & Mylesin 2004, 25 mukaan).

Kielenoppimisen kognitiivisiin tekijöihin voidaan laskea kuuluvaksi 1) älykkyys, 2) kielikyvykyys (language aptitude) sekä 3) kielen oppimisstrategiat (Mitchell & Myles 2004, 25). Älykkyys voidaan määritellä yksilön yleiseksi kyvyksi tai useiksi erityiskyvyiksi. Älykkyyttä on tarkasteltu myös psykologisena prosessina, jossa korostuu yksilön tiedonprosessointi- ja toimintakyky. (Hirsjärvi ym. 1983, 213–214.) Tutkimuksissa on todettu, että keskimääräistä korkeamman älykkyuden omaavat oppijat ovat pärjänneet hyvin myös toisen kielen oppimisessa ainakin formaaleissa kielenoppimisympäristöissä (Mitchell & Myles 2004, 25). Toisaalta älykkyuden ja kielen käytön välinen yhteys ei ole yksiselitteinen (Edmondson & House 1993, 178–180).

Arkielämässä kuulee usein puhuttavan ”kielipäästä”, jolla selitetään (tai selitellään?) kielen oppimisen helppoutta tai vaikeutta. Tähän kielipää-terminiin katsotaan kuuluvan kognitiivisia kykyjä ja valmiuksia. Sitä voidaan kutsua myös kielikyvykydeksi. (Pihko 1987, 4.) Kielikyvykyydellä tarkoitetaan teoretisoidumpaa käsitystä siitä erityisestä lahjakkuudesta, jota kielenoppimiseen on yleisesti uskottu tarvittavan. Kielikyvykyys voidaan liittää yksilön yleisiin inhimillisiin kykyihin, jotka pitävät sisällään myös yksilölliset kognitiiviset erot. Nämä erot voivat osaltaan selittää oppijoiden vieraan kielen oppimismenestystä. (Dörnyei 2005, 31–34.) Toisen kielen oppimisen kannalta kielikyvykydessä merkityksellistä on oppijan foneettinen koodauskyky, kieliopillinen herkkyys, muistiin liittyvät tekijät sekä induktiivinen kielenoppimiskyky. (Carroll 1965, Skehanin 1989, 26 sekä Carroll 1973, Krashenin 1981, 19–21 mukaan; Mitchell & Myles 2004, 25.)

Oppimisstrategiat ovat Mitchellin ja Mylesin (2004, 105) mukaan oppijan omaksumia toimintatapoja (procedures), joiden tarkoitus on tehdä hänen oppimisestaan niin tehokasta kuin mahdollista. O'Malley ja Chamot (1990) määrittelevät toisen kielen oppimisessa käytettävät oppimisstrategiat kolmeen tyyppiin: 1) metakognitiivisiin, 2) kognitiivisiin ja 3) sosiaalisiin strategioihin (Cookin 1996, 105–106 mukaan). Metakognitiivisiin strategioihin kuuluu esimerkiksi oppimisen suunnittelu ja oppimistulosten arviointi. Kognitiiviset oppimisstrategiat ovat puolestaan tietoisia tapoja

tarttua oppimistehtävään. Niihin kuuluvat esimerkiksi muistiinpanojen tekeminen. Sosiaaliin strategioihin sisältyy esimerkiksi luokkakaverin kanssa työskentely. (O'Malley & Chamot 1990, Cookin 1996, 105–106 mukaan.) Oletuksena on, että monipuolisia ja tehokkaampia oppimisstrategioita omaavat oppijat ovat myös kielenoppimistuloksiltaan edistyneempiä (Mitchell & Myles 2004, 25–26). Vieraan kielen oppitunneilla tulisikin jo ensimmäisistä vuosista alkaen harjoitella erilaisia oppimis- ja työskentelytapoja, jotka tekisivät kielen oppimisesta mahdollisimman tehokasta ja mielekästä. Opettajan rooli korostuu näiden oppimisstrategioiden luokkaan tuomisen alkuunpanijana. (Cook 1996, 106–108; POPS 2004, 18–19; 140.)

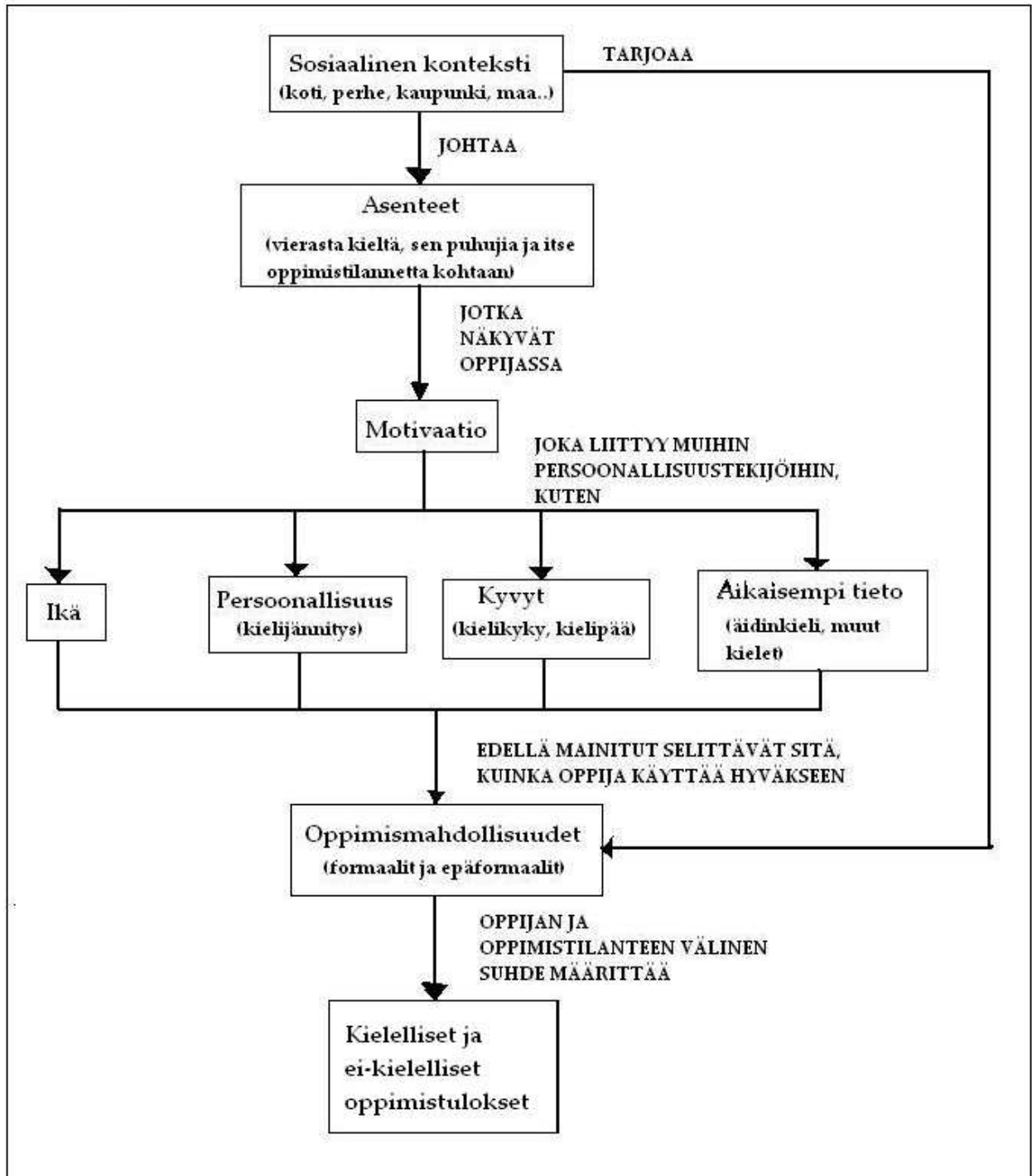
Yhtenäistä kielen oppimisen teoriaa metsästäessä: Spolsky

Toisen kielen oppimisesta ei ole vielä toistaiseksi olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä mallia tai teoriaa, joka kattaisi kaikki kielenoppimisessa läsnä olevat tekijät (Mitchell & Myles 2004, 2). Seuraavassa esiteltävä Spolskyn (1992) kielen oppimisen malli pyrkii kuitenkin tähän esitellen kielen oppimisessa vaikuttavia tärkeitä tekijöitä sekä näiden tekijöiden suhdetta toisiinsa. Kuten Spolsky itsekin huomioi, on tällaisessa yhtenäisessä kielen oppimisen mallissa aina vaarana se, että se on liian yleinen. Myös mallin yksityiskohdat saattavat sumentua. (McLaughlin 1987, 157, Spolskyn 1992, 11 mukaan.) Yhtenäisenä useat eri kielenoppimiseen vaikuttavat tekijät huomioivana kielen oppimisen mallina pidämme Spolskyn teoriaa kuitenkin esittelyn arvoisena. Mallissa esiintyvät tekijät, kuten oppimisen sosiaalinen konteksti, oppijan asenteet, motivaatio ja muut persoonallisuustekijät kuuluvat myös tutkimuksemme keskeisiin tutkimus- ja käsittelykohteisiin.

Spolsky pohjaa teoriansa, hypoteesin tai paremminkin nipun hypoteeseja sille olettamukselle, että ihminen pystyy oppimaan useampia kieliä. Spolskyn (1992) mukaan voidaan tehdä myös tiettyjä yleistyksiä niistä yksilön persoonallisuuteen liittyvistä tekijöistä, jotka vaikuttavat oppimiseen. Teoria on eräänlainen yhteenvedo hänen ajatuksistaan. (Spolsky 1992, 1–2.) Spolsky pyrkii vastaamaan teoriallaan seuraaviin

kysymyksiin: kuka oppii, miten, mitä kieltä, kuinka paljon ja millaisissa olosuhteissa (Spolsky 1992, 3). (Ks. kuvio 4.)

Oppimistuloksilla ei mallin visuaalisessa esityksessä ole yhteyttä mallin muihin tekijöihin. Spolsky tuo kuitenkin sanallisesti esiin, että mallin vaikutussuhteet etenevät kehämäisesti. Oppimistulokset vaikuttavat sosiaaliseen kontekstiin, joka puolestaan vaikuttaa oppijaan, oppimistilanteeseen ja asetettuihin tavoitteisiin. Oppijaan oppimistulokset vaikuttavat nimenomaan motivaation kautta. Eri osasten välinen interaktio johtaa myös siihen, ettei mallissa ole yhtä ainoaa aloitus- tai lopetuskohtaa. (Spolsky 1992, 83.)



KUVIO 4 Toisen kielen oppimisen malli (Spolsky 1992, 28)

Spolskyn (1992, 11–29) mukaan hänen kehittelemässään mallissa korostuvat viisi piirrettä, joista kaikkia ei aiemmissa teorioissa ole otettu huomioon:

1. Malli yhdistää kaikki toisen kielen oppimiseen liittyvät näkökulmat ja keskittyy vain toisen/vieraan kielen oppimiseen. Täten se jättää pois äidinkielen omaksumiseen liittyvät monisyiset tekijät, kuten äidinkielen kieliopillisten, semanttisten ja pragmaattisten sääntöjen omaksumisen. (Spolsky 1992, 11.)
2. Mallissa painotetaan tavoitteiden ja saavutusten tarkkuutta ja selkeyttä. Tärkeää on ymmärtää ”toisen kielen tietämisen” vaikeus ja monimutkaisuus sekä ymmärtää mitä tarkoitetaan sillä, että joku osaa toista kieltä. Kielitaitoa tai kielen osaamista voidaan määritellä monella tavalla: esimerkiksi kieliopin osaaminen tai kommunikointitaitojen hallitseminen ovat toisistaan eroavia osaamisen alueita. Eroa on myös sillä, osaako englantia sen verran, että pystyy lukemaan urheilusivut vai pitämään luennon atomin rakenteesta englanniksi. (Spolsky 1992, 11–12.)
3. Malli on integroitu ja interaktiivinen – se sopii muuhunkin oppimiseen ja mallin eri osat ovat läheisessä yhteydessä keskenään (Spolsky 1992, 12).
4. Malli korostaa osan kielen oppimiseen liittyvistä tekijöistä, kuten kokonaisvaltaisen kielisysteemin läsnäolon, olevan välttämättömiä oppimiselle. Tämä tarkoittaa sitä, että *kaikki* kielen oppimiseen liittyvät tekijät eivät ole aina välttämättömiä, jotta oppimista tapahtuisi. Osa tekijöistä pätee oppimistilanteessa tyypillisesti (engl. typicality conditions). Osa tekijöistä on puolestaan asteittaisia (engl. graded conditions), mikä tarkoittaa, että mitä enemmän tiettyjä tekijöitä tilanteessa on, sitä todennäköisempää on, että oppimista tapahtuu. Esimerkiksi mitä nuorempana toisen kielen opiskelun aloittaa, sitä paremmat mahdollisuudet oppijalla on natiivisen ääntämyksen saavuttamisessa – kuitenkin nuori ikä ei ole välttämätön natiivin kaltaisen aksentin saavuttamiseksi. (Spolsky 1992, 12; 14–25.)

5. Myös sosiaalinen konteksti on Spolskyn mallissa erityisen tärkeässä roolissa. Kielen oppimisen oletetaan olevan yksilöllistä, mutta tapahtuvan yhteisössä. Vaikka yhteisöllä ei ole suoraa vaikutusta oppimiseen, sen epäsuorat vaikutukset ovat tuntevia. (Spolsky 1992, 13–14.)

Spolskyn (1992) mallin viimeisestä erityispiirteestä (ks. kohta 5 edellä) esitetty huomio oppimisen yksilöllisyydestä ja yhteisöllisyydestä on lähellä sekä nykyistä kielikasvatuskäsitystä (ks. Kaikkonen & Kohonen 2000, 7) että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) ymmärrystä oppimisesta. Näissä korostetaan sitä, että yksilöllinen oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksellisessa sosiaalisessa kontekstissa (POPS 2004, 18). Seuraavassa käsittelemme tätä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) käsitystä oppimisesta erityisesti englannin kielen osalta. Nostamme esille myös eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) näkemyksiä vieraan kielen oppimisesta.

2.4 Opetussuunnitelman ja eurooppalaisen viitekehyksen näkemykset vieraan kielen oppimisesta

”Oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus” (Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004, 18). Tämä opetussuunnitelman perusteiden näkemys oppimisesta edustaa sosiokonstruktiivista oppimiskäsitystä, jota käsitelimme aiemmin tässä luvussa (2.1). Se luo perustan myös tutkimuksemme kannalta oleellisen aineen, englannin, opettamiselle.

Vieraan kielen oppimisen osalta POPS:ssa korostetaan oppilaan valmiuksia toimia ja käyttää kielitaitoaan erikielisissä viestintätilanteissa. Oppilaan tulee myös oppia, että *”taitoaineena ja kommunikation välineenä kieli edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua”*. Vieraskieli oppiaineena on POPS:n mukaan taito- ja kulttuuriaine. (POPS 2004, 138.)

Aiemmin esiteltyjen sosiokulttuuristen teorioiden tavoin POPS (2004, 18) nostaa kulttuurisen osallisuuden merkityksen esille. Tämän voi tulkita myös koulun sosiaalistamistehtävän näkökulmasta. Vieraan kielen opiskelussa korostetaan oppilaan kasvua ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuureiden elämänmuotoa (POPS 2004, 138). Vaikka oppiminen riippuu opetussuunnitelman käsityksen mukaan oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, ovat sekä motivaatio että oppimis- ja työskentelytavat tärkeitä. Oppimisympäristön osalta tuodaan lisäksi esille emotionaaliset tekijät, joita käsittelemme affektiivisten tekijöiden osana seuraavassa pääluvussa (luku 3). (POPS 2004, 18.)

Eurooppalainen viitekehys (Common European Framework of Reference for Languages) on Euroopan neuvoston kehittämä kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yleinen kehys (Eurooppalainen viitekehys 2003, 19). Viitekehysten ei ole tarkoitus edustaa mitään yksittäistä kielenopetusmetodia tai kielen omaksumisen/oppimisen teoriaa. Se pyrkiikin olemaan avoin, neutraali ja dynaaminen. (EVK 2003, 40–41.) Eurooppalainen viitekehys määrittelee ja kuvaa kielitaidon kuutta taitotasoa. Nämä taitotasot etenevät peruskäyttäjätasolta taitavan kielenkäyttäjän tasolle asteikolla A1–C2. (EVK 2003, 46–69.) Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) on käytetty eurooppalaisen viitekehysten kuvaamia taitotasoja oppiaineiden tavoitteiden määrittelyssä.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä kielitaito sidotaan kielenkäytön kulttuuriseen kontekstiin, jolloin kieli nähdään ajattelun, itseilmaisun ja kommunikaation välineenä (Huttunen 2000, 80). Kompetenssin kriteeriksi nousee kommunikaatiotaito (ks. myös Kaikkonen & Kohonen 2000, 8). Kommunikatiivinen kielikompetenssi voidaan jakaa kielellisen kompetenssin, sosiolingvistisen kompetenssin ja pragmaattisen kompetenssin osatekijöihin (Huttunen 2000, 80). Kommunikatiivisen kielikompetenssin kehittämisessä itse oppimisprosessi ja oppimisen olosuhteet nähdään keskeisinä tekijöinä. Näin viitekehys edustaa kognitiivisen konstruktivismin, sosiaalisen interaktion ja humanistisen oppimispsykologian näkemyksiä kielen oppimisesta. (Huttunen 2000, 83.)

Myös metakognitiivisten taitojen kehittäminen ja oppimaan oppiminen nähdään eurooppalaisessa viitekehyksessä tärkeinä tekijöinä. Kuten jo oppimisstrategioiden käsittelyn yhteydessä totesimme, tulisi näitä oppimaan oppimisen taitoja kehittää myös alakoulun englannin tunneilla (ks. myös POPS 2004, 18–19; 140). Opitut työskentelytaidot hyödyttäisivät tällöin kielenoppijoita läpi elämän jatkuvassa kielenoppimisprosessissa, jollaisena sekä viitekehys että POPS kielen oppimisen näkee. (Huttunen 2000, 79; POPS 2004, 18–19; 139.)

Edellä mainittujen taitojen oppiminen ja käyttäminen eivät kuitenkaan yksinään riitä selittämään tuloksellista vieraan kielen oppimista, vaan oppilailla tulee olla myös kielen oppimiseen tarvittava motivaatio. Motivaation ohella kielen oppimisen tulokseen ja ylipäättään sen mahdollistumiseen vaikuttavat myös oppilaan asenteet ja minäkäsitys. Muun muassa näitä tärkeitä affektiivisiä tekijöitä käsittelemme seuraavassa luvussa (3).

3 Affektiiviset tekijät kielenoppimisessa

Edellisessä luvussa käsitelimme kielenoppimisen teorioita ja suuntauksia, joissa painotetaan muun muassa kognitiivisten tekijöiden, yksilöllisten kykyjen ja oppijalle sopivien oppimisstrategioiden tärkeyttä kielen oppimisessa. Näillä kyvyillä ei kuitenkaan ole merkitystä, jos oppilaalla ei ole halua käyttää niitä (Laine 1988, 1; Pihko 2007, 23–24). Oppija tarvitsee myös motivaatiota ja positiivisen asenteen kielen oppimiseen. Tässä luvussa tutustumme näihin tunnepohjaisiin tekijöihin, jotka voivat joko edistää tai estää kognitiivisten kykyjen ja taitojen käyttöä kieltä opittaessa. Näiden tekijöiden ymmärtäminen on tutkimuksemme kannalta ensisijaisen tärkeää.

Kielenoppimiseen vaikuttavista tunnepohjaisista tekijöistä voidaan käyttää nimitystä affektiiviset tekijät. Affektiivisiä tekijöitä ovat oppilaan henkilökohtaisen tunnetason tekijät, kuten oppijan asenne, motivaatio, kielellinen itseluottamus ja kielen opiskeluun liittyvä minäkäsitys. (Pihko 2007, 23.) Näiden lisäksi affektiivisiin tekijöihin voidaan laskea kuuluviksi tehokkuus, epävarmuuksien sietokyky ja kieliahdistus (Ehrman, Leaver & Oxford 2003, 319; kieliahdistuksesta ks. myös Pihko 2007, 36–38). Affektiiviset tekijät vaikuttavat kielen oppimiseen ja oppijan kommunikatiiviseen toimintaan eli siihen, kuinka halukas oppija on käyttämään kielitaitoaan. Affektiiviset tekijät ovat siis merkittäviä vaikuttajia kielenoppimisessa. (Pihko 2007, 23–24.)

Seuraavissa alaluvuissa (3.1, 3.2, 3.3 ja 3.4) käsittelemme affektiivisista tekijöistä tarkemmin tutkimuksemme kannalta olennaisimpia tekijöitä: motivaatiota ja asenteita, kielellistä minäkäsitystä sekä kielijännitystä.

3.1 Motivaatio

Motivaatio on Ruohotien (1998, 42) mukaan määritelty ihmisen psyykkiseksi tilaksi, joka määrää, millä aktiivisuudella hän toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu. Päämääräsuuntautuneena prosessina myös oppiminen on motivaatiosta riippuvainen (ks. myös POPS 2004, 18). Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen eli instrumentaaliseen motivaatioon. Sisäisen motivaation, jossa tekeminen palkitsee henkilöä sisäisesti, on yleisesti katsottu kantavan pidemmälle kuin ulkoisten palkintojen ja kannustimien myötä aktivoituvan instrumentaalisen motivaation. Toisaalta joissain tutkimuksissa ulkoisen motivaation on todettu olevan oppimistuloksien kannalta yhtä tehokas kuin sisäisen motivaation. (Edmondson & House 1993, 188–189; Gardner & MacIntyre 1995, 206–224.)

Ruohotien (1998) mukaan sisäisen motivaation syntymiselle olennaisia edellytyksiä ovat kannustava ohjaaja, onnistumisen mahdollisuudet, riittävät haasteet, tehtävätyyppien vaihtelevuus sekä mielenkiinnon ylläpitäminen. Lisäksi ohjaajan kyky esittää tehtävät oppimismahdollisuuksina on tärkeä sisäisen motivaation syntymisen edellytys. (Kauppila 2007, 120; Ruohotie 1998, 37–39.) Oppijan motivoiminen on siis nimenomaan opettajan tehtävä (Kauppila 2007, 121; 135). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristön tavoitteiksi asetetaan oppilaan oppimismotivaation ja uteliaisuuden tukeminen tarjoamalla hänelle kiinnostavia haasteita ja ongelmia (POPS 2004, 18). Onnistuessaan kohtaamaan ja voittamaan haasteet tai pienentämään niistä syntyvää epätasapainoa yksilö voi tuntea olevansa kompetentti ja itsenäinen. Juuri tähän onnistumisen tunteeseen perustuu sisäinen motivaatio. (Ruohotie 1998, 66; ks. myös Kauppila 2007, 120.)

Motivaatiosta voidaan erottaa myös yleis- ja tilannemotivaatio. Nämä motivaation lajit vaikuttavat sekä oppimiseen että oppimistilanteeseen suhtautumiseen eri tavoin – myös englannin tunneilla. (Ruohotie 1998, 41; Seikkula-Leino 2002, 58.) Yleismotivaatiota voidaan kutsua myös pitkäkestoiseksi motivaatioksi, johon lasketaan kuuluvaksi

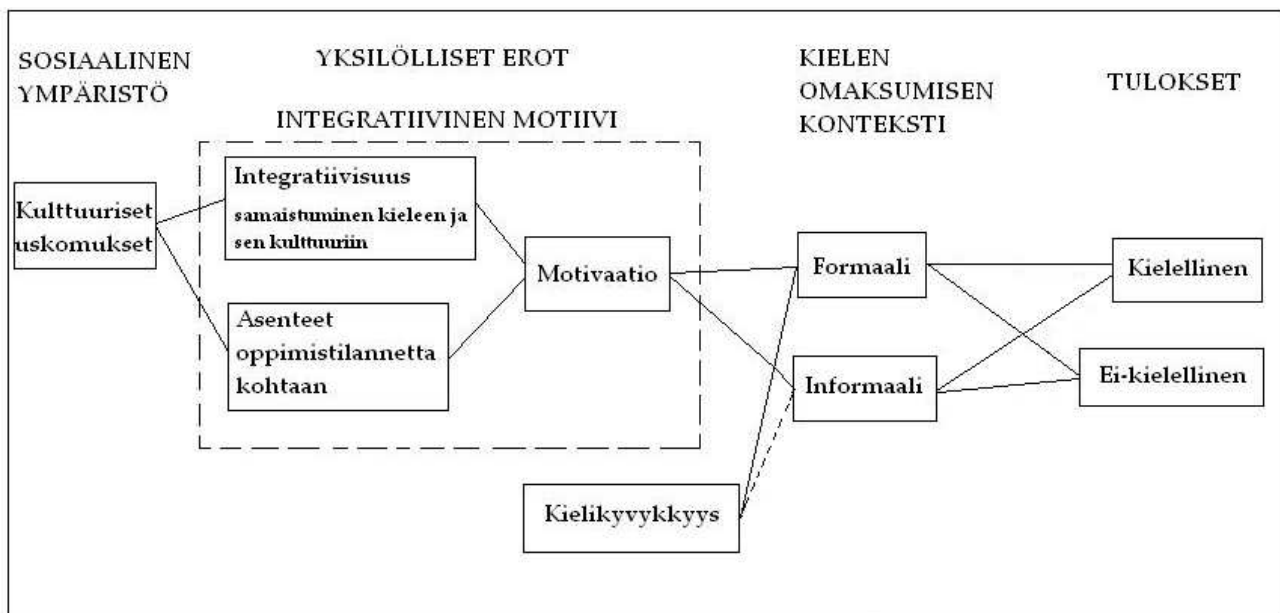
integratiivinen ja instrumentaalinen motivaatio (Seikkula-Leino 2002, 60). Tilannemotivaatiota voidaan nimittää vastaavasti lyhytkestoiseksi motivaatioksi.

Motivaatio kielen oppimisessa

Gardnerin (1997) mukaan motivaatio kielenoppimisen osatekijänä viittaa yksilön asenteisiin, haluihin ja halukkuuteen panostaa vieraan kielen oppimiseen. Nämä tekijät ovat monimuotoisessa suhteessa keskenään eikä niitä ole helppo erottaa toisistaan. (Gardner, Tremblay & Masgoret 1997, 344–346.) Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat ympäröivän yhteisön käsitykset ja uskomukset esimerkiksi kielen tärkeydestä ja tarpeellisuudesta. Nämä heijastuvat oppijan yleiseen asennoitumiseen ja motivaatioon oppia kieltä ja sitä kautta hänen kielitaitoonsa. (Gardner 1985, 146–153.) Gardnerin käsitystä voidaan tältä osin luonnehtia yhteisöpsykologiseksi.

Käsityksensä ja tutkimustensa pohjalta Gardner on kollegoidensa kanssa luonut sosiokasvatuksellisen mallinsa (Gardner 1985; ks. kuvio 5), jossa tärkeimpänä tekijänä on motivaatio. Se koostuu vaivannäöstä, halusta ja asenteesta oppimiseen (Dörnyei 2005, 68–69; Masgoret & Gardner 2003, 128). Mallin muiden tekijöiden – integratiivisuuden ja asenteiden – vaikutus suodattuu motivaation kautta. Gardnerin mallissa integratiivisuudella tarkoitetaan yksilön halukkuutta ja kiinnostusta olla yhteydessä opiskeltavan kielen äidinkieliin puhujiin. Integratiivisuuteen kuuluvat lisäksi yksilön asenteet tätä ryhmää ja kieltä kohtaan. Integratiivisuus on näin ollen eräänlaista halua olla osa tiettyä (kieli)kulttuuriryhmää. (Esim. Masgoret & Gardner 2003, 126–7.)

Gardnerin mallissa olennaisena tekijänä vaikuttavat myös seuraavassa alaluvussa tarkemmin käsiteltävät oppilaan asenteet oppimistilannetta kohtaan. Näihin oppimistilanteeseen liittyviin asenteisiin vaikuttavat muun muassa itse opiskeltava kurssi, opettaja ja luokkatoverit. (Masgoret & Gardner 2003, 127.)

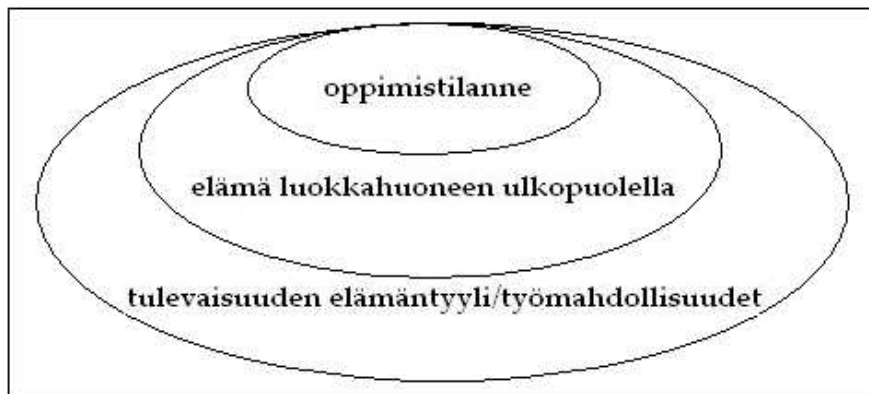


KUVIO 5 Operationaalinen muotoilu Gardnerin sosiokasvatuksellisesta mallista (socio-educational model, Gardner 1985, 153)

Edellä esitelty Gardnerin malli on eri muodoissaan ollut dominoiva yli 30 vuotta toisen kielen oppimisen tutkimuskentällä. Mallia on kuitenkin kritisoitu nimenomaan siitä, ettei se ole tänä aikana juurikaan muuttunut. Mallin tulkintaa vaikeuttavat myös terminologiasta johtuvat mahdolliset väärinkäsitykset. (Dörnyei 2005, 68–71.) Yksi Gardnerin mallin puutteista on lisäksi se, ettei oppimissaavutuksilla ja menestyksellä ole vaikutusta varsinaisesti mihinkään (Dörnyei 2005, 70). Voisi kuitenkin olettaa, että menestyksellä olisi vaikutusta esimerkiksi sosiaalisen kontekstin kautta oppilaan kielen opiskelun motivaatioon, kuten Spolskyn (1992) mallissa (ks. luku 2.3). Koska Gardnerin sosiopsykologinen malli perustuu kaksikielisessä Kanadassa tehtyihin laajoihin tutkimuksiin, soveltuu se parhaiten toisen kansallisen kielen oppimisen tutkimiseen, painottaen kieliryhmien välisten asenteiden merkitystä (Pihko 2007, 30–31). Kriittikistä huolimatta Gardneria voidaan pitää kielenoppimisen motivaatiotutkimuksen uranuurtajana – hän on luonut muulle tutkimukselle hyvän perustan (Dörnyei 2005, 71).

Motivaatio oppimissuuntautuneisuuden osana

Motivaatiota on tutkittu myös oppimissuuntautuneisuuden osana. Edmondsonin ja Housen (2003, 321–345) englannin kieltä käsittelevässä tutkimuksessa motivaatio on nostettu globalisoituvan maailman ja sitä kautta laajenevan englannin kielen roolin yhteydessä esille. Englannin kielestä on muodostumassa Edmondsonin ja Housen (2003) näkemyksen mukaan lähes koko maailman yhteinen kieli, lingua franca, mikä antaa myös sen opettelemiselle motiivin. Edmondson ja House tarkastelevat motivaatiota niin sanotun laajenevan ympyrämallin (engl. widening circle) kautta, jossa jokaisella kolmella oppimisen suuntautumistasolla havaitaan eriluonteista motivaatiota (ks. kuvio 6, alla).



KUVIO 6 Oppimissuuntautuneisuus: laajeneva ympyrä (Edmondson & House 2003, 334)

Mallin ensimmäinen, sisin ympyrä sisältää jännityksen ja ilon tunteet luokkahuoneessa englantia opittaessa. Se kattaa varsinkin alkuvaiheessa kieliluokissa tapahtuvan hauskanpidon ja leikkimisen. Tällä tasolla motivaatio kumpuaa itse oppimistilanteiden kokemuksista, jotka ovat erityisen mielenkiinnon kohteena meidän tutkimuksessamme. Toinen ympyrä sisältää puolestaan luokkahuoneen ulkopuolisen englannin käytön (esim. harrastukset ja ystävyssuhteet) ja sitä kautta syntyvän motivaation. Ei ole tietenkään sanottua, ettei näillä luokkahuoneen ulkopuolisilla tekijöillä olisi yhteyttä luokkahuoneen elämään. Tältä toiselta kehältä kielen oppijan ymmärrys ja motivaatio

englannin kielen oppimiseen todennäköisesti kasvavat uloimpaan ympyrään, jolla oppija havaitsee englannin kielen olevan maailman valtakieli. Tällä tasolla ollessaan oppija ymmärtää, että englannin kielen oppimiseen panostaminen on hyödyllistä ja voi auttaa esimerkiksi töitä hakiessa. Tästä syntyy uloimman kehän motivaatio. Edmondson ja House (2003, 334) toteavat, että juuri tuon uloimman kehän oppimissuuntautuneisuus on kaikkein todennäköisin pitkäkestoisen motivaation säilyttäjä. (Edmondson & House 2003, 334.) Palaamme tähän motivaation laajenevien ympyröiden malliin tulosten esittelyn yhteydessä (luku 5).

Demotivaatio

Motivaation vastaparina on käytetty termiä demotivaatio. Uudemmassa tutkimuksessaan Dörnyei (2001, 152–3) esittelee näitä oppimiseen vaikuttavia demotivaatio- eli ei-motivoivia tekijöitä. Näitä ovat muun muassa 1) opettaja 2) puutteelliset koulutilat 3) huonontunut itseluottamus 4) negatiivinen asenne opiskeltavaa kieltä kohtaan 5) opiskelun pakkoluonne 6) toisen vieraan kielen häiritsevä vaikutus 7) negatiiviset asenteet kieliyhteisöä kohtaan 8) ryhmän asenteet sekä 9) oppikirja. Dörnyein mukaan demotivaatiotekijöihin *eivät* kuulu voimakkaat häiriöt, kuten televisiosta tuleva mielenkiintoinen ohjelma läksyjä tehdessä tai motivaation vähittäinen hiipuminen. Kaikkia kielen oppimiseen negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä ei voida siis luokitella demotivaatiotekijöiksi. Käsitteenä demotivaatio on näin motivaation tavoin moniselitteinen, mutta tutkimuksemme kannalta sekä mielenkiintoinen että tärkeä. (Dörnyei 2001, 141–144.)

Suomessa demotivaatiotekijöitä kielenoppimisessa on pro gradu -tasolla tutkinut Muhonen (2004). Hänen tutkimuksessaan yläkoulussa esille nousseita englannin kielen oppimismotivaatioon vaikuttavia demotivaatiotekijöitä olivat opettaja, oppimateriaali, oppijan ominaisuudet, kouluympäristö ja oppijan kielteinen asenne englannin kieltä kohtaan. Näistä demotivaatiotekijöistä opettaja nousi ylitse muiden. (Muhonen 2004.)

3.2 Asenteet

Kuten jo motivaatioesityksestämme kävi ilmi, asenteet voidaan käsittää osaksi motivaatiota. Käsitlemme asenteita tässä kuitenkin erikseen, monipuolistaen termin arkikielistä käyttöä.

Asenne voidaan määritellä suhteellisen pysyväksi ja johdonmukaiseksi tavaksi suhtautua tiettyyn kohteeseen (Ruohotie 1998, 143). Baker (1992, 10–11) kuvailee asennetta hypoteettiseksi käsitteeksi tai rakenteeksi, jota käytetään ihmisen käytöksen suunnan ja sinnikkyuden selittämiseen. Kun motivaatiosta puhuttaessa korostetaan motivaation dynaamista ja tilannesidonnaista luonnetta, on asenteiden kohdalla kyse pysyvämmästä ilmiöstä (Ruohotie 1998, 143). Asenteet voivat kyllä muuttua, mutta hitaasti (Hirsjärvi ym. 1983, 18).

Asenne merkitsee yksilön taipumusta tuntea, ajatella ja toimia tietyllä tavalla sekä hänen tapansa käsittää ja arvioida ympäristöä (Hirsjärvi ym. 1983, 17; Ruohotie 1998, 42). Asenteidensa kautta yksilö ilmaisee mieltymyksiään tiettyä asiaa, ideaa tai ihmistä kohtaan joko avoimesti tai peitellysti. Asenteiden laatu ja voimakkuus ovat riippuvaisia siitä, millaisia kokemuksia ja taipumuksia yksilöllä asennoitumisensa kohteesta on. Jos ihminen kokee onnistumisen tunteita jollakin alalla, tässä tapauksessa englannin kieltä opiskellessaan, asennoituu hän siihen entistä myönteisemmin sekä lisää ponnistelujaan tavoitteidensa saavuttamiseksi. (Ruohotie 1998, 42.)

Asenteet vaikuttavat ymmärrettävästi myös kielen oppimiseen (Edmondson & House 1993, 192–194). Jo motivaation yhteydessä käsitelimme oppijan asenteita muun muassa oppimistilannetta, opittavaa kieltä ja sen kulttuuria kohtaan. Myös yksilön asenteet ympäröivää luokkahuonetta kohtaan muodostavat tärkeän osan vieraan kielen oppimista. Oppilaiden ja opettajan odotukset riippuvat paljolti ympäröivästä kulttuurista. (Cook 2001, 151.) Jos oppilas on esimerkiksi kotona tottunut paljon virikkeitä sisältävään ympäristöön, saattaa hän asennoitua negatiivisesti askeettisempaan koululuokkaan. Tämä negatiivinen asenne voi madaltaa myös hänen oppimishalujaan.

Suomessa Pihkon (2007) englanninkielistä sisältöopetusta (Content and Language Integrated Learning: CLIL) ja formaalia englannin kielenopetusta (English as a Foreign Language: EFL) vertailevan tutkimuksen perusteella yläkoululaisten asenteet englannin kouluopiskeluun olivat pääosin myönteisiä. Tutkimuksessa oppilaat vastasivat 5-portaisella Likert-asteikolla erilaisiin väittämiin englannin kouluopiskeluun liittyen. ”Englannin opiskelu koulussa on minusta mukavaa” -väittämän kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli 64% EFL-oppilaista. Täysin tai jokseenkin eri mieltä oli 26%. Väitteeseen ”Tapa, jolla englantia meille koulussa opetetaan on innostava” EFL-oppilaista 41% vastasi olevansa täysin tai jokseenkin samaa mieltä ja 37% täysin tai jokseenkin eri mieltä. (Pihko 2007, 63–65.)

Itse englannin kieleen asennoituminen oli positiivisempaa: väitteen ”Englannin opiskelu koulussa on minulle tärkeää vain koska se kuuluu koulun oppiaineisiin, itse englannin kielestä en niinkään välitä” kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli vain 16% EFL-oppilaista, täysin tai jokseenkin eri mieltä oli 74%. Formaaliin englannin opetukseen osallistuvien oppilaiden asennoituminen englannin opiskeluun ja erityisesti opetukseen koulussa oli negatiivisempaa kuin itse englannin kieleen asennoituminen. (Pihko 2007, 63–65.) Peilaamme oman tutkimuksemme tuloksia edellä esitettyihin tutkimustuloksiin englannin tunteihin asennoitumisen osalta luvussa 5.2.

3.3 Kielen oppimiseen liittyvä minäkäsitys

Minäkäsitys

”Minäkäsitys on laaja, monidimensionaalinen konstruktio, joka koostuu itseä koskevista tiedoista (itsetuntemuksesta) ja omien kykyjen, toimintojen tai tuotosten arvon määrittämisestä.” (Ruohotie 1998, 144.)

Tarkoitamme minäkäsitys -termillä kaikkia niitä käsityksiä, joita yksilöllä itsestään on. Ymmärrämme myös minäkuvan ja itsearvostuksen kuuluvan minäkäsitykseen. (Burns 1982, 26; ks. myös Laine & Pihko 1991, 9–12.) Itse- eli minäarvostus tarkoittaa itsensä

hyväksymistä ja oman pätevyytensä tunnustamista. Minäkäsitystä kuvaaviin alakäsitteisiin voidaan laskea kuuluvaksi myös itseluottamus. (Ruohotie 1998, 144.) Toisaalta minäkäsityksestä yksikössä puhuminen on harhaanjohtavaa, sillä yksilöllä on suuri määrä minäänsä liittyviä käsityksiä. Osa näistä käsityksistä liittyy yleiseen käyttäytymiseen, osa tiettyihin käyttäytymisen osa-alueisiin, kuten akateemiseen suoriutumiseen. (Burns 1982, 10.) Yksilöllä voi siis olla myös kielenoppimiseen liittyvä erityinen minäkäsitys. Tätä ”kieliminäksi” kutsuttua käsitystä käsittelemme seuraavassa alaluvussa.

Minäkäsitys on perusluonteeltaan pysyvä, mutta se myös muotoutuu jatkuvasti. Se muovautuu vaikutteista, joita yksilö saa esimerkiksi merkityksellisiltä henkilöiltä (engl. significant others). Nämä yksilöä ympäröivät ihmiset vaikuttavat siihen millaiseksi hän itsensä tulkitsee. Minäkäsityksellä on kolmijakoinen rooli: 1) se säilyttää johdonmukaisuutta, 2) määrittää, kuinka kokemukset tulkitaan ja 3) asettaa yksilön odotuksia. (Burns 1982, 9–10; ks. myös Laine & Pihko 1991, 12.)

Minäkäsityksen voidaan katsoa koostuvan kolmesta erilaisesta osatekijästä: tiedostetusta minästä, toisten näkemästä minästä sekä ihanneminästä. Tiedostettu minä koostuu yksilön havainnoimista kyvyistään, arvostaan ja rooleistaan. Se on siis yksilön käsitys siitä, millainen hän on. Toisten näkemä minä (myös yksilön ”peiliminäkuvaksi” sanottu) koostuu yksilön käsityksistä siitä, miten hän uskoo muiden näkevän itsensä. Ihanneminä puolestaan sisältää käsityksiä siitä, millainen yksilö haluaisi olla. (Burns 1982, 25–26.) Laine ja Pihko (1991, 12) näkevät minäkäsityksen koostuvan tiedostetusta minästä, ihanneminästä ja itsearvostuksesta. Minäkäsitykseen kuuluu myös estoja ja defensessejä, joilla yksilö suojaa käsityksiään (Laine & Pihko 1991, 12–13).

Seuraavassa käsittelemme erityistä kielen oppimiseen liittyvää minäkäsityksen tyyppiä, kieliminää. Yleinen minäkäsitys luo pohjan kieliminälle, joten sen osatekijät vaikuttavat myös kieliminään.

Kieliminä

Vieraan kielen oppimiseen liittyvästä minäkäsityksestä voidaan käyttää termiä kieliminä (Laine & Pihko 1991; Pihko 2007, 34). Olemme valinneet sen myös tämän tutkimuksemme keskeiseen termistöön. Yleisen minäkäsityksen osat eli tiedostettu minä, ihanneminä ja itsearvostus ovat myös kieliminän perusrakenteita. Minäkäsityksen tavoin myös kieliminään kuuluvat estot ja defenssit, joilla oppija suojaa omaa kieliminäänsä. Yhtäläisyyksistä huolimatta kieliminän voidaan katsoa olevan erityinen minäkäsityksen tyyppi, koska oppilas joutuu vierasta kieltä opiskellessaan luomaan itselleen jonkinasteisen uuden kieli-identiteetin. (Laine & Pihko 1991, 6–24.)

Kieliminää ovat Suomessa tutkineet muun muassa Laine ja Pihko (1991) ja Pihko (2007). Laineen ja Pihkon (1991) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vieraan kielen kouluoppimiseen vaikuttavista affektiivisista tekijöistä kieliminää ja affektiivista suodinta. Tutkimusjoukko koostui 9.luokkalaisista (Laine & Pihko 1991, 40). Tutkimuksessa selvitettiin affektiivisen alueen ja kieliminän yleistä rakennetta sekä näiden sisäisiä kausaalisuhteita. Lisäksi kartoitettiin kieliminän kehittymistä, erilaisia kieliminätyyppejä sekä affektiivisten tekijöiden vaihtelua alueittain ja koulutyypeittäin. (Laine & Pihko 1991, 91–92.) Tutkimus tarjosi kielenoppimisen tutkimuskentälle perustavaa laatua olevaa tietoa kieliminästä ja affektiivisten tekijöiden sisäisestä dynamiikasta mitattavassa muodossa (Laine & Pihko 1991, 105). Käsittelemme Laineen ja Pihkon (1991) tutkimuksessakin testattua affektiivista suodinmallia jäljempänä.

Kieliminä sisältää oppijan ”*kaikki ne tiedot, käsitykset, toiveet --- ja myös arvelut, joita oppilaalla on itsestään nimenomaan vieraan kielen oppijana*” (Laine & Pihko 1991, 15). Kieliminä muotoutuu kielen opiskelun edetessä ja siihen vaikuttavat oppimis- ja kielenkäyttökokemusten lisäksi opettaja, luokkatoverit, vanhemmat ja muut tärkeät vaikuttajahenkilöt (significant others). Erityisesti opettajalta ja luokkatovereilta saatava suora tai epäsuora palaute voi muovata yksilön kieliminää. (Pihko 2007, 35.) Jokseenkin pysyvänä negatiivisena tai positiivisena perusasenteena omaa itseä ja omia mahdollisuuksia kohtaan kieliminä vaikuttaa vahvasti siihen, miten oppilas suhtautuu

opiskeluunsa ja millaiseksi hän olonsa englannin tunneilla kokee. (Laine 1988, 17; Laine & Pihko 1991, 15–16.) Juuri siksi se on erityisen kiinnostuksen kohteena tutkimuksessamme.

Pihkon (2007) vieraskielisen sisältöopetuksen (CLIL) ja formaalin englannin opetuksen (EFL) oppilaita vertailevassa tutkimuksessa oppilaiden kieliminää tarkasteltiin kielenopiskelun tuloksena. Tutkimuksessa todettiin EFL-oppilaiden kieliminän olevan yleisesti ottaen myönteinen, kuitenkin CLIL-oppilaisiin verrattuna huomattavasti heikompi (vrt. kuitenkin Seikkula-Leino 2002, 108–113). Kieliminää tarkasteltiin kolmesta eri näkökulmasta: tiedostetun minän, ihanneminän ja itseluottamuksen osalta. (Pihko 2007, 69–74.) Näitä tutkittuja kieliminän osatekijöitä käsittelemme seuraavassa.

Kieliminän osatekijät

Kuten yleisen minäkäsityksen, myös kieliminän voidaan katsoa koostuvan kolmesta osasta: tiedostetusta minästä, ihanneminästä sekä itsearvostuksesta. Näistä jokainen voidaan jaotella edelleen yleisen tason, spesifin tason ja tehtäväkohtaisen tason kieliminään. (Laine 1988, 18; Laine & Pihko 1991, 17; Pihko 2007, 34–35.) Yleiseen tasoon kuuluu oppilaan yleinen käsitys itsestään vieraiden kielten oppijana. Spesifin tason kieliminä taas ilmentää oppilaan käsityksiä jonkin tietyn kohdekielen, esimerkiksi englannin, opiskelijana. Tutkimuksemme kannalta olennaisin on kuitenkin tehtäväkohtaisen tason kieliminä, joka kuvaa oppilaan näkemyksiä taidoistaan kohdekielen eri osa-alueilla, kuten puhumisessa tai kirjoittamisessa. (Laine & Pihko 1991, 17.)

Kieliminän tehtäväkohtaisella tasolla oppija joutuu analysoimaan omaa kielitaitoaan ja kielenoppimiskykyään tarkasti sekä kohtaamaan riittämättömyyden ja ahdistuneisuuden tunteita. Erityisen herkkä oppija saattaa olla tekemilleen virheille, joita hän voi jännittää esimerkiksi väärinymmärrysten pelossa. Virheiden voidaan myös pelätä paljastavan muutoin puutteellisen kielitaidon tai niiden pelätään olevan erityisen koomisia. Yksi suurimmista peloista on joutua naurunalaiseksi luokan edessä. Painetta suoriutua hyvin luokkatilanteessa lisäävät opettaja ja erityisesti luokkakaverit. Oppilas saattaa myös verrata itseään muihin ja tuntee alempiarvoisuutta. Kieliminän tehtäväkohtaisella tasolla

estojen voidaan olettaa vaihtelevan suurestikin kielenkäytön eri osa-alueiden välillä. (Laine & Pihko 1991, 19–20; Pihko 1987, 4–5.) Tähän palaamme tulostemme esittämisen yhteydessä (luku 5).

Kieliminä on suhteellisen pysyvä rakenne, mutta sitä pystytään kehittämään. Esimerkiksi opettaja voi vaikuttaa siihen. Kieliminän defensiivisessä yleisrakenteessa ulkokuoren estot ja defenssit suojaavat sisusta eli kieliminää, joka on herkkä. (Laine & Pihko 1991, 12; Pihko 1987, 4–5.) Laine (1988, 18) kuvaa tätä mekanismia tunteelliseksi siiliksi, joka nostaa piikkinsä eli estonsa ja defenssinsä puolustamaan pehmeää ja herkkää sisustaa (ks. kuvio 7). Tässä mallissa esitetyt kieliminän osa-alueet ovat mukana myös affektiivisen suodimen malleissa, joita käsittelemme seuraavassa.

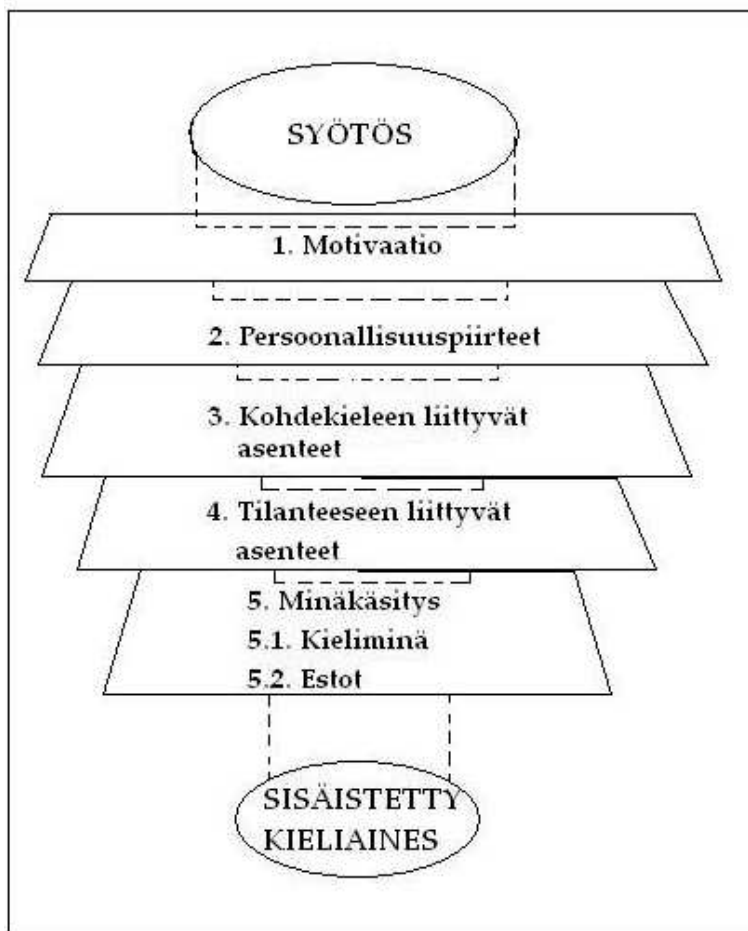


KUVIO 7 Kieliminän yleisrakenne, ”tunteellinen siili” (engl. emotional hedgehog; Laine 1988, 18; Laine & Pihko 1991, 23)

Affektiivinen suodin

Käsittelimme affektiivista suodinta alustavasti jo Krashenin monitorimallin yhteydessä (luku 2). Seuraavassa laajennamme esitystä tutkimuksemme kannalta oleellisin osin. Keskitymme suomalaiseen alan tutkimukseen.

Vieraan tai toisen kielen oppijan affektiivisen suotimen voidaan sanoa olevan eräänlainen psykologinen rakenne, joka koostuu affektiivisista tekijöistä. Nämä tekijät vaikuttavat joko tietoisella tai tiedostamattomalla tasolla siihen, miten oppija käsittelee, ikään kuin läpivalaisee, saapuvaa kohdekielen syötöstä. (Laine 1988, 13.) Laineen (1988) mukaan suodin koostuu viidestä eri tasosta tai kerroksesta (ks. kuvio 8).

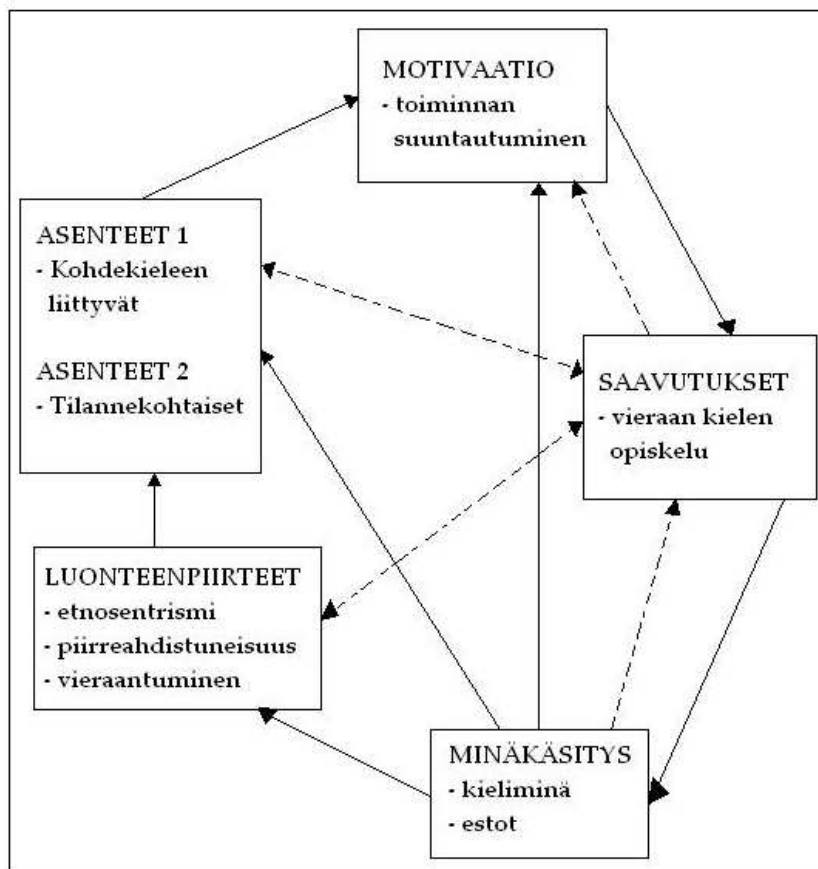


KUVIO 8 Affektiivisen suotimen tasot (Laine 1988, 14)

Ensimmäinen taso sisältää motivaatiotekijät. Toisella tasolla ovat yksilön tietyt persoonallisuuspiirteet tai perusasenteet, kuten ahdistuneisuus/jännitys (engl. trait anxiety) ja vieraantuminen. Kolmannen tason muodostavat kohdekielen, sitä puhuviin ihmisiin ja kulttuuriin kohdistuvat asenteet. Neljännellä tasolla ovat oppimistilanteeseen, opettajaan, käytettävään opetusmetodiin ja -aineistoon liittyvät asenteet. Viides taso

koostuu oppijan minäkäsityksestä, kieliminästä, estoista ja puolustusmekanismeista. (Laine 1988, 13–14.) Nämä tekijät vaikuttavat itse oppimistulokseen eli siihen, mitä kohdekielen syötöksestä sisäistetään.

Edellä esitetyssä affektiivisen suotimen kerroksmallissa on nähtävissä syötöksen reitti sisäistetyksi kieliainekseksi, kun seuraavassa mallissa korostuu näiden affektiivisten tekijöiden keskinäinen vuorovaikutus (ks. kuvio 9).



KUVIO 9 Affektiivisten tekijöiden suodinmalli (Laine 1988, 17; Laine & Pihko 1991, 28)

Kuten mallista nähdään, oppijan minäkäsitys ja kieliminä vaikuttavat hänen opiskelumotivaatioonsa. Kieliminä on vaikutussuhteessa myös yleisempiin luonteenpiirteisiin sekä asenteisiin. Tätä kautta se yhdistyy jälleen motivaatioon sitä joko

vahvistaen tai heikentäen. (Laine & Pihko 1991, 29.) Tässä Laineen (1988; Laine & Pihko 1991) affektiivisten tekijöiden suodinmallissa myös saavutukset vaikuttavat suorasti kieliminään ja epäsuorasti muihin tekijöihin. Juuri näiden tekijöiden yhteyden puutteesta Gardnerin sosiokasvatuksellista mallia on kritisoitu (ks. luku 3.1). Edellä esitetyn affektiivisen suodinmallin vahvuutena pidämmekin sen sisältämiä tekijöiden vuorovaikutussuhteita.

Mallissa vaikuttaviin tekijöihin kuuluvat myös estot, joihin voidaan laskea kuuluvaksi kielijännitys. Tätä tutkimuksemme kannalta olennaista osatekijää käsittelemme tarkemmin seuraavassa.

3.4 Kielijännitys

Englanninkielisestä anxiety -käsitteestä on tutkimusperinteessä käytetty suomennoksia ahdistuneisuus tai jännitys. Me käytämme kielen opiskelun yhteydessä näistä jälkimmäistä, jännitystä, koska se mielestämme kuvaa ilmiötä monipuolisemmin. Tästä eteenpäin käytämme siis yleisterminä kielijännitystä.

Kielijännitys -käsitteestä voidaan erottaa jännittyneisyys luonteenpiirteenä (engl. trait anxiety; ks. Laine & Pihko 1991, 13) tai tilanteeseen liittyvänä tekijänä (Horwitz 2001, 112–113). Pihko (2007, 36–37) katsoo kielijännitykseen/kieliahdistukseen kuuluvan aineksia kolmesta toisiinsa liittyvistä yleisemmistä ahdistuksen muodoista: kommunikaatio-arkuudesta, koejännityksestä ja kielteisen arvostelun pelosta. Vaikka kielijännitystä voidaan pitää erityisenä jännityksen tyyppinä, lasketaan se kuuluvaksi sosiaalisen jännityksen piiriin (MacIntyre 1995, 91). Käsittelemmekin seuraavassa kielijännitystä sosiaalisen jännityksen osana.

Yleisesti jännitys/ahdistuneisuus voidaan määritellä subjektiiviseksi pelon, jännityksen, hermostuneisuuden tai huolen tunteeksi (Spielberger Horwitzin 2001, 113 mukaan). Sosiaalisella jännityksellä voidaan katsoa olevan kognitiivisia, affektiivisia ja käyttäytymiseen liittyviä komponentteja, jotka voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään. Sosiaalisesta jännityksestä voidaan erotella seuraavat osatekijät: 1)

jännittyneisyyden (engl. tension) ja epämukavuuden tunteet, 2) negatiiviset itsearviointit ja 3) taipumus vetäytyä muiden seurassa. (Schwarzer 1986, MacIntyren 1995, 91–93 mukaan.)

Bussin (1980) mukaan sosiaalisen jännityksen voidaan katsoa muodostuvan nolostumisesta, häpeästä, ujoudesta ja yleisöjännityksestä. Näistä affektiivisista reaktioista syntyvä sosiaalinen jännitys voidaan määrittää epämukavuuden tunteeksi toisten läsnä ollessa. (Buss 1980, 204.)

Sosiaalisen jännityksen syntymiseen vaikuttavat yleiset syyt voidaan jakaa kahteen kategoriaan: sosiaalisen kontekstin ominaispiirteisiin sekä toisten käyttäytymiseen. Sosiaaliseen kontekstiin kuuluvat Bussin (1980) jaottelun mukaan: 1) ihmisten lukumäärä, 2) se, kuinka paljon huomiota yksilöön kiinnitetään, 3) ympäröivien ihmisten tuttuus, 4) tilanteen formaalisuus sekä 5) arvioinnin kohteena oleminen. Mitä enemmän näitä edellä mainittuja piirteitä tilanteessa on, sitä varmemmin sosiaalista jännitystä ilmenee. (Buss 1980, 205–207.) Jännitystä aiheuttavaan toisten käyttäytymiseen kuuluvat puolestaan ”kuiskuttelu”, tuijottaminen, nauraminen sekä muu sellainen käyttäytyminen, joka saattaa läpäistä yksilön sosiaalisen suojakuoren aiheuttaen häpeää tai nolostumista. Kanssaihmiset voivat aiheuttaa sosiaalista jännitystä myös tahtomattaan tai sitä itse huomaamatta. Ihminen, joka jännittyy sosiaalisessa tilanteessa, voi tulkita toisten harmittomaksi tarkoitetun käyttäytymisen itseensä kohdistuvaksi. (Buss 1980, 207–210.)

Pihko (2007) tarkasteli tutkimuksessaan kielijännitystuntemuksia yleisen kielijännityksen, arvostelun pelon ja vieraan kielen puhumisen jännittämisen kautta. 20% tutkimukseen osallistuneista formaalin englannin kielen opetuksen oppilaista pelkäsi toisten oppilaiden vähätteleviä reaktioita ja opettajan virheisiin kiinnittämää huomiota. Oppilaista 34% vastasi väittämään ”Englannin puhuminen tunneilla jännittää minua usein” olevansa täysin tai jokseenkin samaa mieltä. 56% oppilaista puolestaan ilmoitti olevansa väittämän kanssa täysin tai jokseenkin eri mieltä. Keskimäärin formaalin englannin opetuksen oppilaiden kielijännitysluvut olivat korkeita. (Pihko

2007, 74–82.) Kaiken kaikkiaan tytöt jännittivät poikia enemmän, erityisesti arvostelun pelon osalta erot sukupuolten välillä olivat merkittäviä (Pihko 2007, 88–89).

Myös Hentisen ja Piskosen (1998) kieliarkuutta koskevan pro gradu -tutkielman tuloksissa korostuivat virheiden, puhumisen sekä negatiivisen arvioinnin pelko. Kieliarkuuden esiintymiseen ja voimakkuuteen vaikuttivat lisäksi luonteenpiirteet, minäkuva, asenteet, motivaatio ja saavutukset. Hentisen ja Piskosen tutkimuksen tutkimusjoukko koostui alakoulun kuudesluokkalaisista, joista 26% koki kieliarkuutta keskimääräistä enemmän. (Hentinen & Piskonen 1998.) Edellä esitettyjen tutkimusten tuloksiin palaamme vielä oman tutkimuksemme tulosten käsittelyn yhteydessä luvussa viisi (5).

Edellä mainitut jännitystä aiheuttavat tekijät ovat ymmärrettävästi läsnä englannin tuntien luokkatilanteissa. Näistä vaikuttavat erityisesti opettaja, luokkatoverit, tilanteen formaalisuus sekä arvioinnin kohteena oleminen. Voinemme olettaa, että näin usean jännitystä lisäävän tekijän läsnä ollessa esimerkiksi virheiden tekemisen pelko saattaa lisääntyä (virheiden pelosta ks. myös luku 3.3).

Seuraavassa käsittelemme perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja eurooppalaisen viitekehyksen kantaa affektiivisiin tekijöihin.

3.5 Opetussuunnitelman ja eurooppalaisen viitekehyksen näkemykset affektiivisista tekijöistä

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) affektiivisiä tekijöitä ei ole juuri tuotu erikseen esille vaan oppimiskäsityksen osana: ”*oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, **motivaatiosta** sekä oppimis- ja työskentelytavoista*” (POPS 2004, 18; lihavointi lisätty). Tunnetekijät mainitaan myös oppimisympäristöä käsitellessä: ”*Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat toisaalta yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja **emotionaaliset** tekijät, toisaalta vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät*” (POPS 2004, 18, lihavointi lisätty).

Oppimisympäristön on lisäksi oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen sekä tuettava oppilaan oppimismotivaatiota (POPS 2004, 18).

Eurooppalainen viitekehys esittelee affektiivisten tekijöiden vaikutusta sekä tehtävien kohdalla että eksistentiaalisen kompetenssin osana. Tämä yleisen kompetenssin alakäsite sisältää oppijan asenteet, motivaatiot, arvot, uskomukset, kognitiiviset tyyliä ja persoonallisuustekijät (EVK 2003, 151–152; Huttunen 2000, 83). Nämä yksilölliset kognitiiviset, affektiset ja kielelliset tekijät selittävät oppilaiden erilaista suhtautumista oppimistehtäviin (EVK 2003, 220–223). Affektisiksi tekijöiksi luetellaan itsetunto, paneutuminen ja motivaatio, olotila sekä asenne. Nämä kaikki vaikuttavat siihen, kuinka oppilas suhtautuu annettuun tehtävään: jatkaako hän esimerkiksi kuuntelua ymmärtämisvaikeuksista huolimatta. (EVK 2003, 220–222.) Tässä käsitellyt affektiivisiin tekijöihin liittyvät teemat nousevat esille jälleen tulososiossamme (luku 5), johon etenemme seuraavana käsiteltävän tutkimuksen toteutus -luvun kautta.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimustehtävänämme oli tapaustutkimuksen keinoin kuvailla ja pyrkiä ymmärtämään niitä alakoulun englannin tunneilla läsnä olevia ilmiöitä ja tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden kielen oppimisprosessiin ja oppimiskokemuksiin. Keskityimme erityisesti affektiivisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat englannin oppimiseen.

Tutkimuskysymyksiämme olivat:

1. Mitä englannin tunneilla tehdään? (tuntien kulku ja tehtävätyypit)
2. Miltä oppilaista tuntuu englannin tunneilla? (huomioiden erilaiset tilanteet, esim. puhuminen, kirjoittaminen jne.)
3. Mikä englannin tunneilla motivoi, mikä ei ja miksi?
4. Jännittääkö englannin tunneilla? Jos jännittää, mikä?
5. Miten muut ihmiset tai tilannetekijät vaikuttavat tuntemuksiin englannin tunneilla?
6. Mitä tekijöitä oppilaat itse nostavat englannin tunneilta esille?

Näiden tutkimustamme ohjaavien kysymysten avulla lähdimme selvittämään niitä tekijöitä, jotka ovat läsnä alakoulun englannin kielen tunneilla. Kohdistimme huomiomme erityisesti kysymyksiin numero kaksi (Miltä oppilaista tuntuu englannin tunneilla?) ja neljä (Jännittääkö englannin tunneilla ja mikä?). Vaikka nostimme nämä kaksi kysymystä pääkysymyksiksemme, pysyimme avoimina oppilaiden itse esille tuomilleen teemoille.

4.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusmenetelmät

4.2.1 Osallistujat

Tutkimukseemme osallistui kaksi eri alakoulun luokkaa keskisestä Suomesta: viides luokka Keski-Suomen ja kuudes luokka Pohjois-Savon maakunnasta. Aineistomme tieteellisyyden kriteerinä oli määrän sijasta laatu. Harkinnanvaraisen näytejoukkomme pieni koko mahdollisti myös aineistomme syvemmän laadullisen analyysin. (Eskola & Suoranta 1999, 18; 61–62.) Valitsimme alakoulun ylempien luokkien oppilaat tutkimukseemme osallistujiksi siksi, että heillä oli englannin opiskelukokemusta pidemmältä ajalta ja myös kehittyneemmät keinot kertoa kokemuksistaan. Näihin kehittyneempiin keinoihin kuului muun muassa sujuva kirjoitustaito.

Tästä eteenpäin käytämme tutkimusraportissamme Pohjois-Savon koulusta, luokasta ja oppilaista tunnusta A ja Keski-Suomesta vastaavasti tunnusta B. Pohjoissavolaisesta luokasta (A) tutkimukseemme osallistui 28 oppilasta (14 poikaa ja 14 tyttöä) ja keskisuomalaisesta luokasta (B) 16 oppilasta (9 poikaa ja 7 tyttöä), joiden vanhemmat olivat antaneet luvan osallistua tutkimukseemme (kirje vanhemmille, ks. liite 1). Kolme oppilasta pohjoissavolaisesta luokasta ei ollut saanut lupaa osallistua tutkimukseemme. Keskisuomalaisesta luokasta puuttui yksi oppilas tutkimusaineiston keruun aikana.

Otosjoukkojen välisiä vaikuttavia eroja olivat muun muassa paikkakuntaerot: vaikka molemmat paikkakunnat olivat ”maalaishenkisiä”, voidaan toista pitää selkeästi kirkonkylänä (A) ja toista pikkukaupunkina (B). Koulu B oli oppilasmäärältään lähes kaksi kertaa suurempi kuin koulu A, mutta luokan A koko oli luokkaa B huomattavasti suurempi.

Yhteistä otosjoukoille oli se, että molemmille luokille englantia opetti koulun englannin aineenopettaja. Molempien koulujen englannin opettajat olivat hyvin kokeneita ja jo työuransa viimeisiä vuosia opettavia.

4.2.2 Menetelmät ja aineiston keruu

Tutkimuksemme oli tapaustutkimus (engl. case study) ja yleisluonteeltaan laadullinen. Keräsimme tutkimusaineiston toukokuussa 2007 vieraillemalla molemmissa kouluissa kahtena eri päivänä. Ensimmäisenä päivänä keräsimme lomakevastaukset ja toisena haastattelimme oppilaita.

Ennen aineiston keruuta esittelimme itsemme, tutkimuksemme sekä lomakkeen molemmissa luokissa samalla tavoin (esittelyteksti, ks. liite 2). Kyselylomake sisälsi strukturoituja ja avoimia kysymyksiä sekä ainekirjoituksen (kyselylomake, ks. liite 3). Kyselylomakkeella selvitimme oppilaiden omia kokemuksia ja käsityksiä englannin tunteista. Kyselylomakkeisiin vastaaminen tapahtui omissa luokissa. Molemmissa luokissa luokanopettaja ohjeisti oppilaat siirtämään pulpetit niin sanottuun koejärjestykseen, mikä mahdollisti jokaisen vastaajan itsenäisen työskentelyn. Oppilailla oli aikaa vastata lomakkeisiin yhden oppitunnin ja välitunnin ajan, yhteensä siis noin tunti. Kiireen tunnun lieventämiseksi sovimme opettajien kanssa erityisjärjestelyistä: oppilailla oli mahdollisuus jatkaa lomakkeen täyttöö tarpeen vaatiessa seuraavalla tunnilla. Kukaan oppilaista ei kuitenkaan tarvinnut tätä lisäaikaa.

Keski-Suomen luokasta (B) keräsimme myös palautetta kyselylomakkeestamme. Oppilaat vastasivat taululla olevan ohjeen mukaan: ”Kirjoita palautetta kyselystä viimeiselle sivulle: Oliko vaikea/helppo vastata? Oliko kysely liian pitkä/lyhyt? Pystyitkö vastaamaan mielestäsi hyvin?”.

Lomakevastausten perusteella valitsimme kuusi tutkimuskysymystemme kannalta kiinnostavaa haastateltavaa. Valitsimme tarkoituksella lomakevastausten perusteella englannin tunteihin negatiivisesti suhtautuvia ja/tai englannin tunneilla jotakin jännittäviä oppilaita. Tulevina kielikasvattajina halusimme näin selvittää ja ymmärtää syitä muun muassa oppilaiden negatiivisiin tuntemuksiin ja jännitykseen sekä saada mahdollisia parannusehdotuksia tulevaa työtämme varten. Haastattelimme yhteensä kolmea tyttöä ja kolmea poikaa. Haastattelut kestivät 12 minuutista puoleen tuntiin.

Vaikka olimme jakaneet haastatteluiden päävastuun puoliksi (toinen meistä haastatteli pääasiallisesti koulussa A, toinen koulussa B), osallistuimme kummatkin molempien koulujen haastattelutilanteisiin aktiivisesti. Haastattelimme koulun A oppilaita heidän englannin luokassaan ja koulun B oppilaita pienryhmätilassa.

Kaikilta haastateltavilta kysyttiin aluksi samat taustakysymykset (kuinka kauan opiskellut englantia, pitääkö englannista kielenä ja oppiaineena, käyttäkö englantia koulun ulkopuolella). Myös loppuosa sisälsi kaikille yhteisiä kysymyksiä (esim. millaisia vinkkejä haastateltava antaisi meille tulevana englannin opettajina). Haastatteluiden runko on nähtävissä liitteessä 4. Alun pienestä jännityksestä huolimatta kaikki haastateltavat rentoutuivat haastattelun edetessä. Oppilaat kertoivat varsin avoimesti omista kokemuksistaan ja tunteistaan. Ainoastaan yhdeltä haastateltavista vastauksia piti ”lypsää”.

Teemahaastattelun valitsimme metodiksi, koska halusimme haastateltavien pääsevän halutessaan puhumaan vapaamuotoisesti ja omin sanoin. Haastattelun tietyt kohdat oli päätetty etukäteen, mutta ei kaikkia. Lopullinen haastattelumetodimme oli siis puolistrukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelulle ominaiset ennalta määrätyt aihealueet takasivat, että puhuimme kaikkien haastateltavien kanssa jossain määrin samoista asioista. (Eskola & Suoranta 1999, 87–88; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.) Haastatteluiden teemat muotoilimme lomakevastausten pohjalta. Teemat auttoivat meitä myöhemminkin jäsentämään haastatteluaineistomme litterointeja (Eskola & Suoranta 1999, 88). Vaikka pyrimme haastattelutilanteessa objektiivisuuteen, emme kiellä osuuttamme tähän vuorovaikutteiseen tilanteeseen osallistujina (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2000, 48–49).

4.2.3 Aineiston käsittely

Kävimme aineistomme läpi monta kertaa useilla eri tavoilla. Lukiessamme kyselylomakevastauksia merkitsimme niistä kohdat, jotka valottivat tutkimuskysymystemme aiheita (ks. myös Eskola & Suoranta 1999, 175–6). Tästä

käsittelystä syntyivät tutkimuksemme tulososion lopulliset teemat (ks. luku 5). Käsittelimme lomakevastaukset myös numeraalisesti jaotteleamalla englannista pitävät ja siihen negatiivisesti suhtautuvat oppilaat. Laskimme myös ensimmäistä tutkimuskysymystämme (mitä tunneilla tehdään) valottavat kommentit englannin tuntien työskentelytavoista. Tyypittelimme ja laskimme lisäksi englannin tunneilla jännittävät oppilaat. Vaikka sukupuolierojen selvittäminen ei kuulunutkaan tutkimuksemme ennalta muotoiltuun tehtävään, erottelimme heränneen mielenkiinnon vuoksi jännittäjistä myös sukupuolijakaumat. Laadullista metodiamme tukevalla määrällisellä analyysillä pystyimme helpommin jäsentämään aineistoamme ja pääsimme siihen varsinkin alussa paremmin käsiksi (ks. myös Eskola & Suoranta 1999, 165–166; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 128). Myös omat väärät luulomme esimerkiksi oppilaiden suhtautumisesta englannin tunteihin karsiutuivat heti alussa pois näiden numeraalisten käsittelyjen ansiosta.

Litteroimme haastattelut ensin sanasta sanaan, mutta emme kirjanneet ylös yksityiskohtia, kuten taukojen pituutta tai äänensävyä. Haastatteluiden litteroinnin koimme hyödylliseksi, sillä pystyimme palaamaan teksteihin aina tarvittaessa. Luimme litteroinnit läpi useaan kertaan saadaksemme yleiskuvan. Samalla alleviivasimme ja ympyröimme tutkimustehtävämme kannalta olennaisia aiheita (ks. myös Eskola & Suoranta 1999, 175–6). Näin myös haastatteluaineisto teemoiteltiin. Kyseiset teemat toimivat tutkimuskysymysten rinnalla koko aineistomme jäsenyyksen pohjana.

Käytyämme aineistomme läpi edellä esitetyillä tavoilla saavuimme siihen pisteeseen, että se ei enää tarjonnut meille uutta, tutkimustehtävämme kannalta olennaista tietoa. Voimme siis olettaa, että aineistomme saturoitui eli kylläntyi. (Eskola & Suoranta 1999, 62–64.)

Tutkimuksessamme käytimme aineisto-, tutkija- ja menetelmätriangulaatiota. Useampia menetelmiä yhdistelemällä ja kahden tutkijan näkökulmia hyödyntämällä halusimme saada kattavamman ja luotettavamman kuvan tutkimuskohteestamme. (Eskola & Suoranta 1999, 69; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 218.) Aineistonkäsittelyn pohjalta kokosimme tutkimuksemme tulokset, jotka esittelemme seuraavassa luvussa.

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Esitämme tulokset siinä järjestyksessä kun ne tutkimuskysymyksiin vastaavat. Ensimmäisessä alaluvussa (5.1) esittelemme oppilaiden kuvauksia siitä, mitä englannin tunneilla tehdään. Toisessa alaluvussa (5.2) käsittelemme oppilaiden yleistä suhtautumista englannin tunteihin. Samassa alaluvussa esittelemme myös oppilaiden mielipiteitä siitä, millaista englannin tunneilla on sekä miksi he pitävät tai eivät pidä englannin tunneista. Kolmanteen tulososion alaluvuista (5.3) olemme koonneet muita tutkimuskysymyksiämme valottavia teemoja aineiston pohjalta.

Olemme merkinneet haastateltavat koodein siten, että haastateltavat AH1-AH3 ovat koulusta A ja BH4-BH6 koulusta B. Lomakevastaajat olemme puolestaan koodanneet koulujen kirjaimilla. Esimerkiksi vastaaja numero 16 koulusta A on merkitty koodilla A16. Suorat lainaukset oppilaiden lomakevastauksista ja haastatteluiden litteraateista ovat alkuperäisessä muodossaan. Autenttisuuden säilyttääksemme emme ole korjanneet oppilaiden tekemiä kirjoitus- tai kielioppivirheitä.

5.1 ”Yleensä teemme tehtäviä työkirjasta”

Tutkimuskysymykseemme numero 1 (”Mitä englannin tunneilla tehdään?”) vastasivat kyselylomakkeen kysymyksen numero 2 (jälkimmäinen osa: ”Mitä yleensä teette?”) kommentit sekä kyselylomakkeen ainekirjoitusosion kuvaukset. Tässä alaluvussa esittelemme lomakekysymyksen vastaukset numeraalisesti ja ainekirjoitusosiosta nousseet kuvaukset kertomustyyppien avulla.

Lähes kaikki oppilaat kirjoittivat tunneilla tehtävän työkirjan tehtäviä (40 oppilasta 44:stä). Näistä oppilaista kuusi kirjoitti englannin tunneilla tehtävän vain työkirjan tehtäviä. Englannin kirjan kappaleen ja joskus myös laulujen kuunteleminen nousi esille

yhteensä 20 vastauksessa. Kappaleiden lukeminen mainittiin 16 vastauksessa. Muita muutamia tai vähän mainintoja saaneita tunneilla käytettäviä työtapoja olivat suomentaminen, sanaston harjoittelu, kielioppiasioiden opettelu ja opiskelu ATK-luokassa. (Ks. taulukko 1.)

TAULUKKO 1 Oppilaiden vastauksia kysymykseen: ”Mitä yleensä teette englannin tunneilla?”

	Koulu A (yhteensä 28)	Koulu B (yhteensä 16)	Kaikki yh- teensä (44)
työkirjan tehtävien tekeminen	25	15	40
kuuntelu (kirjan kappale, laulut)	14	6	20
lukeminen (kirjan kappale)	13	3	16
suomentaminen	5	1	6
sanojen harjoittelu toistamalla	1	5	6
kieliopin opettelu	3	2	5
ATK	0	2	2

Oppilaiden vastausten pohjalta voidaan kootusti sanoa, että tutkimukseemme osallistuneiden luokkien englannin tunneilla työkirjan tehtävien teolla, kappaleiden kuuntelemisella ja lukemisella oli suuri rooli.

Kertomustyypit

Ainekirjoitustehtävän vastausten pituus ja luonne vaihtelivat suuresti. Siinä, missä joku vastaajista oli tyytynyt toteamaan, ettei muista mitään tapahtumaa tarpeeksi tarkasti siitä kirjoittaakseen, oli toinen oppilas kirjoittanut puolitoistasivuisen yksityiskohtaisen kuvauksen tunnin kulusta. Erottelimme ainekirjoituksista erilaisia kertomustyyppisiä käyttäen Kaarlo Laineen (2003, 27–30) tyyppittelyä. Tätä tyyppittelyä Laine käytti tutkiessaan nuorten ja koulun suhdetta kasvatussociologian näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa lähtökohtana olivat peruskoulun yläkoulun oppilaiden kertomat ja kuvaamat koulukokemukset kirjoituksissa, sosiodraamoissa ja oppituntia esittävässä

piirroksissa. Koska Laineen tutkimuksessa koulua käsiteltiin tutkimuksemme englannin tuntien tavoin kokemistilana, sopi tämä tyypittely hyvin tutkimuksemme aineiston käsittelyyn. (Laine 2003, 13.) Käytämme myöhemmin alaluvussa 5.3.4 myös Laineen tutkimuksen opettajarepresentaatiotyypittelyjä aineistostamme nousseiden opettajien tyypittelyyn.

Yleisimpiä oppilaiden vastauksista olivat toimintakertomukset, joissa oppilaat kuvailivat oppituntien sisältöä ja kulkua. Tapahtumat etenivät ajallisessa järjestyksessä muodostaen alun ja lopun välisen ketjun sävyn ollessa raportinomaisen ja toteava:

”Aluksi istun penkillä ja ope tulee luokkaan ja sanoo mitä pitää tehdä ja sitten vaan rupean tekemään tehtäviä ja aika kuluu kun tekee ja kun tunti loppuu niin ope antaa läksyt ja sitten saa lähtee.” (A16)

Aineistostamme nousi esille myös ominaisuusluetteloita eli tiivistettyjä sarjoja määreistä ja listauksia tekijöistä, jotka tekevät tunnin hyväksi tai huonoksi (Laine 2003, 28–29):

”Toistamme sanoja (tylsää). Luemme tekstejä. Pitäisi olla enemmän ATK-tunteja. Teemme liikaa tehtäviä. Opettaja saattaa räyhätä kaikesta.” (B6)

Lisäksi löytyi muutamia jaksamistarinoita eli kertomuksia, jotka rakentuvat yksilöllisten kokemusten esittämisen varaan ja joiden keskipisteenä on ”minä” eli oppilas itse (Laine 2003, 29–30):

”Muistin juuri etten ollut tehnyt läksyjä tuntuu kuin opettajalta olisi mennyt hermo. Silloin alkaa hirveä pulina ja pölpötys heitä ei saa hiljennetyiksi mitenkään ja minun päätä alkaa särkeä kovasti. Rupeaa harmittamaan koska seuraava tunti on liikunta ja jos on pää kipeä sen huudon jälkeen niin liikkaamisesta ei tule mitään. Tunti loppui pää kipu ei hellittänyt yhtään.” (B12)

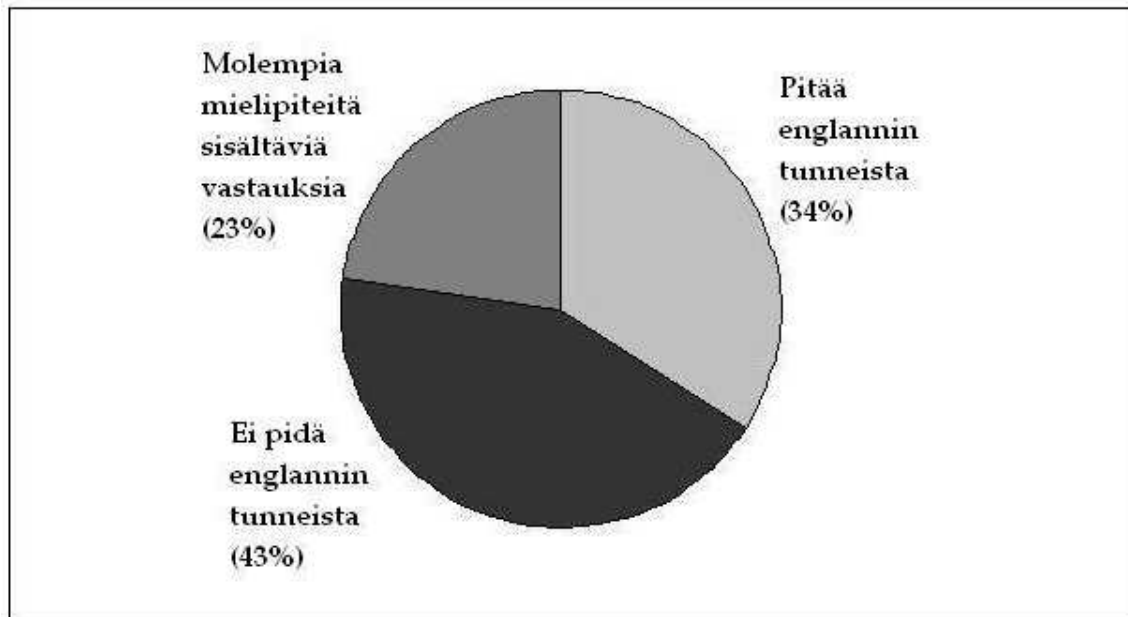
Joukkoon mahtui myös kolme satutarinaa. Näissä kerronnalle ominainen “olipa kerran” aloittaa usein tarinan. Satutarinassa arkeen syntyy jotain uutta, tarina loitontaa arjen harmauden (Laine 2003, 30–31):

”Oli kerran englannin tunti ja haastattelimme 2hta englantilaista ja 2hta espanjalaista. tai on 2 tyttöä ja 2 poikaa haastatteli. He kysyivät heiltä heidän koulusta, koska he olivat opettajia. ja harrastuksista ja lemmikeistä. Se kesti tunnin ja on ollut koko vuoden paras englannin tunti.” (A17)

Nämä kuvaukset englannin tunneista selittivät osaltaan myös sitä, miten englannin tunteihin suhtaudutaan. Oppilaiden yleistä suhtautumista englannin tunteihin käsittelemme seuraavassa.

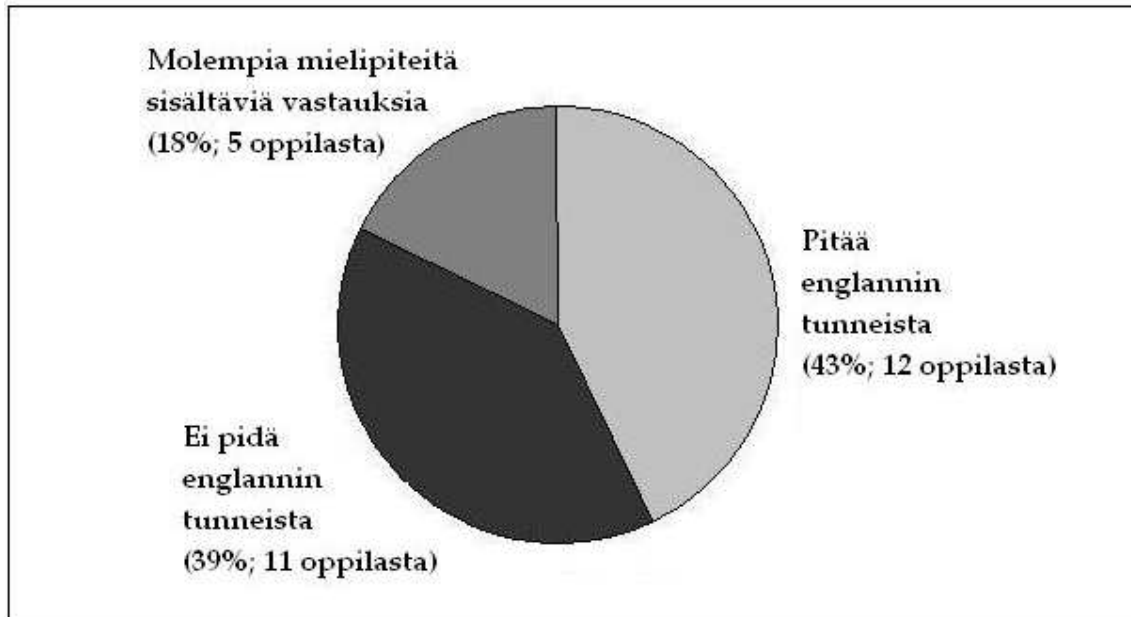
5.2 Yleinen suhtautuminen englannin tunteihin

Kysyimme oppilaiden suhtautumista englannin tunteihin lomakkeen ensimmäisellä kysymyksellä: ”Pidätkö englannin tunneista? Kerro vapaasti omin sanoin, miksi pidät tai miksi et pidä englannin tunneista.” Luokittelimme oppilaat vastausten perusteella kolmeen kategoriaan: oppilaisiin, jotka pitivät englannista, oppilaisiin, jotka eivät pitäneet englannista sekä oppilaisiin, jotka toivat esille molempia mielipiteitä. 34% (15 oppilasta) kaikista tutkimukseemme osallistuneista oppilaista piti englannista, 43% (19 oppilasta) ei pitänyt englannin tunneista. Lisäksi 23% (10 oppilasta) vastanneista oli kirjoittanut sekä myönteisiä että kielteisiä kommentteja englannin tunneista. Olemme esittäneet englannin tunteihin suhtautumisen visuaalisessa muodossa kuviossa 10.

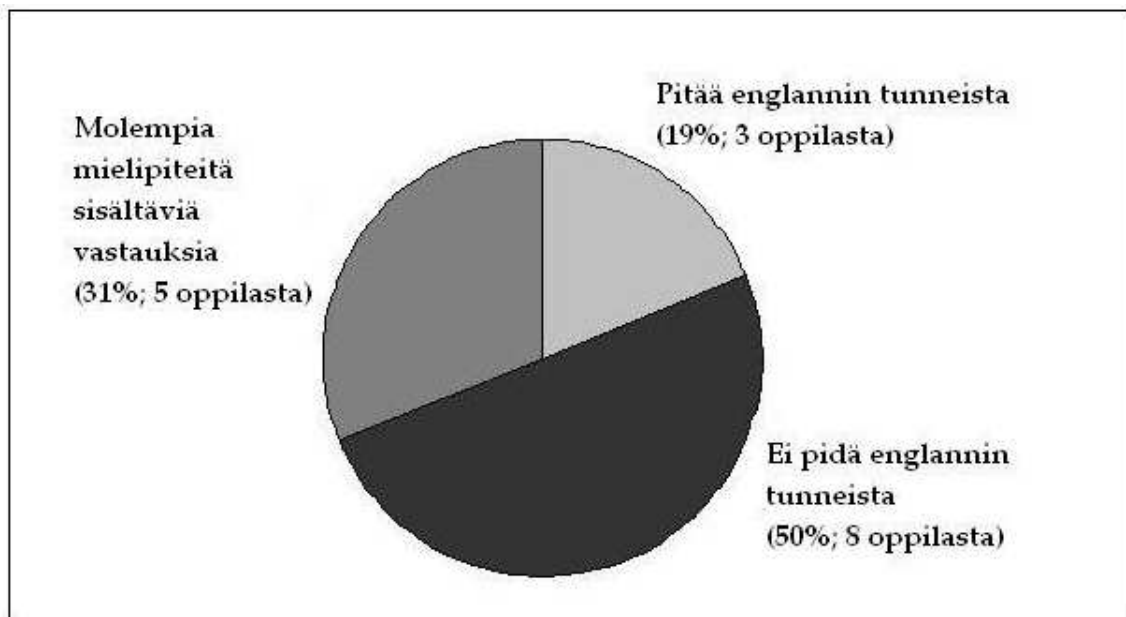


KUVIO 10 Suhtautuminen englannin tunteihin, koko aineisto

Koulussa A englannin tunneista pidettiin yleisesti enemmän: 43% (12 oppilasta 28:sta) ilmoitti pitävänsä englannin tunneista, kun koulussa B 19% (3 oppilasta 16:sta) piti englannista. Koulun A oppilaista 39% (11 oppilasta) ei pitänyt englannin tunneista ja koulun B oppilaista 50% (8 oppilasta) ei pitänyt niistä. Luokan A sisäinen suhtautuminen englannin tunteihin oli näin ollen tasaisempi: eroa englannin tunneista pitävien ja niihin kielteisesti suhtautuvien välillä oli vain yksi oppilas. Luokat erosivat siis tässä suhteessa suuresti. Sekä myönteisiä että negatiivisia vastauksia antaneita oppilaita oli molemmissa luokissa viisi, koulussa A 18% vastanneista ja koulussa B 31% vastanneista oppilaista. (Ks. kuviot 11 ja 12.)



KUVIO 11 Suhtautuminen englannin tunteihin, Pohjois-Savon koulu (A)



KUVIO 12 Suhtautuminen englannin tunteihin, Keski-Suomen koulu (B)

Oppilaiden suhtautuminen englannin tunteihin oli yllättävän negatiivista (vrt. Pihko 2007, 63–65; tämän tutkimuksen luku 3.1). Syitä tutkimuksemme osallistuneiden oppilaiden negatiiviseen suhtautumiseen pohdimme luvussa kuusi (6).

Englannin tunneilla on...

Kyselylomakkeen kysymyksen numero 2 alkuosaan (Millaista englannin tunneilla on?) saimme oppilailta vastaukseksi erilaisia adjektiivipitoisia kuvauksia. Englannin tunteja kuvattiin muun muassa seuraavilla sanoilla: tylsää, samanlaista, vaikeaa, ikävystyttävää, yksitoikkoista, ärsyttävää, vapaampaa, nopeatahtista, joskus pitkästyttävää, toisinaan ei niin hauskaa, (yleensä) kivaa, mukavaa, monipuolista, rauhallista ja hauskaa. Näistä useimmin, 19 kertaa, mainittiin ”tylsää”. Oppilaista seitsemän (7) käytti englannin tunneista myönteisempiä ilmauksia: ”kivaa”, ”mukavaa” tai ”hauskaa”. Kymmenen (10) oppilasta kuvaili englannin tunteja sekä positiivisilla että negatiivisilla ilmauksilla:

”Tunneilla on joskus hauskaa, mutta joskus pitkästyttävää.” (B2).

Oppilaiden vastaukset antoivat meille kuvaa myös heidän tunnetiloistaan englannin tunneilla, eräänlaisena vastauksena toiseen päätutkimuskysymykseemme (Miltä oppilaista tuntuu englannin tunneilla?). Eri tilanteisiin, kuten puhumiseen ja kirjoittamiseen liittyviä tunnetilakuvauksia esittelemme tarkemmin jännityksen osana (alaluku 5.3.1).

“Pidän englannin tunneista, koska se on kohtuun helppoa”

Seuraavassa esitämme koonnin oppilaiden vastauksista liittyen tutkimuskysymykseemme numero 3: Mikä englannin tunneilla motivoi ja mikä ei? Lomakevastauksissa ja haastatteluissa oppilaat kertoivat pitävänsä englannin tunneista pääasiassa neljästä syystä: 1) hyöty englannin taidosta, 2) mieluisat tehtävät, 3) oppimisen mukavuus ja 4) opettaja.

Luvussa 3.1 käsittelemämme instrumentaalinen motivaatio (ks. Gardner & MacIntyre 1995, 206–224) oli selkeänä esillä muutamissa vastauksissa:

”Siellä oppii englantia ja englannista on hyötyä joten sitä on kiva oppia.” (B11)

”Olen saanut huomata, kuinka tärkeää on opiskella englantia (asun mansikkatilalla, jossa kesällä ulkomaalaisia työntekijöitä).” (A23)

Osa englannin tunneista pitävistä oppilaista kertoi itselle mieluisista aktiviteeteista ja tehtävistä, jotka Ruohotien (1998, 37–39) mukaan ovat sisäisen motivaation syntyminen edellytys (ks. luku 3.1):

”Englannin tunnukset ovat joskus kivoja kun ollaan tietokoneilla tai tehdään paljon tehtäviä.” (A20)

”Englannin tunneissa kivaa on se, kun kuunnellaan lauluja.” (B1)

Mieluisten aktiviteettien aiheuttamaa positiivista suhtautumista ja motivaatiota voimme tulkita myös Edmondsonin ja Housen (2003, 334) laajenevan ympyrämallin avulla (ks. luku 3.1). Sisimmän ympyrän oppimistilanteista nousevat positiiviset tunteet ovat luettavissa myös seuraavista vastauksista, joissa englannin ja uuden oppimisen mukavuus ja/tai hauskuus tuotiin esille:

”Minusta on mukavaa oppia uusia asioita.” (A27)

”Hauska opiskella.” (B7)

Muutamissa vastauksissa englannin tunneista pitämisen katsottiin olevan opettajan ansiota:

”Opettajamme on mukava ja reilu.” (A27)

”meillä on niin kiva ope” (A11)

Myös Ruohotie (1998, 37–41) ja Kauppila (2007, 121; 135) painottavat kannustavan ohjaajan vaikutusta tilanteisiin asennoitumisessa ja suhtautumisessa. Opettajan vaikutusta englannin tunteihin suhtautumiseen käsittelemme myös seuraavassa, jossa esittelemme oppilaiden esille nostamia syitä negatiivisesti englannin tunteihin suhtautumiselleen.

“En pidä koska, ne ovat yleensä maanantaisin ja perjantaisin”

Englannin tunteihin negatiivisesti suhtautuvat oppilaat nostivat vastauksissaan esille muun muassa 1) opettajan, 2) kokeet tai ”pänttäyksen”, 3) englannin vaikeuden, 4) tuntien nopeatahtisuuden, 5) tylsyyden sekä 6) työrauhan puutteen. Tuntien nopeatahtisuus nousi esille erityisesti koulussa B. Tässä oppilaiden kommentteja edellä esitetyistä englannin tunteihin negatiivisesti suhtautumisen syistä:

- 1) ”En pidä, koska ope aina mäkättää.” (A3)
- 2) ”Siellä pitää lukea ja pöntätä sanoja” (B8)
- 3) ”Minä en pidä enkusta sen takia koska vaikeaa tajuta, kirjoittaa ja puhua.” (A18)
- 4) ”Menemme kauhealla vauhdilla eteenpäin.” (A2)
- 5) ”tunnit tylsiä, yksi tylsimmistä aineista” (A4)
- 6) ”Harvoin on työrauhaakaan luokassa. jotkut huutavat luokassa ja puhuu koko ajan ja siitä tulee päänsärkyä.” (B12)

Dörnyein (2001, 141–144) esittämistä demotivaatiotekijöistä aineistostamme nousivat opettajan lisäksi esiin seuraavat tekijät: negatiivinen asenne opiskeltavaa kieltä kohtaan, ryhmän asenteet sekä oppikirja. Näitä demotivaatiotekijöitä käsittelemme tutkimusraporttimme teoriaosiossa (luku 3.1). Englannin opettaja esiintyi englannin tunteihin negatiivisesti suhtautuvien vastauksissa useammin ja opettajan rooli korostui voimakkaammin kuin englannin tunneista pitävillä oppilailla. Näiltä osin tuloksemme olivat yhteneviä Muhosen (2004) pro gradu -tutkielman tulosten kanssa. Koska opettajan

vaikutus nousi aineistosta niin vahvasti esille erityisesti negatiivisissa yhteyksissä, käsittelemme sitä tarkemmin vielä alaluvussa 5.3.4. Palaamme samaan teemaan myös pohdintaosiossa.

5.3 Aineiston teemat

Tässä alaluvussa esittelemme tutkimuskysymystemme mukaisia sekä lomakkeista ja haastatteluista esille nousseita teemoja omien otsikoidensa alla:

1. jännittäminen englannin tunneilla
2. oppilaiden selviytymiskeinot hankalissa tilanteissa
3. englannin käyttö eri ympäristöissä
4. opettaja
 - haastateltujen oppilaiden käsitykset hyvästä englannin opettajasta
5. käsitys itsestä englannin kielen osaajana ja käyttäjänä
6. käsitys englannin kielestä ja sen luonteesta (kouluenglanti verrattuna niin sanottuun ”oikeaan” englantiin).

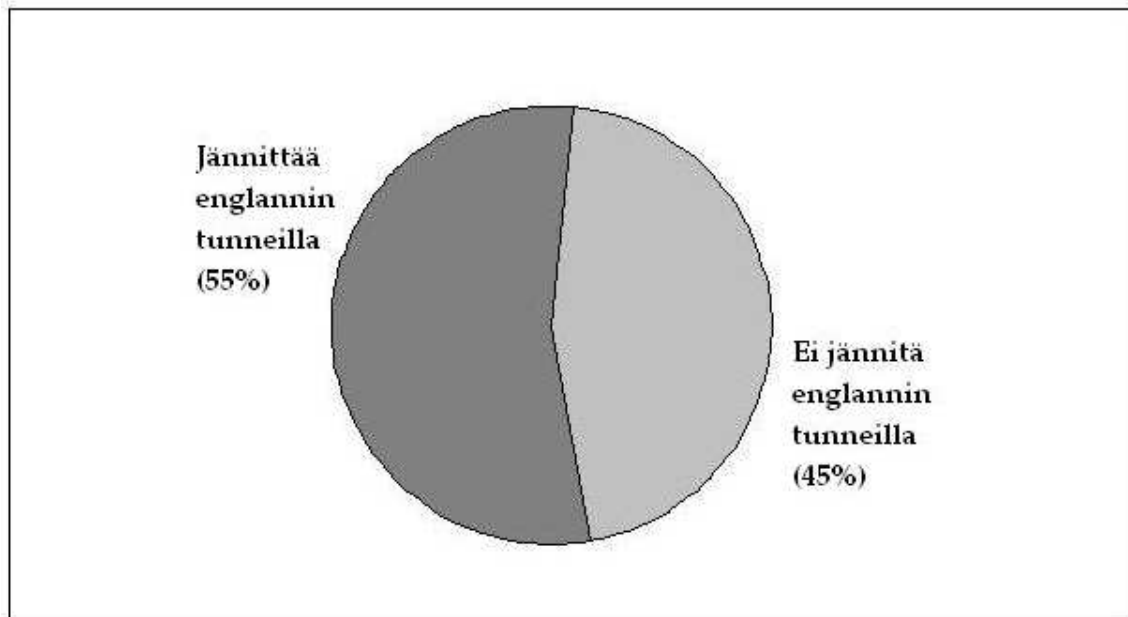
5.3.1 Jännitys englannin tunneilla

Käsittelemme tässä alaluvussa englannin tunneilla jännittämistä yleisesti sekä erittelemme englannin eri käyttötilanteissa jännitystä aiheuttavia tekijöitä. Jännittämistä koskeva tutkimuskysymyksemme numero 4 (Jännittääkö englannin tunneilla, mikä?) oli toinen pääkysymyksistämme.

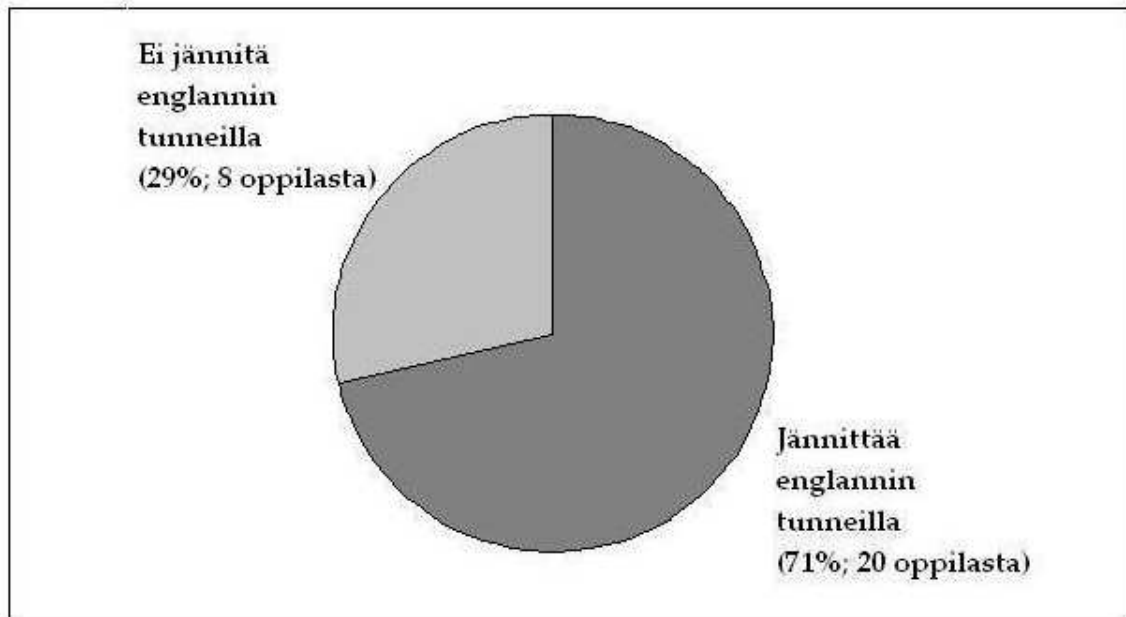
Laskimme englannin tunneilla jännittävät oppilaat kysymyslomakkeen kysymyksen numero viisi (”Jännittääkö sinua jokin englannin tunneilla? Kerro mikä tai mitkä asiat tai tilanteet jännittävät sinua.”) avulla. Kaikista oppilaista 55% (24 oppilasta) vastasi jännittävänsä englannin tunneilla, 45% (20 oppilasta) ei kokenut jännittävänsä mitään (ks. kuvio 13). Koulussa A (Pohjois-Savo) jännitettiin suhteessa enemmän kuin koulussa B (ks. kuviot 14 ja 15). Molemmissa kouluissa tyttöjen jännittämisprosentti oli suurempi kuin poikien (ks. kuvio 16). Tämä on yhtenevä Pihkon (2007, 88–89; tämän tutkimuksen

luku 3.4) tutkimustulosten kanssa. Vastauksista havaitsimme myös, että pojat jännittivät konkreettisempia asioita, kuten kokeita ja sanakokeita, kun tytöillä korostui sosiaalisten tilanteiden luoma jännitys, esimerkiksi ääneen lukeminen luokan kuullen:

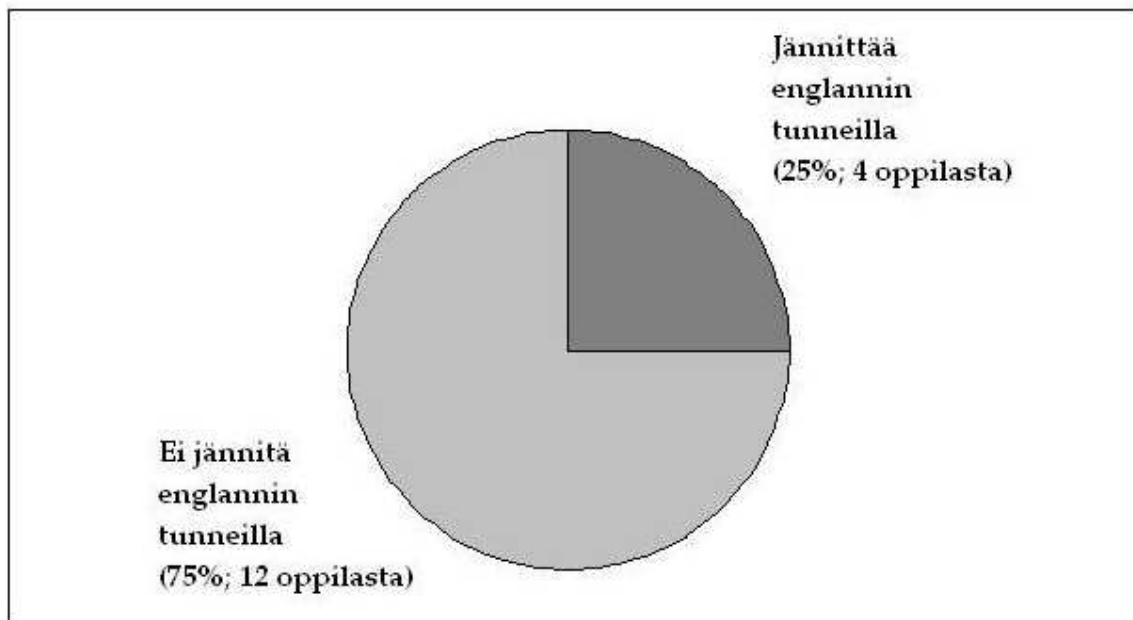
”että jos sanoo ihan jotai hölmöö nii että ett niinku alkaa siinä nauramaan niinku kaikki siinä” (BH4)



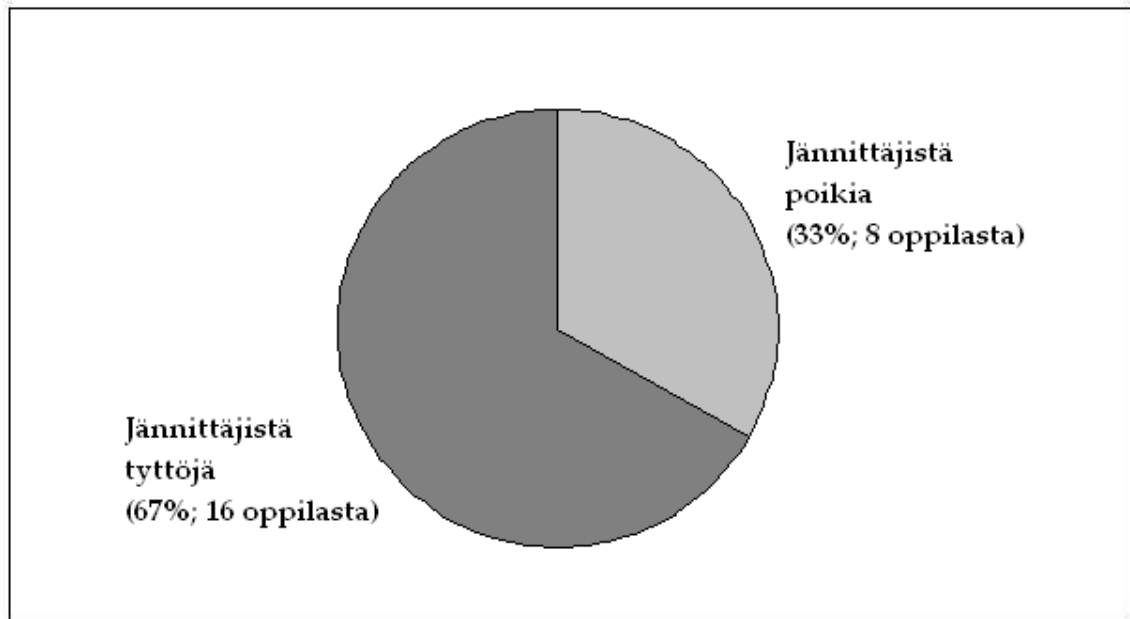
KUVIO 13 Jännitys englannin tunneilla, koko aineisto



KUVIO 14 Jännitys englannin tunneilla, Pohjois-Savon koulu (A)



KUVIO 15 Jännitys englannin tunneilla, Keski-Suomen koulu (B)



KUVIO 16 Jännitys englannin tunneilla, sukupuolijakauma kaikista jännittäjistä

Yleensäkin jännityksestä kysyttäessä korostuivat virheiden tekemisen ja naurunalaiseksi joutumisen pelko (ks. myös Hentinen & Piskonen 1998; Laine & Pihko 1991, 19–20). Myös kokeita ja sanakokeita jännitettiin (ks. myös Pihko 2007, 36–37; tämän tutkimusraportin luku 3.4). Itseä paremmin englantia osaavan pariksi joutuminen koettiin joissakin vastauksissa yhtä lailla jännittäväksi (ks. myös Pihko 1987, 5). Muun muassa näin oppilaat vastasivat kyselylomakkeen kysymykseen numero viisi (”Jännittääkö sinua jokin englannin tunneilla? Kerro mikä tai mitkä asiat tai tilanteet jännittävät sinua.”):

”jos vastaa väärän vastauksen ja kaikki nauraa” (A28)

”Yleensä kaikki kokeet ja sanakokeet, mutta myös sellaiset tilanteet, joissa pitää sanoa itse tekemiään lauseita tai muita vastaavia.” (A27)

”Puhuminen koko luokalle. En välttämättä osaa lausua sanaa oikein.” (A25)

”Tunneilla ääneen lukeminen tai vastaaminen englanniksi jännittävät minua vähäsen.” (B15)

”Kun joutuu jonkin pariksi, joka osaa paljon paremmin enkkua, kuin minä.” (A8)

Kyselylomakkeen kohdassa kuusi pyysimme oppilaita kertomaan, miltä heistä erilaisissa kielenkäyttöön liittyvissä tilanteissa tuntuu. Poimimme sekä näistä vastauksista että haastatteluista jännitystä koskevat kommentit. Englanniksi ääneen puhuminen koko luokan kuullen koettiin eniten jännitystä aiheuttavaksi. Parin kanssa puhuminen ei jännittänyt niin paljon:

“Jos yksin, niin että muut kuuntelevat, se jännittää, mutta jos muiden mukana, niin ei haittaa.” (A27)

”parin kanssa keskustellessa ei niin monia kuulemassa, eikä parikaan välttämättä kuule mitään, niin ei ole mitään väliä mitä sanoo – ei siis jännitä” (BH6)

Muutama oppilas kirjoitti suorastaan pelkäävänsä puhumista. Kysyttäessä, miltä puhumistilanteessa tuntuu, vastasi eräs oppilas näin:

“Pelottavalta.” (A26)

Jännitystä ei kuitenkaan aina pidetty oppimista estävänä tekijänä, mistä osoituksena on esimerkiksi seuraava oppilaan vastaus kysyttäessä puhumistilanteen tuntemuksista:

”Jännittää, mutta se [puhuminen] on ihan kivaa. :)” (A10)

Puhumisen lisäksi jännittäminen tuli esille myös englanninkielisen tekstin ääneen lukemisessa. Vaikka se ei yleisesti aiheuttanut jännitystä niin paljon kuin ääneen puhuminen, oli se joillekin lähes samanveroinen kauhu:

“En pidä siitä. Pelkään että sanon sen väärin ja muut nauravat tai eivät nauraisikaan se pelottaa hieman.” (A2)

“Vähän pelottavalta koska jos ääntää sanat väärin.” (A26)

Kirjoittamista ei koettu niin jännittäväksi, vaan sitä käsiteltiin muutamissa vastauksissa jännityksen kannalta puhumisen vastapoolina:

“Vaikka ei kirjoittaisi ihan oikein ei ole sitä pelkoa että kaikki nauraisivat.” (A2)

Kirjoittamisesta puuttuukin Bussin (1980) esittämä jännitystä aiheuttava huomion kiinnittäminen yksilöön (ks. luku 3.4). Vastajaista vain kaksi kirjoitti englanninkielisen puheen kuuntelemisen tuntuvalta jännittävältä. Heistä toinen kommentoi:

“[englanninkielisen puheen kuunteleminen tuntuu] Jännittävältä, sillä se on vaikeaa pysyä yleensä perässä.” (A18)

Kielijännityksen eri tyypeistä tutkimukseemme osallistuneilla oppilailla korostui nimenomaan sosiaalinen jännitys, kuten muiden kuullen puhumisen ja lukemisen aiheuttama jännitys (ks. MacIntyre 1995, 92–93).

5.3.2 Oppilaiden keinoja selviytymiseen (coping strategies)

Vaikka edellä on esitelty englannin opiskeluun liittyvää kielijännitystä ja sen aiheuttamia negatiivisia tuntemuksia, nostivat tutkimukseemme osallistuneet oppilaat esille myös erilaisia keinoja selviytyä haastavista tai vaikeista tilanteista. Haastateltujen oppilaiden vastauksista oli löydettävissä esimerkiksi itsensä ”tsemppausta”, eräänlaista sisäistä puhetta, jonka avulla oppilas kykeni jatkamaan ponnistelujaan:

”no mä vaan aattelen, että kyl mä sen voin tehdä, jos muutki on sitä tehny, ni kyl mäkin pystyn sitte” (AH2)

Vaativista tilanteista voi englannin opiskelussa oppilaiden mukaan selvittää myös sinnikkyydellä ja harjoittelulla:

”kyllä mä yleensä jatkan sitä yrittämistä että ainakin jotain sanoja yritän poimia sieltä” (BH4)

”yleensä mä harjoittelen aina sillei tosi hyvin enkun kokeeseen, niinku ehkä vähä enemmän ku muihin kokeisiin” (BH4)

Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2004, 138–140) korostaa harjoittelun merkitystä vieraan kielen opiskelussa. Lisäksi oppilaat liensivät itseään kohtaan liian mahdottomilta tuntuvia vaatimuksia vertaamalla tilannettaan muiden oppilaiden tilanteeseen:

”ku eihä niitä kaikki varmaan muutkaan ymmärrä miten ne kaikki sanat aina äännetään” (BH4)

Seuraavat alaluvut (5.3.3 englannin eri käyttöympäristöt ja 5.3.4 opettaja) valottavat tutkimuskysymystämme numero 5: ”Miten muut ihmiset tai tilannetekijät vaikuttavat tuntemuksiin englannin tunneilla?”

5.3.3 Englannin käyttö eri ympäristöissä

Haastateltavat kertoivat, ettei luokkahuoneympäristössä juuri käytetty englantia eikä opettajakaan sitä käyttänyt:

”ylleesä se [opettaja] aina se uamusella ylleesä sannoo sen hello sannoo ku tulloo luokkaan ja - joskus sanotaa myöki, että hello” (AH1)

”ei ne oikeestaan hirveesti ees puhunu, ne puhu aika paljon suomeks, mutta sitte niinku yleesä jos siinä oli siinä niinku öö siinä kieliopissa jotai tai sitte ni tota niinku joitain sanoja on, ni sitte niitä vaa yleesä toistetaan, mutta ei se niinku yleesä puhu nii hirveesti englantia” (AH2)

Luokkahuoneympäristö voidaan myös kielen käytön kannalta nähdä osana ympäröivää yhteisöä, jonka käsitykset englannin kielen tarpeellisuudesta ja tärkeydestä vaikuttavat kielen oppijan yleiseen motivaatioon ja asenteisiin (Gardner 1985, 146–153; luku 3.1). Tällöin opettajan vähäinen englannin puhuminen viestisi englannin puhumisen olevan toissijaista.

Kouluympäristön ulkopuolella oppilaat kertoivat käyttävänsä englantia ulkomailla (ks. Masgoret & Gardner 2003, 126–127), lukiessaan englanninkielisiä kirjoja, pelatessaan

tietokone- tai playstation -pelejä sekä musiikkia kuunnellessaan. Tämä käyttöympäristö vastaa Edmondsonin ja Housen (2003, 334) laajenevien ympyröiden motivaatiomallin toista tasoa, joka sisältää luokkahuoneen ulkopuolisen englannin käytön. Kysyimme muutamalta haastateltavalta, oliko tällä harrastuksissa käytettävällä englannilla yhteyttä koulussa opiskeltavaan englantiin esimerkiksi osaamista hyödyttävästi. Haastateltavat eivät nähneet suoraa yhteyttä tämän kouluympäristön ulkopuolisen englannin ja koulussa opiskeltavan englannin välillä.

Oppilaat nostivat esiin myös erilaisia sosiaaliseen ympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttivat joko positiivisesti tai negatiivisesti englannin kielen oppimiseen ja käyttöön. Luokkatovereiden vaikutus nousi esiin jännityksestä puhuttaessa. Pelättiin esimerkiksi, miten muut reagoivat virheisiin ja oppilaat puhuivatkin mieluummin parin kanssa kuin koko luokan kuullen. (Ks. myös Pihko 1987, 5; 2007, 79–82.) Eräs haastateltava mainitsi myös, että tutussa ympäristössä englannin puhuminen ei ole niin jännittävää:

”niinku kotona se ei jännitä ollenkaa” (AH2)

”no se riip-riippuu kaverista että jos se on kovinki tuttu, ni sitte se ei jännitä niin hirveesti” (AH2)

Tämä vastaa aiemmin esittelemäämme Bussin (1980, 205–207; luku 3.4) käsitystä sosiaalista jännitystä lisäävistä tekijöistä. Tässä tapauksessa ympäröivien ihmisten tuttuus ja tilanteen informaalisuus lievittivät jännitystä.

Aineistosta nousi esiin myös vihjeitä luokan yleisestä ilmapiiristä ja roolijaoista:

”no tota riippuu vähä henkilöstä, jos joku niinku luokan johtajatyypeistä sanoo jotenki vääri nii sitte kaikki alkaa nauramaa, mutt sitt jos joku arempi nii ei siitä sitte yleensä tuu mitää” (BH6)

Englannin tuntien ilmapiiri nousi esille erityisesti työrauhan osalta: koettiin, että englannin tunneilla saa ”pölöttää”. Monet kertoivat luokkansa käyttäytyvän englannin tunneilla normaalista poikkeavalla tavalla ja näin englannin oppimisympäristö

muodostui omasta luokkahuoneesta poikkeavaksi, yleensä rauhattommaksi. Työrauhan erilaisuus nähtiin myös opettajan toiminnasta riippuvaiseksi:

”Kunnon järjestystä ei ole vaan ope sanoo että tehkää tehtäviä” (B14)

Käsitlemme opettajan osuutta työrauhan luomisessa vielä pohdinnassa. Seuraava teema jatkaa opettajan roolin käsittelyä osana englannin tunteja ja englannin oppiaineeseen suhtautumista.

5.3.4 “Menee hermot sen kanssa, se on sellanen valittaja” - opettaja

Opettajan rooli nousi aineistostamme esiin monin jo teoriataustassa käsitellyin osin (esim. oppimisstrategiat 2.3, motivaatio ja demotivaatio 3.1, asenteet 3.2, kieliminän muovautuminen 3.3 sekä kielijännitys 3.4). Niin lomakkeista kuin haastatteluistakin tuli selkeästi ilmi, kuinka tärkeä vaikuttaja opettaja englannin tunteilla on. Ymmärrettävästi oppilaan tunteet opettajaa kohtaan vaikuttivat osaltaan myös hänen motivaatioonsa oppia kieltä (ks. myös Cook 2001, 151). Kaikista lomakevastauksista (yhteensä 44) opettaja sai erityismaininnan 19 kertaa, joista viisi (5) oli positiivista ja 13 negatiivista mainintaa. Yhden oppilaan vastauksessa mainittiin opettajasta sekä hyviä että huonoja puolia. Joillekin oppilaista opettaja oli ainoa syy, miksi he eivät pitäneet englannista:

”En pidä englannin tunteista, koska englannin opettaja huutaa ja suuttuu helposti” (B3)

Yleensä oppilaat, jotka eivät pitäneet opettajasta, käyttivät varsin voimakkaita ilmauksia, kuten opettaja ”huutaa”, ”väkättää”, ”mäkättää”, ”räyhää” ja ”valittaa”. Opettaja nähtiin negatiivisissa yhteyksissä lähinnä epäreiluna päättäjänä, vallanpitäjänä ja tehtävien antajana:

”Englannin opettaja valitsee vain luokan parhaat.” (A4)

”Aluksi opettaja puhuu ja alkaa sanella mitä tehtäviä pitää tehdä.” (B3)

”opettaja sanoi eilen että ekakertaa jos unohtaa läksyt niin ei tuu mitään. mutta seuraavana päivänä mä unohin ekakerran ja hirveet huudot.” (A3)

Näistä oppilaiden kommentteista heijastui Kaarlo Laineen (2003, 44) tyypittelemän työnjohtajaopettajan representaatio. Opettajan rooli ei aina kuitenkaan ollut negatiivinen, vaan joillekin oppilaista opettaja näyttäytyi ystävällisenä auttajana:

”Sitten opettaja tuli luokseni ja auttoi minua se oli kivaa. Loppujen lopuksi uskalsin lukea luokalle opettajan avustuksella.” (A10)

Toisaalta kaikki eivät aina kuitenkaan apua saaneet, vaikka kyseessä olisi ollut sama opettaja:

”ei osaa tarviis apuu ja kyllä sitä [toiselta oppilaalta] saakin” (A5)

”jos on joku vaikee eikä osaa niin joskus opettaja sanoo vaan, että lue toisen kerran vielä” (A6)

Jotkut oppilaista korostivat vastauksissaan opettajan roolia virheiden korjaajana ja oikeakielisyyden valvojana. Toisille opettajan toiminta tässä yhteydessä oli positiivista, toiset näkivät sen negatiivisena tai neutraalina piirteenä:

”Opettajamme on mukava, ja korjaa, jos äännämme väärin, mutta hän ei korjaa niitä sanoja ”ivallisesti”, vaan asiallisesti, ja mukavasti.” (A23)

”valittaa että ei osaa ääntää sanoja” (A5)

”Opettaja huomauttelee ta[r]kistaessaan, että miten joku oli kirjoittanut esim. sanan tired, taired, ja kaikkea muuta” (B15)

Vaikka englanti oppiaineena määrittyi osalle oppilaista pitkälti opettajan kautta, arvioitiin opettajan opetustaitoa myös oppiaineesta erillisenä:

”Pidän englannista aineena, mutta tunneilla opettajan opetusta on joskus vaikea seurata.” (B15)

Näissä oppilaiden arvioissa heijastui myös Laineen (2003, 46–47) esittelemä representaatio opettajasta opetustyön osaajana:

”Hän osaa opettaa ja tunnilla oppii paljon.” (A17)

Kaiken kaikkiaan opettaja oli oppilaille tärkeä vaikuttaja englannin tunteihin suhtautumisessa. Seuraavassa esittelemme haastateltujen oppilaiden käsityksiä siitä, millainen olisi hyvä englannin opettaja.

”No, ette kumminkaan liian löysiä oo, että ootte iha kirkeitä niille oppilaille”

Oppilaiden käsitys hyvästä englannin opettajasta

Kysyimme haastattelujen lopuksi oppilailta vinkkejä siitä, millainen olisi hyvä englannin opettaja ja millaista olisi hyvä englannin opetus (ks. haastattelurunko, liite 4). Pihkon (2007, 95–104) tutkimukseen osallistuneet oppilaat antoivat osittain samantyyppisiä englannin opetuksen kehittämisehdotuksia. Olemme koonneet tähän haastateltujen käsityksiä hyvästä englannin opettajasta sekä siitä, mitä hyvän englannin opettajan tunneilla pitäisi tehdä.

Tutkimukseemme osallistuneet oppilaat eivät suinkaan asettaneet opettajille mahdottomia vaatimuksia, vaan antoivat hyvin arkisia ehdotuksia omista lähtökohdistaan käsin. Haastateltavat listasivat hyvän englannin opettajan piirteiksi muun muassa kärsivällisyyden, rauhallisuuden, ymmärtävyyden, kannustamisen ja auttavaisuuden:

”pitäis olla kärsivälline ku aina ei tota kaikki ymmärrä niitä asioita ku pitäs niitä litanioita opetella kukaan ei saa niitä joskus päähänsä ollenkaan, pitäs aina toistaa niitä aika paljo” (BH6)

”pitää olla ymmärtäväinen, ku...ja, mm...mm no kannustaa kuitenkin siihen siihen puhumiseen ja mm englantiin yleensä” (AH2)

”no auttaa mahdollisissa tilanteissa sitte oppilaita” (AH1)

Vaikka edellisissä kommentteissa korostettiin opettajan ymmärtäväistä ja auttavaista luonnetta, niin myös sopiva kuri tuotiin esille (ks. myös tämän luvun otsikko, AH1):

”olkaa kilttejä oppilaille sillee että, mutta älkää kuitenkaan liian lepsuja olko” (AH3)

Kysyimme myös millaista englannin oppitunneilla pitäisi olla ja minkälaisia tehtäviä tunneilla pitäisi tehdä. Oppilaat toivoivat englannin tunneille ristikkotehtäviä, vapaampia, ei kirjaan pohjaavia tehtäviä, keskustelutehtäviä, pelejä ja elokuvia. Myös läksyjä toivottiin helpommiksi ja niiden määrää pienemmäksi.

”no mun mielestä, meillä ei oo koskaan ollu semmosia että ope on kirjottanu taululle kysymyksiä ja niihi on pitäny sitte iha itsenäisesti vastata siis semmosia kysellään ei niinku kirjasta, mitään siihe kappaleeseen liittyvää” (BH6)

”no meillä on ollu semmosia keskustelutehtäviä viime vuonna” ”no on ne iha kivoja kyllä” (BH6)

”jos niinku on kielioppia, ni siihen liittyviä semmosia tehtäviä, että niistä oppiski jotai ja välillä on sit kiva tehä jotai iha muuta, niinku pelata jotai englantiin liittyvää peliä” (AH2)

”semmosia hauskoja, mistä nuo oppilaatki tykkäis --- jotaki semmosia pelin tapasia tai sillee --- jottai englanninkielisiä helppoja ... vois kattoo noita elokuvia” (AH3)

”ehkä ei niitä läksyjä kannata nii paljo antaa, koska jos niitä on paljo nii ehkä unohtuu niitä läksyjä” (BH5)

Näistä vastauksista heijastui tutkimukseemme osallistuneiden luokkien englannin tuntien silloinen tilanne: ilmeisesti pelejä, elokuvia tai muuten hauskoja tehtävätyyppejä ei juuri käytetty. Englannin kielen käytöstä englannin tunneilla saimme ristiriitaisia kommentteja. Useimpien mielestä englantia pitäisi puhua ja harjoitella enemmän. Vaikka tunneilla ei englantia juuri käytetty, esitti eräs haastateltavista kuitenkin seuraavan toiveen:

”no ehkä suomea pitäs ehkä puhua ehkä vähä enemmän” (BH5).

Palaamme käsittelemään opettajan vaikutusta vielä pohdinnassa (luku 6). Seuraavassa käsittelemme oppilaiden käsityksiä omasta englannin osaamisestaan.

5.3.5 Käsitys itsestä englannin osaajana - kieliminä

Kuten tämän tutkimusraportin luvussa 3.3 tuli ilmi, vaikuttavat kieliminän muovautumiseen kielen oppimis- ja käyttökokemusten lisäksi opettaja ja luokkatoverit sekä erityisesti heiltä saatava palaute (Pihko 2007, 35). Olemme jo maininneet, että kieliminää on tutkittu melko vähän alakoulun kielten opiskelun osatekijänä (ks. kuitenkin Seikkula-Leino 2002). Oletimme syynä olevan sen, etteivät pienemmät oppilaat osaa vielä arvioida taitojaan yhtä syvällisesti kuin vanhemmat. Tutkimuksemme tulokset antoivat kuitenkin viitteitä päinvastaisesta: osa oppilaista tiesi omat vahvuutensa ja heikkoutensa hyvin tarkkaan. Nämä käsitykset koskivat tosin lähinnä kieliminän tietoista tehtäväkohtaista aluetta (ks. luku 3.3, kieliminän osatekijät). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) nostetaan oppilaan tehtäväkohtaisen tason käsitykset esiin englannin opiskelustrategioiden tavoitteiden osalta: ”*Oppilas oppii tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan kielen opiskelijana sekä arvioimaan työskentelyään ja kielitaitonsa eri alueita suhteessa tavoitteisiin*” (POPS 2004, 139). Eräät haastateltavista kuvasivat osaamistaan seuraavasti:

”ku minä ossoon lausua, mutta en niinku kirjottoo” (AH1)

”mä oon semmonen, että mä kaiken opin niinku helpommin sillee” (AH3)

Osa oppilaista käsitteli kieliminäänsä suhteessa kohdekieleen ja siihen identifioitumiseen (ks. teoriaosion alaluku 2.3: ”interlanguage”):

”vähän se tuntuu jännält-hauskalta ku ite ossaa englantia” (AH3)

”no ehkä se ettei se oo niinku omaa kieltä että, sillei että ei niinku pysty ajattelemaan niinku molempia tavallaan” (BH4)

Puhekielessä esiintyvää käsitystä kielten oppimiseen tarvittavasta ”kielipäästä” käytetään usein selittämään varsinkin huonoja kielenoppimistuloksia tyyliin ”minulla on huono kielipää, en opi” (ks. luku 2.3). Kyseessä voidaan sanoa olevan kuitenkin kielikyvykkyys. Se ei yksinään riitä selittämään kielen oppimista, vaan oppiminen on myös muiden tekijöiden summa (Pihko 1987, 4–5; ks. myös Jaakkola 2001, 8–9). Perinteinen käsitys kielipäästä nousi kuitenkin esille esimerkiksi seuraavassa vastauksessa:

”kun luen ei päähän jää mitään” (B14)

Oppilaat vertasivat omia taitojaan myös luokkatovereiden taitoihin. Erityisesti omasta mielestään huonosti pärjäävät korostivat muiden olevan itseään parempia (ks. myös Pihko 1987, 5):

”ku ajattelee, ett kaikki muut ymmärtää, siinä nii jotenki tulee vaan semmone, ett ei osaa” (BH6)

5.3.6 Englannin luonteesta

Haastatteluista ja lomakkeista nousi esille mielenkiintoinen tema: kouluenglannin luonne verrattuna niin sanottuun ”oikeaan”, ”normaaliin” englantiin. Luokassa käytetyn englannin mainittiin usein olevan erilaista ja paljon hitaampaa kuin esimerkiksi ulkomaalaisten puhuma tai nauhalta kuultu englantia:

”no onhan se tietysti aina erilaista kuitenkin, että niinku musiikissa ja elokuvissa, ni ne, ne puhuu sitä sillee niinku normaalisti englantia puhutaa, mutta ku englannin tunnilla se on kuitenkin hidastettu, että sen ymmärtää” (AH2)

”se on nauhalla iha erilaista ku joku puhuu siinä vieressä” (BH6)

Oppilaat olivat hyvin tietoisia siitä, että englannin äänne-kirjain-vastaavuus ei ole sama kuin suomen kielessä ja tästä syystä englannin ääntäminen ja lausuminen koettiin vaikeaksi:

”En osaa kunnolla lausua kaikkia sanoja ja lauseita, joten [englanniksi puhuminen tuntuu] aika ärsyttävältä. =)” (A19).

Lisäksi nauhalta kuultua ja opettajan puhumaa englantia verrattiin omaan englannin puhumisen tyyliin:

”nauhalta ja opettajan puhumana englannin kieli kuullostaa paljon selkeämmältä kui itseni” (B2).

Englannin puhuminen ulkomaalaisten kanssa koettiin erilaiseksi kuin suomalaisten kanssa englannin puhuminen. Yleensä haastateltavat kokivat ulkomaalaisten kanssa puhumisen jännittävämmäksi. Lisäksi eräs haastateltava kertoi kielikulttuurierosta, joka saattaa haitata viestin perille menoa:

”jos niinku sanoo jotenki väärin, niin sitte --- niinku ketkä puhuu suomea nii ne niinku ymmärtää, että siinä on tullu joku virhe ja että sitte siellä englannissa ne varmaan vaan ajattelee että se tarkoittaa just sitä asiaa ett vaikka oliski tullu virhe” (BH4)

Seuraavassa luvussa esitämme tulostemme yhteenvedon ja pohdimme niiden merkitystä tutkimustehtävämme kannalta pedagogisesta näkökulmasta.

6 Pohdinta

Tässä tapaustutkimuksessa selvitimme minkälaisia kokemuksia ja tunteita alakoulun oppilailla on formaalin englannin tunneilla. Nostimme tutkimuksemme keskiöön myös sen selvittämisen, miten oppilaat kuvailevat englannin tunteja, kuinka paljon oppilaat jännittävät ja mistä jännitys johtuu. Pohdintamme aluksi esitämme lukijalle tutkimuksemme tulosten yhteenvedon (luku 6.1). Tulosten varsinainen tarkastelu on oman otsikkonsa alla (luku 6.2). Luettavuuden helpottamiseksi olemme jättäneet pois numeraalista tietoa (oppilasmäärät; tarkat luvut löytyvät tulososiosta, luku 5). Alaluku 6.3 käsittää tutkimuksemme luotettavuuden ja laadun arvioinnin. Alaluvussa 6.4 esittelemme mahdollisia jatkotutkimusaiheita ja luvun lopuksi (6.5) nostamme vielä esiin ajatuksiamme tutkimuksestamme ja sen annista.

6.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimukseemme osallistuneista oppilaista 34% kertoi pitävänsä englannin tunneista, kun vastaavasti 43% ei pitänyt englannin opiskelusta. Lisäksi vastauksista 23% sisälsi sekä myönteisiä että kielteisiä vastauksia. Koulussa A 43% oppilaista piti englannin tunneista ja 39% oppilaista ei pitänyt englannista. Koulun B oppilaista vain 19% piti englannin tunneista ja 50% ei pitänyt niistä. Luokkien välinen ero oli siis tässä suhteessa merkittävä ja luokan A sisäinen suhtautuminen englannin tunteihin tasaisempi.

Kysyttäessä tuntien sisällöstä nousi työkirjan tehtävien tekeminen esille lähes kaikissa lomakevastauksissa (40 vastauksessa 44:stä). Englanti määriteltiin usein sen kautta, mitä tunneilla tehdään. Useimmiten (19 kertaa) englannin tunteja kuvattiin adjektiivilla ”tylsää”. Tämä vastaus korostui erityisesti poikien osalta vastaten ennakkoletuksiamme (poikien motivaatio-ongelmista ks. myös Pihko 2007, 87–88). Oppilaista seitsemän (7) käytti englannin tunneista sanoja kivaa, mukavaa tai hauskaa. Kymmenen (10) oppilasta kuvaili englannin tunteja sekä positiivisilla että negatiivisilla ilmauksilla. Englannista pidettiin lähinnä englannin hyödyn, mieluisten tehtävien, oppimisen mukavuuden ja opettajan takia. Toisaalta opettaja oli myös syy siihen, että englannin

tunneista ei pidetty (ks. myös Muhonen 2004). Muita syitä olivat kokeet, englannin vaikeus, tuntien nopeatahtisuus, tylsyys sekä työrauhan puute.

Jännityksen osalta korostuivat koko luokan kuullen ääneen puhuminen, virheiden tekemisen ja naurunalaiseksi joutumisen pelko sekä jännitys kokeista ja sanakokeista. Yleisesti ja varsinkin tyttöjen vastauksissa korostui sosiaalisten tilanteiden luoma jännitys. Kaikista oppilaista 55% vastasi jännittävänsä englannin tunneilla, 45% ei kokenut jännittävänsä. Koulussa A jännitettiin enemmän kuin koulussa B. Kaikista jännittäjistä tytöt (67%) jännittivät enemmän kuin pojat (33%). Tämä tulos on yhtenevä aiempien suomalaisten tutkimusten kanssa (esim. Pihko 2007, 88–89).

Vastauksissaan oppilaat toivat esille myös erilaisia keinoja selviytyä haastavista tai vaikeista tilanteista. Erilaisina ”coping” -keinoina esiintyivät muun muassa itsensä ”tsemppaus” sisäisen puheen avulla, sinnikkyys ja puhdas harjoittelu. Oppilaat lohduttivat itseään myös vertaamalla tilannettaan muiden oppilaiden tilanteeseen.

Oppilaat kertoivat käyttävänsä englantia kouluympäristön ulkopuolella, mutta osa haastateltavista ei kuitenkaan nähnyt yhteyttä tämän kouluympäristön ulkopuolisen englannin ja koulussa opiskeltavan englannin välillä. Erilaisia esille nostettuja englannin sosiaaliseen oppimisympäristöön positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä olivat muun muassa luokkatoverit, ympäröivien ihmisten tuttuus ja tilanteen formaalisuus (ks. myös Buss 1980, 205–207). Englannin tuntien kerrottiin olevan oman luokanopettajan tunteja rauhattomampia.

Opettajan vaikutus nousi aineistostamme esille voimakkaasti. Opettaja mainittiin vastauksissa 19 kertaa: maininnoista viisi (5) oli positiivisia, 13 negatiivisia ja yksi molempia mielipiteitä sisältävä. Vastauksista oli löydettävissä Kaarlo Laineen (2003, 44) tyyppitelemä ylimielinen työnjohtaja-opettaja, joka astuu luokkaan ja aloittaa oppitunnin välittämättä siitä, mikä on luokan ilmapiiri tai oppilaiden mieliala. Muutamissa koulun A vastauksissa esille tuli myös virheitä sietävä ja kärsivällinen opettaja. Lisäksi opettaja nähtiin asiantuntijana ja opetustyön osaajana. (Ks. Laine 2003, 46–49.)

Omasta englannin osaamisestaan oppilailla tuntui olevan selkeitä käsityksiä. Osa oppilaista viittasi ”kielipäähän” kertoessaan osaamattomuudestaan. Oppilaat myös vertasivat omia taitojaan luokkatovereiden taitoihin. Erityisesti huonommuuden tunteesta kärsivät korostivat muiden paremmuutta (ks. myös Laine & Pihko 1991, 20; Pihko 1987, 5).

Oppilaat vertasivat vastauksissaan kouluenglantia niin sanottuun ”oikeaan”, ”normaaliin” englantiin. Luokassa käytetyn englannin kerrottiin olevan hitaampaa ja selkeämpää kuin esimerkiksi ulkomaalaisten puhuma tai nauhalta kuultu englanti. Englannin ääntäminen ja lausuminen koettiin vaikeaksi. Ulkomaalaisten kanssa englanniksi puhuminen koettiin yleensä jännittävämmäksi kuin englannin puhuminen suomalaisten kanssa.

6.2 Tutkimustulosten tarkastelua

Affektiiviset tekijät ja oppiminen

Pohdimme millaisia oppimistuloksia oppilaat voivat kuvailemillaan englannin tunneilla saavuttaa, jos asiaa käsitellään Eero Laineen (1988, 14) affektiivisen suotimen tasomallin kautta (ks. kuvio 8). Oppilailla ei tuntunut olevan motivaatiota (taso 1), useita oppilaita jännitti (taso 2) sekä opettajaan ja opetusaineestoon liitettiin negatiivisia asenteita (taso 4). Syötöksen ja sisäistetyn kieliaineksen välillä voidaan tällöin ajatella olevan kolme ”osittain tukossa” tai ”tukossa” olevaa oppimiseen vaikuttavaa kerrosta. Tämä lisätyn vähäiseen englannin käyttöön ja viikkotuntimäärään ei näytä oppimistuloksien yhtälön kannalta valoisalta.

Työkirjan tehtävien tekeminen painottui voimakkaasti tuntien sisällöstä ja kulusta kerrottaessa. Voisi olettaa, että tällainen yksipuolinen tehtävien teko ja ennakoitava tuntien kulku olisi oppilaille tuttua ja turvallista. Opiskelun luonteesta huolimatta tunneilta nousi kuitenkin esille vahvoja tunnetiloja. Näitä kuvattiin hyvin voimakkailta ilmauksilla, kuten ”pelottaa”, ”hävettää”, ”opettaja on *todella* mukava ja reilu”. Tämä

kertoi siitä, että affektiiviset tekijät ovat vahvasti läsnä alakoulun englannin tunneilla. Näiden affektiivisten tekijöiden lisäksi oppimiseen vaikuttavat oppijoiden persoonallisuustekijät, kuten ikä (ks. Spolsky 1992, 11–29; tämän raportin luku 2.3). Tutkimukseemme osallistuneet oppilaat olivat lähellä murrosikää, mikä on osaltaan saattanut vaikuttaa heidän suhtautumiseensa englannin tunteihin. Erityisesti itseen kohdistuva negatiivinen palaute saatetaan ottaa tällaisen herkän ikävaiheen kynnyksellä raskaasti.

Tämä ikävaihe saattaa osaltaan selittää myös tutkimuksemme negatiivissävytteisiä tuloksia. Uskomme kuitenkin opettajan vaikutuksen olleen vahvempi: tutkimukseemme osallistuneet oppilaat näkivät opettajan lähinnä englannin tunteihin suhtautumiseensa negatiivisesti vaikuttavana tekijänä. Opettajaa ja muita englannin tunteihin suhtautumiseen vaikuttavia tekijöitä käsittelemme seuraavassa omien otsikoidensa alla.

Opettajan vaikutus

Uskomme, että monelta opettajalta – nähtävästi myös tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden englannin opettajilta – jää valitettavasti edellä esitettyjen affektiivisten tekijöiden huomiointi arjen askareiden jalkoihin. Onkin sääli, että aineistossamme esiintyi Laineen (2003, 44) määrittelemä ylimielinen, oppilaiden mielialasta piittaamaton työnjohtaja-opettaja niin usein. Oppilaat olisivat kaivanneet ymmärtävää opettajaa, joka auttaisi ja rohkaisisi englannin tuntien haastavissa tilanteissa. Opettajan inhimillisyys sekä oppilaiden tunnetilojen huomioon ottaminen voisi lievittää myös kielten tunneilla niin yleisesti esiintyvää jännitystä.

Vastauksista esille tulleista hyvin erilaisista opettajarepresentaatioista voimme toisaalta nähdä, kuinka jokainen oppilas voi kokea saman opettajan eri tavoin (ks. myös Laine 2003, 44–49). Vaikka oppilailla olisi ollut sama opettaja ja samat opetukseen käytettävät menetelmät, saattoi englanti näyttäytyä toisille mukavana ja toisille koulun tylsimpänä oppiaineena. Tämä näkyi esimerkiksi luokan A vastauksissa: vaikka luokan sisäinen suhtautuminen Englantiin oli numeraalisesti katsottuna tasainen, löytyi Englannin

tunneista mielipiteitä laidasta laitaan. Uskomme nimenomaan yksilöllisten erojen, kognitiivisten ja affektiivisten tekijöiden, olevan tässä vaikuttavassa osassa: joillakin oppilailla esimerkiksi estot vaikuttavat negatiiviseen englannin tunteihin suhtautumiseen opettajan toiminnasta riippumatta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) painotetaan motivoivan oppimisympäristön ja työtapojen käyttöä. Työtapojen valinta ja täten oppilaiden motivointi on opettajan vastuulla (Kauppila 2007, 121; 135; POPS 2004, 18–19). Valitettavaa kyllä, opettaja nousi aineistostamme esille kuitenkin lähinnä demotivaatiotekijänä (ks. myös Muhonen 2004). Haastateltavien listaus hyvän englannin opettajan piirteistä (ks. luku 5) osoitti meille työtapojen osalta sen, että molempien tutkimuksemme osallistuneiden luokkien opettajat edustivat ilmeisen ”perinteistä” pedagogista linjaa.

Näemme opettajan roolin merkittävänä myös koulun ulkopuolisen englannin tuomisessa luokkaan. Luokassa käytetyn englannin nähtiin kuitenkin olevan erilaista verrattuna niin sanottuun ”oikeaan” Englantiin. Pohdimmekin, kuinka oppilaat tästä huolimatta globaalistuvan maailman kansalaisina saisivat kommunikatiivisen kompetenssinsa niin luokassa kuin sen ulkopuolella tehokkaammin käyttöön. Vastauksena tälle näemme erityisesti alakoulun englannin tunneilla opettajan. Opettajan tulisi kielikasvattajana nähdä tulevat englannin käytön tarpeet ja kannustaa oppilaita ymmärtämään kielitaidon merkitys. (Ks. myös Edmondson & House 2003; Kaikkonen & Kohonen 2000, 7; POPS 2004, 138–140.)

Tuntityöskentely ja oppimisstrategiat

Pohdimme, johtuiko tuntien tylsyys nimenomaan yksipuolisista työskentelytavoista ja tehtävyyteistä. Muun muassa kirjassa olevia tehtäviä käytettiin haastateltavien mukaan yksipuolisesti: esimerkiksi parikeskustelutehtävät tehtiin luokassa B yleensä vihkoon. Tämä ei juuri tue eurooppalaisen viitekehyksen näkemystä *kommunikatiivisen* kielikompetenssin tärkeydestä (Huttunen 2000, 79–81). Myös perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004, 19) korostaa, että opetuksessa tulisi käyttää oppiaineelle ominaisia ja *monipuolisia* työtapoja. Uskomme, että jo pienellä metodien monipuolistamisella motivaatio oltaisiin tutkimukseemme osallistuneiden eri tavoin oppivien oppilaiden parissa saatu kohoamaan. Tällöin englannin opiskeluun saataisiin lisää mielekkyyttä ja haastetta. Tästä todistaa myös tunnilla käytettäviin työtapoihin ja tehtävyytyyppeihin liittyvien toiveiden yllättävän arkinen luonne: oppilaat toivoivat puheharjoituksia sekä tehtäviä, joista oppisi, rauhallista tempo ja välillä tekemistä kirjan kappaleen ulkopuolelta. Oppilaiden vastauksista näimme, että heillä olisi ollut motivaatiota oppia, mutta tunneilla käytettävät työskentelytavat olivat ikään kuin oppimisen tiellä.

Oppilaiden esille tuomat keinot selviytyä oppituntien haastavista tilanteista (sinnikkyys, puhdas harjoittelu) vastasivat myös POPS:n (2004, 138–140) käsitystä kielen oppimisesta ja siinä vaadittavasta harjoittelumäärästä. Englanti nähdään siis myös virallisesti oppiaineena, jossa harjoittelulla on merkittävä osa. Tutkimusluokkiemme opettajilla tuntui olevan samanlainen käsitys, mutta (yllättävää kyllä?) myös oppilailla! Erityisesti haastatellut oppilaat kertoivat mahdollisesta harjoittelun puutteesta korostaen, että he voisivat itse lisätä harjoittelun määrää englannin opiskelun tehostamiseksi. Opettaja voisi tuoda tämän tiedostetummin esille ja ”opettaa” erilaisia oppimisstrategioita, jotka tekisivät kielen harjoittelusta mielekästä ja tuloksettaampaa. Oppilaat eivät jäisi tällöin pelkästään omien arvelujensa varaan esimerkiksi huonoista oppimistuloksistaan: huonot opiskelustrategiathan saattavat osaltaan selittää tuloksetonta oppimista. (Oppimisstrategioista ks. luku 2.3.)

Läksyt

”no sen pitäis vähä ehkä tota läksyä, läksyjä vähentää yleensäki, ku tulee pari siv, kaks sivuu” (BH5)

Mietimme, millainen ajatus opettajalla on tällaista läksymäärää antaessa ollut. Nykyään korostetaan usein sitä, että kaikella koulussa tapahtuvalla toiminnalla tulisi olla

tarkoitus; pitäisi perustella, miksi jotakin tehdään. Onko tällaisen läksymäärän teettämisen pedagoginen tarkoitus selkeä oppilaille tai opettajallekaan? Toisaalta tilanne ei esimerkiksi läksyjen osalta varmasti ole kaikissa kouluissa tämänkaltainen. Opettajan esiintyminen lähes ainoastaan negatiivisissa yhteyksissä sekä yksipuoliset tunti- ja tehtäväkuvaukset osoittavatkin tutkimuksemme tapaustutkimusluonteen: eri koulujen oppilailta kysyessä olisimme voineet saada hyvin toisen tyyppisiä vastauksia ja näkökulmia.

Ilmapiiri ja yhteistyö

Englannin tunteja kuvattiin usein rauhattomiksi ja meluisiksi. Niiden kerrottiin olevan myös oman luokanopettajan tunteja rauhattomampia. Opettajan tulisi mielestämme myös englannin tunneilla olla kuitenkin työrauhan säilyttäjä ja näin taata kaikille oppilaille samanlaiset mahdollisuudet oppia. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2004, 18) mukaan oppimisympäristön tulisi olla fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen. Kuitenkin oppilaille (erityisesti koulussa B) särki päätä englannin tunneilla kovan melun takia. Tässä olisi mielestämme opettajalla peiliin katsomisen paikka: voivatko oppilaat tunneillani hyvin?

POPS:n (2004, 18) mukaan oppimisympäristön luomisen tavoitteisiin kuuluu myös rohkaisevan, kiireettömän ja myönteisen ilmapiirin kehittäminen. Kiireettömästä ilmapiiristä ei tutkimuksemme perusteella kuitenkaan ollut aina tietoa: monessa kommentissa tuotiin esille englannin tuntien nopea tahti ja kiireen tuntu. Kiireettömän ja myönteisen ilmapiirin ylläpitämisestä vastuu kuuluu kuitenkin sekä opettajalle että oppilaille (POPS 2004, 18). Me näemme vastuun kuuluvan ensisijaisesti opettajalle – hänellä tulisi olla ainakin alkuunpanijan rooli.

Oppimisympäristön tulisi peruskoulun opetussuunnitelman (2004) mukaan tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Työskentelyn tarkoituksena olisi kehittää yhteistyötaitoja ja oppia käyttämään pari- ja pienryhmätilanteita kielen opiskelun hyväksi (POPS 2004, 18–19; 139). Vuoropuhelun

edistämisestä ei oppilaiden mukaan kuitenkaan ollut aina kyse: luokassa kerrottiin huudeltavan toisille, myös opettajan kerrottiin huutavan. Tämän emme katso edistävän opettajan ja oppilaan keskinäistä tiimityöskentelyä, jota myös eurooppalainen viitekehys painottaa (Huttunen 2000, 90–91). Mielestämme opettajan tulisi olla tässä se aikuinen, joka hallitsee ja rauhoittaa tilanteen: oppilaille huutamisella harvoin voittaa mitään.

Opettajan tulisi olla oppilaiden tukena myös parityöskentelyssä tai ainakin ohjeistaa työ kunnolla. Vaikka parityöt koettiin usein mielekkäämmiksi kuin koko luokan kuullen tekeminen, ei paritöistä aina pidetty esimerkiksi ”tyhmän” parin takia. Emme uskokaan yhteistyön syntyvän automaattisesti: siihen pitää oppia. Opettaja voisi auttaa oppilaita tässä tehtävässä esimerkiksi käymällä läpi erilaisia työtapoja ja strategioita (ks. luku 2.4), jotka voisivat osaltaan edistää yhteistyön sujumista.

Jännitys

Vaikka koulussa A jännitettiin enemmän kuin koulussa B, pidettiin englannista enemmän koulussa A. Koulussa B englannin tunteja kuvattiin koulua A useammin negatiivisilla sanoilla (”tylsää”, ”pitkästyttävää”) ja työtapoja yksitoikkoisiksi (”teemme vain tehtäviä”). Pohdimme, voisiko näillä asiatekijöillä olla yhteys: koulun B tunneilla ei jännitetä, koska ei ole mitään jännitettävää. Yleisesti jännittämistä esiintyi eniten juuri englanniksi puhuessa ja tätä koulussa B oli vastausten perusteella harvoin.

Jännitystä ei kuitenkaan aina pidetty oppimista estävänä tekijänä. Mielestämme jännitystä onkin käsitelty liikaa negatiivisena ja oppimista estävänä tekijänä ahdistuneisuuden kautta. Uskomme, että jännittämisen esiintyminen englannin tunneilla on luonnollista – eri asia on, kuinka oppilas ja opettaja siihen suhtautuvat. Opettaja voisi mielestämme ”markkinoida” jännityksen oppilaille luonnollisena asiana. Varmasti kaikki ovat joskus jännittäneet vieraalla kielellä puhumista, myös opettaja itse! Tästä voitaisiin mielestämme yhdessä keskustella, jolloin oppilaat eivät jäisi yksin tuntemustensa kanssa. Keskustelu olisi muutoinkin mielestämme tehokas tapa tuoda affektiiviset tekijät huomion kohteeksi englannin tunneilla.

Edellä olemme pohtineet tutkimuksemme tuloksiin mahdollisesti vaikuttaneita tekijöitä. Yleisiltä osin tutkimustuloksemme ovat yhteneviä aikaisempien tutkimusten kanssa, mutta tiettyjä eroja on löydettävissä. Esimerkiksi Englantiin negatiivisesti asennoituvien ja Englannin tunneilla jännittävien oppilaiden määrä oli Pihkon (2007) tutkimukseen suhteutettuna suurempi. Toisaalta tapaustutkimuksemme tulokset eivät ole yleistettävissä. Pohdimmekin laajemman tutkimuksen tarvetta jatkotutkimusaiheiden esittelyssä luvussa 6.4. Seuraavaksi siirrymme tutkimustulostemme tarkastelusta tutkimusprosessimme ja tutkimuksemme yleiseen arviointiin.

6.3 Tutkimuksemme arviointia

Halusimme tutkija-, aineisto- ja menetelmätriangulaation avulla lisätä tutkimuksemme luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2004, 218). Tutkimuksemme luotettavuus jää kuitenkin pitkälti lukijan ja oman arviomme varaan. Tämä on sinänsä tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Koska olemme itse olleet tutkimuksemme keskeisiä tutkimusvälineitä, olemme tässä tutkimusraportissa halunneet esittää tutkimuksemme kulun lukijalle aidosti ja mitään kaunistelematta. Näin myös lukija voi arvioida tutkimuksemme luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1999, 211–213.)

Pyysimme asianomaisilta tahoilta etukäteen luvan tutkimuksen tekemiseen (rehtori, luokanopettajat, vanhemmat). Englanninopettajille emme tosin tutkimuksestamme etukäteen kertoneet haluten minimoida sen mahdollisuuden, että he muuttaisivat normaalia opetustaan. Tutkittavat tiesivät, milloin heidän haastattelujaan nauhoitettiin ja mihin kerättyä aineistoa käytettäisiin. (Eskola & Suoranta 1999, 52–53.)

Ensimmäisen lomakevastauseräyksen jälkeen havahduimme lomakkeemme puutteisiin: vaikka olimme tarkoittaneet englanniksi puhumisen ja englanninkielisen tekstin ääneen lukemisen eri asioiksi, sekoitti moni vastaajista nämä keskenään tai ymmärsi ne samaksi asiaksi. Ongelmia näytti tuottavan myös se, että lomakkeessa oli monta kysymystä peräkkäin – lapset vastasivat vain ensimmäiseen tai viimeiseen kysymykseen.

Varsinaista kysymystä seuraavien lauseiden olisikin tullut olla vain selventäviä lauseita, ei kysymyksiä.

Otimme ensimmäisestä aineistonkeruusta (Pohjois-Savon aineistonkeruu) kuitenkin opiksemme ja painotimme Keski-Suomen ohjeistuksessa enemmän koko kysymykseen ja kysymysten kaikkiin kohtiin vastaamista. Odotimmekin ennakkoon laajempia ja tarkempia vastauksia. Koko kysymykseen vastaaminen aiheutti kuitenkin vastauksien monitulkinnallisuutta: monet oppilaista olivat vastanneet esimerkiksi ensimmäiseen kysymykseen sekä miksi pitävät että miksi eivät pidä englannin tunteista, eivätkä kirjanneet vain yleistä perusasennoitumistaan englantiin, kuten oli tarkoitus. Tämä vaikeutti aineiston tulkintaa. Näitä lomakkeen puutteita olisimme voineet ennakoida paremmalla esitestauksella.

Myös oppilaat pääsivät arviomaan tutkimustamme antamalla kyselylomakkeesta palautetta. Lomakkeesta keräämäämme palautteeseen luokan B oppilaat vastasivat seuraavasti: neljän oppilaan mielestä kyselyyn oli vaikea tai aika vaikea vastata, kymmenen oppilaan mielestä vastaaminen oli helppoa. Puolet kyselyn pituuteen kantaottaneista oppilaista oli sitä mieltä, että kysely oli pitkä tai aika pitkä. Puolet luonnehti kyselyn olevan sopivan mittainen. Oppilaista 11 kirjoitti pystyneensä vastaamaan lomakkeen kysymyksiin mielestään hyvin ja ainoastaan yksi oppilas kirjoitti, ettei osannut vastata kovin hyvin. Tämä oli arvokasta palautetta meille tutkijoina.

Kuten kerroimme aineiston keruun yhteydessä, haastattelimme koulun A oppilaat heidän englannin luokassaan ja koulun B oppilaat pienryhmätilassa. Eskolan ja Suorannan (1999, 92) mukaan haastateltavalle tulisi antaa mahdollisuus valita mieluisin haastattelupaikka. Koska teimme haastattelut keskellä koulupäivää, ei meillä ollut mahdollisuutta antaa haastateltavien valita tai itsekään valita haastattelupaikkaa. Vaikka Eskolan ja Suorannan vaatimuksen mukaan englannin luokka ei välttämättä ollut haastateltaville se mieluisin paikka, koimme sen hyväksi siksi, että oppilaat olivat näin lähempänä aitoa englannintuntitilannetta. Oletamme tämän fyysisen ympäristön helpottaneen oppilaiden ajatusten siirtymistä englannin tuntien kokemuksiin ja

tuntemuksiin. Koulun B tila oli mielestämme puolestaan objektiivisempi, koska se ei ollut kyseisen luokan päivittäisessä käytössä.

Jäimme pohtimaan myös sitä, vaikuttiko vastauksiin ja tuntikertomuksiin tutkimuksen loppukevään ajankohta – koulut olivat loppumassa ja koulunkäynti oli varmasti erilaista kuin keskellä lukukautta. Oppilaille näennäisesti objektiivisesta asemastamme huolimatta mietimme myös, halusivatko lapset antaa meille ”oikeita vastauksia”. Monet vastauksista sisälsivät vähättelyä ja liennytyksiä, kuten ”on se vähä niinku sillei”. Joskus negatiivisen vastauksen loppuun oli lisätty myös hymiö ”☺”. Pidimme tätä jonkinasteisena merkinä suotuisten vastausten antamisesta. Vaikka korostimme sekä kyselylomakkeita ohjeistaessamme että haastattelun aluksi, että englannin- tai luokanopettaja ei näe vastauksia eikä kuule haastatteluja, on myös tämän pelko saattanut vaikuttaa joidenkin oppilaiden vastauksiin.

Luokkien huomattavan kokoeron vuoksi aineistomme sisäinen vertailu oli hankalaa. Tämän takia myös esitetyt prosenttiluvut eivät kaikilta osin ole vertailukelpoisia: yhden oppilaan mielipiteen ero saattoi vaikuttaa aineistossamme ratkaisevasti. Jotta lukija voisi itse päätellä verrattavuuden asteen, halusimme esittää myös aidot oppilaslukumäärät. Tiedostamme tällaisten tekijöiden olevan tutkimuksemme pätevyuden kannalta olennaisia.

Tutkimuksemme annista huolimatta jäivät tietyt seikat edelleen epäselviksi. Mieleemme tulikin useampia mahdollisia jatkotutkimusaiheita, joita esittelemme seuraavassa.

6.4 Jatkotutkimusaiheita

Koska tutkimuksemme oli lähinnä kuvaileva ja ilmiön ymmärrykseen pyrkivä tapaustutkimus, olisi tällä alueella selkeä tarve laajemmalle, yleistävämmälle ja syvemmälle tutkimukselle. Erityisesti syy- ja seuraussuhteiden selvitys olisi alakoulun osalta hedelmällistä. Koska opettajan rooli nousi tutkimuksessamme niin selkeästi esille, olisi sen vaikutusta oppilaiden affektiivisiin tekijöihin ja englannin oppimiseen syytä tutkia vielä tarkemmin (ks. myös Laine & Pihko 1991, 104). Kiinnostavia tutkimuskohteita alakoulun englannin opiskelun osalta olisivat lisäksi sukupuolierojen selvitys jännityksen ja muiden tekijöiden näkökulmasta.

Yleensäkin alakoulun englannin opiskelu ja affektiiviset tekijät sen osana ovat jääneet tutkimuskohteena vähälle huomiolle. Kielen opettamisen käsittäminen kokonaisvaltaisempaan kielikasvatukseen on kuitenkin tuonut affektiiviset tekijät ikään kuin takaisin tutkimuskentälle. Voimme toivoa, että tulevaisuudessa ymmärrämmekin paremmin niitä prosesseja ja tekijöitä, jotka ovat osa oppilaiden englannintuntikokemuksia.

6.5 Lopuksi

Vaikka osa tutkimuksemme tuloksista vastasi ennako-oletuksiamme, antoi tutkimuksemme meille myös uusia näkökulmia. Tutkimuksemme negatiivissävytteiset tulokset olivat meille tulevana kielikasvattajina harmillinen yllätys: eivätkö englannin tunnit toimikaan koulupäivän piristävänä ruiskeena, kuten olimme itse toivoneet? Vaikka jo opetuskokemuksistamme olemme saaneet huomata, kuinka tärkeässä roolissa alakoulun opettajina olemme, toimi tutkimuksemme tästä selkeänä muistutuksena. Myös tulokset kielijännityksen osalta paljastivat meille sitä todellisuutta, jossa lapset kielten tunneilla elävät. Kielijännitys on läsnä kielten tunneilla; opettajat – me mukaan lukien – voisivat ottaa sen paremmin huomioon ja pyrkiä vaikuttamaan siihen lieventävästi esimerkiksi keskustelemalla siitä avoimesti koko luokan kanssa (ks. luku 6.3; myös Pihko 2007, 124).

Näemme tutkimuksemme tuoneen tutkimuskentälle arvokasta tietoa oppilaiden englannintuntikokemuksista. Tapaustutkimusluonteesta huolimatta tutkimuksemme voi toimia ponnahduslautana muille oppilaiden autenttisiin kokemuksiin keskittyville tutkimuksille. Uskomme ja toivomme tulevien kollegoidemme ymmärtävän tutkimuksemme avulla affektiivisten tekijöiden merkityksen ja näkevän oman roolinsa niihin vaikuttajana. Toivottavasti tutkimuksemme auttaa heitä ymmärtämään myös oppilaiden subjektiivisiä tuntemuksia paremmin. Olemme nyt yhteisellä polulla kielikasvattajina työskentelemässä oppilaiden parhaaksi. Toivottavasti muistamme tulevaisuudessakin haastattelemamme oppilaan neuvon: ”opettakaa hyvin”.

Lähteet

- Baker, C. 1992. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beebe, L.M. 1988. Introduction. Teoksessa L.M. Beebe (toim.) *Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives*. New York: Newbury House, 1–14.
- Burns, R. 1982. *Self-Concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Buss, A. H. 1980. *Self-consciousness and Social Anxiety*. San Francisco: Freeman.
- Cook, V. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.
- Cook, V. 1996. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Cook, V. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching*. (kolmas painos) London: Arnold.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Essex: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Edmondson, W. & House, J. 1993. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Edmondson, W. & House, J. 2003. English in the World and English in the School. Teoksessa H. Cuyckens, T. Berg, R. Dirven & K.-U. Panther (toim.) *Motivation in Language. Studies in Honor of Günter Radden*. Amsterdam: John Benjamins, 321–345.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. & Oxford, R. L. 2003. A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*, 31, 313–330.
- Ellis, R. 1992. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Suom. I. Huttunen, & H. Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. 1995. An Instrumental Motivation in Language Study. Who Says It Isn't Effective? Teoksessa H.D. Brown & S.T. Gonzo (toim.) *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 206–225.
- Gardner, R.C., Tremblay, P.F. & Masgoret, A.-M. 1997. Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal* 81 (3), 344–362.
- Hentinen, P. & Piskonen, T. 1998. *Vieraan kielen arkuus ala-asteella. Kasvatustieteen pro gradu -työ* : Jyväskylän yliopisto , opettajankoulutuslaitos.
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J., Kari, J., Kuusinen, J. & Vaherva, T. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Horwitz, E.K. 2001. Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–127.
- Huttunen, I. 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 79–93.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 128.
- Jaakkola, H. 2001. Miten kielipäätä voi kehittää? *Spektri*, 1, 8–9.

- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet, kielikasvatus? Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Yliopistopaino, 7–10.
- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Juva: WSOY.
- Krashen, S.D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. 1983. Newmark's "Ignorance Hypothesis" and Current Second Language Acquisition Theory. Teoksessa: S. Gass & L. Selinker (toim.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: Newbury House, 135–153.
- Krashen, S.D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- Laine, E. 1987. Affective Factors in Foreign Language Learning and Teaching: A Study of the 'Filter'. *Jyväskylä Cross-Language Studies* 13.
- Laine, E. 1988. The affective Filter in Foreign Language Learning and Teaching. (Report 2: A validation study of filtering factors with focus on the learner's FL self-concept.) *Jyväskylä Cross-Language Studies* 15.
- Laine, E. & Pihko, M.-K. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. *Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja* 47.
- Laine, K. 2003. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemustilana*. Jyväskylä: SoPhi.
- MacIntyre, P.D. 1995. How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79, 90–99.
- Masgoret, A.-M. & Gardner, R.C. 2003. Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning* 53 (1), 123–163.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. Second Edition. New York: Oxford University Press.

- Muhonen, J. 2004. *Second Language Demotivation: Factors that Discourage Pupils from Learning the English Language*. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen pro gradu -työ.
- Nuto, E. 2003. "Emmää puhu ellei oo pakko" : subjective experiences of communication apprehension in English. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen pro gradu -työ.
- Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. 2004. Tulostettu 23.10.2007 http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Pihko, M.-K. 1987. Kielipää vai kieliminä? *Tempus* 7, 4–5.
- Pihko, M.-K. 2007. Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivista tuloksista. Jyväskylän Yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 85.
- Ruohotie, R. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Seikkula-Leino, J. 2002. Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja C 190.
- Seliger, H. 1988. *Psycholinguistic Issues in Second Language Acquisition*. Teoksessa L.M. Beebe (toim.) *Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives*. New York: Newbury House, 17–40.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Arnold.
- Spolsky, B. 1992 *Conditions for Second Language Learning*. 3. painos. Oxford: Oxford University Press.

Liitteet

LIITE 1 LUPALAPPU KOTEIHIN

Hei!

Teemme Pro gradu -tutkielmaamme Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella aiheesta ”Oppilaiden tuntemukset englannin tunneilla”. Oppilaiden omien tuntemusten, mielipiteiden ja kokemusten selvittämisestä on hyötyä meille opetuksen kehittämistyössä. Toivommekin, että lapsenne saa osallistua kyselyymme ja mahdollisesti myös haastatteluun (haastattelemme luokasta muutamaa oppilasta). Kyselyn ja haastattelun tiedot käsittelemme ehdottoman luottamuksellisesti ja käytämme niitä vain tutkimustarkoituksiin (opettajat eivät näe oppilaiden vastauksia). Myöskään oppilaiden nimiä tai koulua ei tutkimuksemme mainita. Vastaaamme mielellämme kysymyksiinne.

Rasti (X):

Annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen ____

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen ____

Lapsen nimi: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Keväisin terveisin,

Liisa Jalkanen (lijalkan@jyu.fi, 040-5598566) ja Johanna Ruuska (joheruus@jyu.fi, 040-7283846)

LIITE 2 ESITTELYTEKSTI KYSELYLOMAKETTA VARTEN

[Kumpikin esittelee itse itsensä.] Opiskelemme luokan- ja englanninopettajiksi. Meitä kiinnostaa tietää, mikä enkun tunneilla mättää, mikä siellä on kivaa ja miltä sinusta itsestäsi tuntuu englannin tunneilla. Toivomme, että vastausten avulla voimme kehittää englannin opetusta parempaan suuntaan.

Vastaa jokaiseen kysymykseen. Älä pidä kiirettä. Jos väsyit, pidä tauko. Jos joku kysymys tuntuu vaikealta, mene eteenpäin ja palaa siihen myöhemmin.

[Luetaan kysymykset ääneen.] Kysyttävää?

Luokanopettajasi tai englanninopettajasi ei näe vastauksiasi. Älä mieti, miten pitäisi vastata tai mitä muut vastaisivat. Kysymyksiin ei ole oikeita eikä vääriä vastauksia – haluamme kuulla sinun rehellisen mielipiteesi. Juuri se on meille todella tärkeä.

KIITOS vastauksistasi.

LIITE 3 KYSELYLOMAKKEEN KYSYMYKSET

NIMI: _____

1. Pidätkö englannin tunteista? Kerro vapaasti omin sanoin, miksi pidät tai miksi et pidä englannin tunteista.

2. Millaista englannin tunneilla on? Mitä yleensä teette?

3. Mistä pidät englannin tunneilla?

4. Mistä et pidä englannin tunneilla?

5. Jännittääkö sinua jokin englannin tunneilla? Kerro mikä tai mitkä asiat tai tilanteet jännittävät sinua.

6. Kerro, miltä sinusta tuntuu seuraavissa tilanteissa englannin tunneilla.

Puhuminen englanniksi

Englanninkielisen tekstin lukeminen ääneen

Kirjoittaminen englanniksi

Englanninkielisen puheen kuunteleminen (esim. nauhalta tai opettajan puhe)

Tehtävien tekeminen (tehtäväkirja, monisteet)

LIITE 4 HAASTATTELUJEN RUNGOT

YHTEISET KYSYMYKSET haastattelun aluksi

- Tausta: kuinka kauan olet opiskellut englantia? Onko opettaja vaihtunut?
- Onko suhtautumisesi englannin opiskeluun muuttunut tänä aikana? Miten ja miksi?
- Pidätkö englannista
 - a) oppiaineena?
 - b) kielenä, koulun ulkopuolella (TV, musiikki, internet, pelit, jne.)?
- Käytätkö englannin kieltä koulun ulkopuolella?
- Jos kyllä, niin missä yhteyksissä? Oletko pystynyt käyttämään koulussa opittuja asioita/kieltä koulun ulkopuolella? (ts. onko koulussa opitusta ollut hyötyä?)

YHTEISET KYSYMYKSET loppuksi

- Millaisia neuvoja antaisit meille, jotta meistä tulisi maailman parhaita englannin opettajia? (Millaisia tehtäviä tunneilla pitäisi olla?)
- Onko vielä lisättävää tai jokin asia, jota emme ole tajunneet kysyä englannin opiskelusta tai tunneista?
- Jännittikö tämä haastattelu sinua?