

Linda Mattila & Saara Romppanen

**KIELISALKKUTYÖSKENTELY INSTRUMENTAALISEN
OPISKELUMOTIVAATION TUKIJANA VIERAAN KIELEN
OPISKELUSSA PERUSOPETUKSEN 6. VUOSILUOKALLA**

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2012

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Joensuu		
Tekijät Linda Mattila & Saara Romppanen				
Työn nimi Kielisalkkutyöskentely instrumentaalisen opiskelumotivaation tukijana vieraan kielen opiskelussa perusopetuksen 6. vuosiluokalla				
Pääaine	Työn laji		Päivämäärä	Sivumäärä
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	x	30.4.2012	117 + 10 liitettä
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä				
<p>Pro gradu -tutkielmassamme tutkimme, miten vieraan kielen instrumentaalista opiskelumotivaatiota voitaisiin tukea kielisalkkutyöskentelyn avulla peruskoulun kuudennella vuosiluokalla. Tutkielmamme teoreettisena perustana ovat instrumentaalinen opiskelumotivaatio vieraan kielen opiskelussa, Eurooppalainen viitekehys sekä kielten opetuksen ja kielikasvatuksen tavoitteet.</p> <p>Kartoitamme tutkielmassamme kielisalkkutyöskentelyn nykytilannetta Joensuun normaalikoulussa sekä opettajien (N=3) näkemyksiä instrumentaalisesta opiskelumotivaatiosta ja sen tukemisen tarpeesta. Suunnittelimme ja toteutimme instrumentaalista opiskelumotivaatiota tukevat ja kielisalkkutyöskentelyyn pohjautuvat opetuskokeilut. Opetuskokeiluihin liittyen keräsimme oppilailta kirjoitelmat sekä haastattelimme kolme oppilasparia (N=6), koskien oppilaiden englannin kielen opiskelua ja siihen motivoitumista. Haastattelimme myös kokeiluluokan englannin kielen opettajaa tiedustellen hänen mielipidettään opetuskokeilutunneista. Koostimme aineiston ja teorian pohjalta vieraiden kielten opettajille ehdotuksia tavoista tukea instrumentaalista opiskelumotivaatiota kielisalkkutyöskentelyn avulla.</p> <p>Tutkielmastamme voidaan havaita perusteita instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiselle sekä kielten opetuksen tavoitteista, aiemmista tutkimustuloksista, että oppilashaastatteluista ja opetuskokeilutunneista saamistamme aineistosta. Opettajien haastatteluista oli havaittavissa instrumentaaliseen opiskelumotivaatiota tukevia työtapoja. Tutkielmamme tulosten mukaan instrumentaalisesta opiskelumotivaatiota voidaan tukea vieraan kielen opiskelussa ja kielisalkkutyöskentelyssä monipuolisilla kielitaidon merkitystä ja hyödyllisyyttä esiintuovilla harjoitteilla. Kielten opiskelussa tulisi tukea ajattelua kielen hyödyllisyydestä ja tarpeellisuudesta ajatellen oppilaan tulevaisuutta ja hänen omia tavoitteitaan sekä mielenkiinnonkohteitaan. Kielisalkkutyöskentely tulisi tutkielmamme tulosten mukaan saada selkeämmin ja monipuolisemmin osaksi muuta kieltenopetusta. Oppilaita tulisi selkeämmin informoida kielisalkusta, sen tehtävästä ja hyödyllisyydestä heille kielen oppijoina.</p>				
Avainsanat – Keywords Instrumentaalinen opiskelumotivaatio, Eurooppalainen viitekehys (EVK), Eurooppalainen kielisalkku				

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical faculty		School School of Applied Educational Science and Teacher Education, Joensuu									
Authors Linda Mattila & Saara Romppanen											
Title Supporting instrumental learning motivation via European Language Portfolio work in 6 th grade of the primary school											
Main subject	Level	Date	Number of pages								
Education	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Pro gradu -tutkielma</td> <td style="padding: 2px; text-align: center;">x</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Sivuainetutkielma</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Kandidaatin tutkielma</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Aineopintojen tutkielma</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> </table>	Pro gradu -tutkielma	x	Sivuainetutkielma		Kandidaatin tutkielma		Aineopintojen tutkielma		30.4.2012	117 + 10 appendices
Pro gradu -tutkielma	x										
Sivuainetutkielma											
Kandidaatin tutkielma											
Aineopintojen tutkielma											
<p>Abstract</p> <p>The purpose of our Master's Thesis is to explore how instrumental learning motivation could be supported through Language Portfolio work in the 6th grade of primary school. The theoretical base of our thesis is on instrumental learning motivation and on Common European Framework of Reference for Languages and on the aims of foreign language teaching and education.</p> <p>In our thesis we examine how Language Portfolio is used at the Joensuu University Teacher Training School and how teachers (N=3) perceive the concept of instrumental learning motivation and the need to support it. We planned and carried out teaching interventions which purpose it was to support instrumental learning motivation and to utilize Language Portfolio work. As a part of the teaching interventions we collected essays from the pupils and interviewed three pairs of pupils (N=6) right after the final teaching intervention. We wanted to find out how the pupils learn English and how they are motivated to learn the language. We also interviewed the English teacher asking about her opinions on the teaching interventions. Finally we compiled some suggestions on how to support instrumental learning motivation through Language Portfolio work.</p> <p>Based on the results from the pupil interviews, the aims of language teaching and previous researches made, it can be said that instrumental learning motivation should be supported. The teachers we interviewed mentioned using some working methods that clearly support instrumental learning motivation. Instrumental learning motivation can be supported by utilizing versatile exercises that highlight the instrumental value of language proficiency. It is important to support the idea of language proficiency as means to achieve and foster one's personal goals and interests.</p> <p>Based on the results of our thesis we can also draw the inclusion that there is a need to integrate Language Portfolio more clearly to the language lessons without extra workload but still utilizing versatile working methods and exercises basing on the aims of Language Portfolio. The pupils should be more clearly informed about the Language Portfolio, its purpose and its benefits to the pupils as language learners.</p>											
<p>Avainsanat – Keywords Instrumental learning motivation, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), European Language Portfolio (ELP)</p>											

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	INSTRUMENTAALINEN OPISKELUMOTIVAATIO VIERAAN KIELEN OPISKELUSSA	4
2.1	Motivaation käsite	4
2.2	Vieraan kielen opiskelumotivaatio ja sen tukeminen koulukontekstissa	6
2.3	Vieraan kielen opiskelumotivaation kehittyminen alakoulussa	9
2.4	Sosio-kasvatuksellinen malli vieraan kielen opiskelussa	10
2.5	Instrumentaalinen opiskelumotivaatio ja sen merkitys vieraan kielen opiskelussa	12
2.6	Kansainvälisen suuntautumisen käsite vieraan kielen opiskelumotivaation laajentajana	14
3	ALAKOULAINEN VIERAAN KIELEN OPPIJANA	17
3.1	Englannin kielen opetus ja opiskelu suomalaisessa peruskoulussa	17
3.2	Vieraan kielen opetuksen ja opiskelun tavoitteiden tarkastelu instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisen näkökulmasta	18
4	EUROOPPALAINEN VIITEKEHYS JA KIELISALKKU	20
4.1	Eurooppalainen viitekehys	20
4.2	Eurooppalainen kielisalkku	21
4.3	Kielikasvatus vieraan kielen opetuksessa ja opiskelussa	22
4.4	Instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisen perusta Eurooppalaisen viitekehysten, kielisalkun sekä kielikasvatuksen tavoitteissa	24
4.5	Kielisalkkutyoäskentelyn motivoivuus aiempien tutkimustulosten mukaan	25
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
6	TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT	29
6.1	Tutkimusote	29
6.2	Kohderyhmä	32
6.3	Aineistonkeruu	32
6.3.1	Vieraiden kielten opettajien haastattelut	34
6.3.2	Opetuskokeilut	35
6.3.3	Oppilaiden palautteet oppitunneista	39
6.3.4	Oppilaiden kirjoitelmat	39
6.3.5	Oppilaiden haastattelut	39
6.4	Aineiston käsittely	41
6.5	Aineiston analyysi	42
6.5.1	Opetuskokeilutuntien analyysi	42
6.5.2	Sisällönanalyysi haastatteluiden analysointimenetelmänä	42
6.5.3	Luokittelu ja kvantifiointi palautteiden ja kirjoitelmien analysointimenetelminä	43

7	VIERAIDEN KIELTEN OPETTAJIEN JA OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA KIELISALKKUTYÖSKENTELYSTÄ	44
7.1	Kielisalkkutyöskentely Joensuun normaalikoulun vieraan kielen opetuksessa	45
7.2	Vieraiden kielten opettajien näkemyksiä Eurooppalaisen kielisalkun hyödyistä oppilaille ja oppilaiden asennoitumisesta kielisalkkutyöskentelyyn	50
7.3	Oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia kielisalkkutyöskentelystä ja sen hyödyllisyydestä heille kielten oppijoina	55
7.4	Vieraiden kielten opettajien näkemyksiä kielisalkkutyöskentelyn haasteista ja ehdotuksia kielisalkkutyöskentelyn kehittämiseksi	57
7.5	Opettajien pedagogiset tavoitteet kielisalkkutyöskentelyssä	59
8	INSTRUMENTAALINEN OPISKELUMOTIVAATIO VIERAIDEN KIELTEN OPISKELUSSA JA OPETUSKOKEILUTUNNEILLA	61
8.1	Instrumentaalinen opiskelumotivaatio ja sen tukeminen opettajien näkemyksien mukaan vieraan kielen opiskelussa	62
8.2	Opettajien näkemyksiä motivointikeinoista vieraiden kielten opetuksessa sekä kielisalkkutyöskentelyssä	69
8.3	Instrumentaalinen opiskelumotivaatio oppilaiden englannin kielen opiskelussa	72
	8.3.1 Oppimistilannetaso	73
	8.3.2 Oppijataso	78
	8.3.3 Kielitaso	79
8.4	Kokeilutuntien havainnointien kuvailua ja tulkintaa	83
	8.4.1 Maatuntien havainnointien kuvailua ja tulkintaa	83
	8.4.2 Dialogituntien havainnointien kuvailua ja tulkintaa	85
8.5	Kokeiluluokan opettajan näkemyksiä opetuskokeilutunneista sekä instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisesta opetuskokeilutunneilla	86
	8.5.1 Kokeilutuntien taustatekijät	87
	8.5.2 Kokeilutuntien motivoivuus ja toimivuus	88
8.6	Oppilaiden kirjoitelmat kielen tarpeellisuuden tiedostamisen osoittajina	93
8.7	Oppilaiden palautteet opetuskokeilutunneista	95
9	POHDINTA	103
9.1	Pohdintaa Eurooppalaisen kielisalkun asemasta vieraan kielen opetuksessa ja opiskelussa	103
9.2	Pohdintaa instrumentaalisen opiskelumotivaation asemasta vieraan kielen opetuksessa ja opiskelussa	105
9.3	Esiytyksiä instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseksi kielisalkkutyöskentelyssä	106
9.4	Tutkielman kriittinen arviointi ja aiheita jatkotutkimukselle	108
	LÄHTEET	111
	LIITTEET (10 kpl)	
	LIITE 1. Haastattelurunko Joensuun normaalikoulun vieraiden kielten opettajille keväällä 2011	
	LIITE 2. Haastattelurunko opetuskokeiluluokan opettajalle syksyllä 2011	

- LIITE 3. Haastattelupyyntö opetuskokeiluluokan oppilaiden huoltajille syksyllä 2011
- LIITE 4. Haastattelurunko opetuskokeiluluokan oppilaille Joensuun normaalikoulussa syksyllä 2011
- LIITE 5. Sisällönanalyysi vieraiden kielten opettajien (N=3) haastatteluista koskien näkemyksiä ja kokemuksia Eurooppalaisen kielisalkun käytöstä ja instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisesta
- LIITE 6. Sisällönanalyysi opetuskokeiluluokan opettajan haastattelusta koskien opetuskokeilutunteja ja niihin liittyviä havaintoja
- LIITE 7. Sisällönanalyysi oppilaiden haastatteluista koskien englannin kielen opiskelua ja siihen motivoitumista
- LIITE 8. Sisällönanalyysi oppilaiden haastatteluista koskien käsityksiä kielisalkusta, sen käytöstä ja merkityksestä
- LIITE 9. Palautekysely opetuskokeiluista, oppilaat
- LIITE 10. Taulukko oppilaiden kirjoitelmista koskien englantia työssään ja/tai vapaa-ajallaan tarvitsevaa henkilöä

1 JOHDANTO

Kansainvälistyminen on lisännyt kielitaidon merkitystä huomattavasti ja erityisesti englannin kielen osaaminen on yhä merkittävämmässä osassa, ei ainoastaan työmarkkinoilla, vaan myös jo lasten arkipäivässä tietokonepelien, musiikin ja elokuvien kautta. Tämän vuoksi onkin mielestämme tärkeää, että myös vieraiden kielten opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden kiinnostus kielen oppimiseen heille merkityksellisistä, käytännönläheisistä ja heitä hyödyttävistä syistä. (Hämäläinen 2011; Laaksonen 2009.)

Formaaliin eli koulukontekstissa tapahtuvaan muodolliseen kielenopetukseen tulisi löytää tapoja hyödyntää oppilaiden arkipäivässä esiin tulevia kielen ilmenemis- ja käyttömuotoja (Aro 2009, 160; Koivistoinen & Kuure 2010, 82). On huomattu esimerkiksi, että oppilaat eivät näe yhteyttä kouluenglannin ja vapaa-ajan englannin välillä, eivätkä näin koe oppivansa englantia vapaa-ajallaan. Vapaa-ajalla aktiviteettien lomassa kohdattava englannin kieli ei ulotu oppilailla tietoisuuden oppimisen piiriin, koska aktiviteeteissa pidetään heidän mukaansa hauskaa kiinnittämättä huomiota kieleen ja sen opiskeluun. (Aro 2009, 160.)

Globaalin maailman ulottuessa myös lasten arkipäivään, syntyy tarve kielen opiskeluun liittyvien motivationaalisten komponenttien tutkimiseen hyödyntämällä sopivia käsitteellisiä työkaluja. Näissä käsitteissä tulisi huomioida kielen monimuotoisuus, liikkuvuus sekä sosiaalinen integraatio jatkuvasti muuttuvassa ja laajenevassa maailmassa. (Ushioda 2006, 149.) Onkin käyty tieteellistä keskustelua siitä, missä määrin on mielekästä tukea ainoastaan integratiivista kielen opiskelumotivaatiota jättäen instrumentaaliset kielen opiskelun motiivit vähemmälle arvostukselle (esim. Csizér & Dörnyei 2005, 21; Ushioda 2006). Integratiivinen opiskelumotivaatio viittaa opiskelijan kiinnostukseen kohdekielen ihmisiin ja kulttuuriin sekä haluun integroitua eli tulla osaksi kyseistä kohderyhmää ja sen kulttuuria, kun taas instrumentaalisella opiskelumotivaatiolla tarkoitetaan opiskelijan kiinnostusta opiskella kieltä käytännöllisistä ja häntä hyödyttävistä syistä, esimerkiksi

työllistymisen takaamiseksi. Integratiivisen kielen opiskelumotivaation tukemisen haaste tulee esille erityisesti englannin kielen kohdalla. Englannin kielen yleisen ja globaalin luonteen vuoksi yhtä tiettyä kulttuurista kohderyhmää, johon kielen opiskelija voisi pyrkiä samaistumaan tai integroitumaan, ei ole paikannettavissa. (Csizér & Dörnyei 2005, 20–21; Ushioda 2006, 149, 151.)

Kielen opiskelumotivaation luonnetta ja tasoa voidaan esimerkiksi tutkia tarkastelemalla oppilaan kiinnostusta annettuja opiskelutehtäviä kohtaan, työskentelyn intensiivisyyttä ja kestoa sekä oppilaan työskentelyn tavoitteellisuutta (Kettunen 2004, 28). Opiskelumotivaation tarkastelu ja tutkiminen on merkityksellistä, sillä on todettu, että oppilaiden opiskelumotivaatiolla on yhteys heidän menestymiseensä opinnoissa (Rueda & Chen 2005, 210). Opiskelumotivaatioon voidaan vaikuttaa esimerkiksi opettajien opetuskäytännöillä, luokkayhteisöjen sisäisillä suhteilla, oppimisympäristöllä sekä edistämällä oppilaiden itseluottamusta (Bernaus & Gardner 2008, 388; Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus, Kiuru, Siekkinen, Rasku-Puttonen & Nurmi 2010, 96). Omassa tutkielmassamme hyödynnämme Dörnyein (2006, 18–19) laatimaa vieraan kielen opiskelumotivaation viitekehystä, jossa hän jaottelee vieraan kielen opiskelumotivaation kielitasoon, oppijatasoon sekä oppimistilannetasoon.

Tutkielmamme on osa Alakoululainen kielisalkun käyttäjäksi tutkimus- ja kehittämisprojektia, joka sai alkunsa vuonna 2007 Joensuun yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa ja jatkuu nykyisessä Itä-Suomen yliopistossa filosofisen tiedekunnan soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastossa. Projektin tavoitteina on kehittää ja tutkia yliopiston opettajankoulutusta ja normaalikoulussa järjestettävää kielenopetusta hyödyntäen kielisalkkutyöskentelyä. Projektin tarkoituksena on myös tukea opettajaopiskelijoita Eurooppalaisen viitekehyksen mukaisen kielenopetuksen toteuttamisessa hyödyntämällä kielisalkkutyöskentelyä. Projektin päämääränä on myös tukea opettajaopiskelijoita oppilaiden monikielisuuden ohjaajiksi ja tukijoiksi. (Perho & Kantelinen 2010, 98–99.)

Pro gradu -tutkielmassamme tarkastelemme keinoja tukea instrumentaalista kielen opiskelumotivaatiota kielisalkkutyöskentelyn avulla alakoulun vuosiluokilla 1–6. Kielen opiskelumotivaation tutkimus on keskittynyt pääasiassa integratiivisen kielen

opiskelumotivaation tarkasteluun jättäen instrumentaalisen opiskelumotivaation vähemmälle huomiolle ja arvostukselle. Tämä johtunee ilmeisesti siitä, että integratiivisen opiskelumotivaation on katsottu olevan yhteydessä pitkäkestoisempaan ja kestävämpään kielen opiskeluun kuin instrumentaalisen. (Esim. Csizér & Dörnyei 2005, 20; Hernández 2010, 601–602.) Instrumentaaliset kielen opiskelumotiivit ovat ajankohtaisia nykymaailmassa, eli kieltä opiskellaan usein nimenomaan kielitaidon hyödyllisyyden ja tarpeellisuuden vuoksi (Esim. Gao 2010, 273; Hernández 2010, 607; Koul, Roy, Kaewkuekool & Ploisawaschai 2009, 684–685). Tämän vuoksi myös näitä instrumentaalisia eli välineellisiä kielen opiskelumotiiveja tulisi tukea kielten opiskelussa.

Kielisalkkutyöskentelyllä viittaamme Eurooppalaista kielisalkkua hyödyntävään kielen opetukseen ja opiskeluun (COE 2011a). Kielisalkku pohjautuu Eurooppalaiseen viitekehukseen, ja sen tavoitteina on muiden muassa yksilön mahdollisuus osoittaa kielellisen ja kulttuurisen kompetenssinsa sekä kehittää taitojaan näillä alueilla (EVK 2003, 19–20). Kielisalkku on myös luotu kieltenopettajien pedagogiseksi työvälineeksi, joka tukee opettajien opetus- ja ohjaustyötä (Kohonen 2005, 7). Luomme teorian ja Joensuun normaalikoulusta keräämämme aineiston pohjalta esimerkkejä toteuttaa kielisalkkutyöskentelyä instrumentaalista opiskelumotivaatiota tukien.

2 INSTRUMENTAALINEN OPISKELUMOTIVAATIO VIERAAN KIELEN OPISKELUSSA

Robert Gardnerin sosio-kasvatuksellinen malli on antanut perustan monille motivaatiotutkimuksille, jotka ovat käsitelleet vieraan kielen oppimista (esim. Koul ym. 2009; Csizér & Dörnyei 2005; Wesely 2009). Mallissa tarkastellaan yksilöllisiä eroja vieraan kielen opiskelumotivaatiossa *instrumentaalisen* ja *integratiivisen* tavoiteorientaation kautta. Instrumentaaliset tavoitteet kielen opiskelussa liittyvät haluun opiskella kieltä käytännöllisten syiden takia, esimerkiksi akateemisten tavoitteiden, uralla etenemisen tai taloudellisen hyödyn saavuttamiseksi. Integratiiviset tavoitteet kielen opiskelussa puolestaan liittyvät haluun opiskella kieltä tarkoituksena kommunikoida kohdekielen yhteisöön kuuluvien ihmisten kanssa tai tulla osaksi kyseistä yhteisöä. (Gardner 1985, 11; Koul ym. 2009, 677–678).

Tässä kappaleessa keskitymme instrumentaalisen opiskelumotivaation tarkasteluun ja siihen, mitä käsite pitää sisällään. Sivuumme myös instrumentaalisen ja integratiivisen orientaation perinteistä vastakkainasettelua ja niiden määrittelyn kriittistä syntyä käsitettä *international posture*, josta käytämme suomennostamme *kansainvälinen suuntautuminen*.

2.1 Motivaation käsite

Tyypillisesti *motivaatio* määritellään ihmisen sisäiseksi tilaksi, joka pitää yllä, ohjaa sekä luo tietynlaista käyttäytymistä (Woolfolk, Walkup & Hughes 2008, 438). Ihmisen omat tarpeet sekä tavoitteet luovat ja ohjaavat toimintaa ja samalla motivaatiota. Muita tällaisia toimintaa ja motivaatiota ohjaavia sekä määrittäviä asioita ovat muiden muassa erilaiset

vietit, palkkiot, pelot, sosiaaliset paineet, itseluottamus, mielenkiinnon kohteet, uteliaisuus, uskomukset, arvostukset, odotukset ja monet muut. Ihminen ei voi itse päättää tai valita tarpeitaan, mutta ne ovat tiedostettavissa. Ihminen motivoituu toimimaan, kun ympäristössä on jokin asia, joka tyydyttää hänen omat tarpeensa. (Malmberg & Little 2005, 128; Woolfolk ym. 2008, 438.) Motivoitunut henkilö myös keskittyy tehtäväänsä sekä panostaa siihen sinnikkäästi hyödyntäen erilaisia opiskelu- tai työskentelystrategioita saavuttaakseen asettamansa tavoitteet. Tehtävä tuottaa hänelle nautintoa ja onnistuessaan siinä hänen itseluottamuksensa kasvaa tai vastaavasti epäonnistuessaan kokee pettymyksen tunteita. Tehtävässä suoriutumisesta tai siinä epäonnistumisesta henkilö tekee johtopäätöksiä liittyen menestymisen syihin. (Masgoret & Gardner 2003, 173.) Motivaatio siis selittää sen, miksi ihminen päättää tehdä jotain, kuinka paljon hän panostaa tehtävän suorittamiseen, ja kuinka paljon hän on valmis käyttämään tehtävään aikaa (Dörnyei 2006, 7).

Woolfolk ym. (2008, 438) mukaan motivaatiota voidaan tarkastella yksilöllisten luonteenpiirteiden ja taipumusten kautta. Esimerkiksi henkilö, jolla on luontainen taipumus musiikkia kohtaan toteuttaa myös tätä taipumusta esimerkiksi harrastuksissaan ja vapaaajallaan. Motivaatio voidaan myös nähdä enemmänkin tilana, joka on väliaikainen. Esimerkiksi seuraavan päivän koe voi motivoida hetkellisesti opiskelemaan. Motivaatio on yleensä kuitenkin yhdistelmä taipumusta, johon vaikuttaa sekä henkilökohtaiset taipumukset että sen hetkiset tilanteet. (Malmberg ym. 2005, 128; Woolfolk ym. 2008, 438.)

Motivaation tutkimisessa on keskitytty viiteen perustavanlaatuisen kysymykseen: Mitä käyttäytymiseen vaikuttavia valintoja ihmiset tekevät? Kuinka paljon aikaa kuluu tehtävän aloittamiseen? Kuinka sitoutunut yksilö on tehtävään? Mikä saa ihmisen sitkeästi yrittämään tai vastavuoroisesti luovuttamaan? Mitä ajatuksia ja tunteita toiminnan aikana herää? (Woolfolk ym. 2008, 428.) Näiden kysymysten avulla koetetaan hahmottaa yksilön motivaatiota sekä sen tasoa.

Motivaatiolla on tärkeä rooli lapsen oppimisen kehittämisessä ja opiskeluissa edistymisessä. Lapsen omat ominaisuudet, kognitiiviset ja sosiaaliset kyvyt ja taidot, sekä hänen omat käsityksensä itsestään oppijana vaikuttavat lapsen oppimiseen. Oppimismenestykseen ovat myös yhteydessä muiden muassa oppimiseen liittyvät tunteet

ja uskomukset, kyky suunnitella ja ohjata omaa toimintaa, sekä tavat selviytyä vaikeiksi koetuista tilanteista. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen H., Lyytinen P., Pulkkinen & Ruoppila 2006, 90.)

2.2 Vieraan kielen opiskelumotivaatio ja sen tukeminen koulukontekstissa

Vieraan kielen opiskelu eroaa muiden oppiaineiden opiskelusta sen erityisen sosiaalisen luoteen vuoksi. Kieli on kytköksissä yksilön persoonaan ja identiteettiin, ja sen oppiminen vaatii paljon muutakin kuin vain taitojen tai kieliopin oppimista. Kielen oppiminen ja opiskelu pitää sisällään minäkuvan muutoksen, uusien sosiaalisten ja kulttuuristen käytöstapojen sekä elämäntavan sisäistämistä. (Dörnyei 2006, 15.)

Opiskelumotivaatio kertoo siitä, kuinka motivoitunut oppilas tai opiskelija on opiskeluun, kuinka kiinnostunut hän on opiskelutehtävistään sekä jatkaako hän työskentelyä riittävän kauan ja riittävän syvällisellä tasolla saavuttaakseen tavoitteensa. Opiskelumotivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, jossa sisäisellä tarkoitetaan opiskelijan kiinnostusta opiskeltavaan asiaan itsessään, jolloin hän pitää opiskelutehtävää itsessään tyydyttävänä ja palkitsevana. Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan puolestaan tilaa, jossa opiskelija tai oppilas on kiinnostunut opiskelusta vain siitä saatavien palkkioiden vuoksi, esimerkiksi hyvän todistusnumeron vuoksi. Nämä kaksi eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia vaan pikemminkin täydentävät toisiaan. (Kettunen 2004, 28.)

Kielen opiskelumotivaatio on merkittävässä yhteydessä vieraan kielen omaksumiseen ja siinä menestymiseen. On tutkittu, että opiskelijat, joilla opiskelumotivaatio on suurempi muihin opiskelijoihin verrattuna, menestyvät paremmin kieliopinnoissa ja saavuttavat paremman kielitaidon. Vastaavasti heikommin motivoituneet opiskelijat pärjäävät muita heikommin kieliopinnoissaan eivätkä saavuta yhtä hyvää kielitaitoa. (Rueda & Chen 2005, 210.)

Opiskelumotivaatioon vaikuttavat pitkälti samat seikat kuin yleisestikin motivaatioon, esimerkiksi juuri tehtävään kohdistunut kiinnostus, arvostus, aktiivisuustaso, ulkoinen ja sisäinen motivaatio sekä tavoitteet (Glynn, Aultman & Owens 2005, 154). Näiden lisäksi opiskelumotivaatioon voidaan katsoa olevan yhteydessä muun muassa opettajan opetus- ja ohjaustyyli, opettajan persoonallisuus, oppilaan oma kompetenssi, itseluottamus,

luokkahuoneen ilmapiiri sekä ryhmän yhtenäisyys (Gonzales 2010, 5; Pakarinen ym. 2010, 97–101).

Dörnyein (2006, 15) mukaan valtaosa vieraan kielen opiskelumotivaatioon liittyvästä tutkimuksesta 1960- ja 1990-luvuilla on keskittynyt tarkastelemaan opiskelijoiden käsityksiä vieraasta kielestä, kohdekielen yhteisöstä ja kulttuurista sekä näiden käsitysten yhteyttä vieraan kielen opiskelumotivaatioon. Merkittävimmit edustajiksi edellä mainitulle tutkimussuunnalle Dörnyei (2006, 15) nimeää muun muassa Robert Gardnerin ja Wallace Lambertin, joiden sosiokasvatuksellinen malli on edelleen yksi vaikutusvaltaisimmista lähestymistavoista vieraan kielen tutkimuksen alalla. Kerromme sosiokasvatuksellisesta mallista tarkemmin myöhemmin tässä pääluvussa.

1990-luvulle tultaessa kuilu kasvatopsykologian ja vieraan kielen motivaatioteorioiden välillä oli kasvanut Dörnyein (2006, 17) mukaan liian suureksi liiallisen motivaation sosiaalisen ulottuvuuden painottamisen vuoksi. Näin muut motivaatioon liittyvät näkökulmat jäivät huomiotta tai niitä vähäteltiin. Tästä johtuen kehiteltiin uusia laajennettuja vieraan kielen motivaatioon liittyviä käsitteitä, joissa yhdisteltiin vanhoja ja uusia elementtejä pohjautuen motivaatioteorioihin. Dörnyei (1994, 280) kehitteli näiden uusien lähestymistapojen pohjalta oman vieraan kielen opiskelumotivaation viitekehyksensä. Tämän viitekehysten painotus on kasvatuksellisessa näkökulmassa ja keskittyy tutkimaan vieraan kielen opiskelumotivaatiota luokkahuonenäkökulmasta. Vieraan kielen opiskelumotivaatio määritellään ja käsitteellistetään viitekehyksessä kolmen tason kautta. Nämä tasot ovat kielitaso, oppijataso sekä oppimistilannetaso. (Dörnyei 1994, 280.)

Kyseisessä viitekehyksessä *kielitaso* sisältää integratiivisen sekä instrumentaalisen motivaation alajärjestelmät, ja näin näkökulmia kulttuurista ja yhteisöstä sekä vieraan kielen osaamiseen liittyvistä älyllisistä sekä käytännöllisistä arvoista ja hyödyistä. Seuraava taso, eli *oppijataso* sisältää opiskelijan oppimistilanteessa läsnä olevat persoonalliset, yksilölliset ominaisuudet, erityisesti itseluottamuksen ja saavuttamisen tarpeen (need for achievement). Oppilaan kielen opiskeluun liittyvään itseluottamuksen on tässä katsottu olevan yhteydessä kielenkäyttöön liittyvään ahdistuneisuuteen, saavutettuun kielitaitotasoon, arvioituihin syihin heikolle tai hyvälle menestykselle sekä minäpystyvyyden (self-efficacy) tunteeseen. Kolmas vieraan kielen opiskelumotivaatiotaso, *oppimistilannetaso*, käsittää kurssiin, opettajaan ja ryhmään

liittyvät motivationaaliset komponentit. Tämän tason muutamana esimerkkinä voidaan mainita kiinnostuneisuus kurssia kohtaan, odotettu menestyminen, opettajan miellyttämisen tarve, opettajan opiskelun tukemisen laatu ja luonne, palautteen merkitys ja ryhmän tavoitesuuntautuneisuus sekä ryhmäkoheesio. (Dörnyei 2006, 18–19; Julkunen 1998, 27.)

Opettajien tulisi pyrkiä opetuksessaan edistämään oppilaiden opiskelumotivaatiota (Dörnyei 2006, 26–27; 2001, 116). Tavoitteena olisi ensinnäkin luoda sellainen opiskeluympäristö, joka edesauttaa opiskelumotivaation kehittymistä sekä huomioida oppilaiden opiskelumotivaatio myös opetusjärjestelyjä pohdittaessa. Toiseksi on myös huomioitava, että opettajan toiminnalla sekä opetusjärjestelyillä voi olla myös negatiivinen vaikutus opiskelumotivaatioon. Kolmanneksi oppilaille tulisi kehittyä luontainen piirre olla motivoitunut elinikäiseen oppimiseen. Neljänneksi tulisi tavoitella oppilaiden oman ajattelun kehittämistä. (Kettunen 2004, 30; Woolfolk ym. 2008, 468.)

Bernaus ja Gardner (2008, 388) kertovat artikkelissaan tapoja, joilla oppilaiden opiskelumotivaatiota voidaan edistää ja joiden avulla opiskelumotivaatioon voidaan kiinnittää huomiota. Nämä motivointistrategiat voidaan jakaa neljään eri luokkaan: 1) luokkahuoneen olosuhteiden huomioiminen, 2) oppilaiden mielenkiinnon ja arvostuksen kohteiden tukeminen, 3) välitavoitteiden asettaminen mielenkiinnon ylläpitäjänä, 4) positiiviseen itsearviointiin rohkaiseminen. Näitä kaikki yllä olevia strategioita yhdistää Bernaus'n ja Gardnerin (2008, 388) mukaan ajatus siitä, että opettajan käytöksellä ja uskomuksilla on suora yhteys oppilaisiin. Luokkahuoneen olosuhteiden huomioiminen sisältää sekä opettajan käytöksen, hyvien opettaja-oppilas suhteiden ylläpitämisen, hyvän ja kannustavan ilmapiirin luomisen sekä ryhmänormien ylläpitämisen yhtenäisen oppijaryhmän luomiseksi. Oppilaiden mielenkiinnon ja arvostuksen kohteiden tukemiseen liittyy puolestaan tavoiteorientaation kehittäminen, opetussuunnitelman relevanttius sekä oppilaiden realististen minäkäsityksen kehittäminen. Opettajan tulisi myös asettaa oppilaiden opiskelulle välitavoitteita, joka edellyttää oppimiskokemusten laadun kehittämistä, oppilaiden itseluottamuksen edistämistä, oppilaiden autonomisuuteen ohjaamista sekä sisäisen motivaation edistämistä. Positiiviseen itsearviointiin voi kiinnittää huomiota puolestaan painottamalla mieluummin yrityksen kuin taitojen ja kykyjen merkitystä, antamalla oppilaille kannustavaa palautetta opiskelusta sekä lisäämällä

oppilaiden tyytyväisyyttä itseensä opiskelijana ja oppijana. (Bernaus & Gardner 2008, 388.)

2.3 Vieraan kielen opiskelumotivaation kehittyminen alakoulussa

Keskilapsuus tarkoittaa kehityspsykologiassa ikävaihetta, joka alkaa 6–7 -vuoden iässä ja kestää noin 12-ikävuoteen, ja jonka on ymmärretty merkitsevän suuria muutoksia sekä lapsen elämässä, että lasten ja aikuisten välisissä suhteissa. (Nurmi ym. 2006, 70.) Suomalaisen koulutusjärjestelmän mukaan keskilapsuutta elävät lapset ovat perusopetusikäisiä alakoululaisia, jotka aloittavat koulun 6–7 -vuoden iässä ja päättävät peruskoulun 12 vuoden iässä. Koulusta muodostuukin keskilapsuuden keskeinen oppimisympäristö ja oppimisesta tulee lapsen merkittävimpiä tehtäviä keskilapsuudessa. (Nurmi ym. 2006, 86, 90.) Koulussa lapselle asetetaan haasteeksi suoriutua hänelle asetetuista tehtävistä ja tämä voi aiheuttaa joko positiivisia tai negatiivisia seurauksia vaikuttaen lapsen toiminnan ohjautumiseen, asennoitumiseen, minäkäsitykseen eli käsityksiin omasta itsestään sekä psyykkiseen hyvinvointiin (Nurmi ym. 2006, 71).

Pienten lasten katsotaan olevan motivaationsa suhteen lahjomattomia ja viattomia, sillä he omaavat luontaista uteliaisuutta ympäröivää maailmaa sekä oppimista kohtaan. Tämän ajatellaankin olevan osoituksena siitä, että kuten ihmisen luontainen halu oppia, myös kielen omaksuminen kuuluu ihmisen sisäisiin piirteisiin. Tällaista ihmisen luontaista uteliaisuutta ja motivaatiota tulisi arvostaa ja hyödyntää koulumaailmassa. (Dörnyei 2006, 50.) Koulun alkuvaiheessa lapset omaavat vielä suhteellisen positiiviset näkemykset omista kyvyistään, suoriutumiseen liittyvistä uskomuksistaan ja arvostuksistaan (Aunola 2005, 110; Wigfield & Eccles 2000, 75, 77). Motivaatiossa tapahtuu kuitenkin muutosta negatiivisempaan suuntaan oppilaiden kasvaessa vanhemmiksi. Osa oppilaista saattaa alkaa kyseenalaistaa koulutuksen merkitystä oman tulevaisuutensa kannalta, mikä voi johtaa kiinnostuksen heikentymiseen koulunkäyntiä kohtaan. (Yeung, Lau & Nie 2011, 247)

Yeungin ym. (2011, 247) mukaan oppimisympäristöllä voi olla tärkeä rooli oppilaiden motivaation kehityksessä. Motivaatio oppimiseen saattaa laskea esimerkiksi oppimisympäristön muuttuessa vähemmän virikkeelliseksi siirryttäessä alakoulusta

yläkouluun. Muutos motivaatiossa on katsottu olevan yhteydessä koulussa saatuun palautteeseen, yksilöiden väliseen vertailuun, itsekriittisyyteen ja realistisempien käsitysten lisääntymiseen. Kouluympäristön arviointi- ja kilpailuilmapiiri sekä luokkaympäristön ja opetusmenetelmien muuttuminen ovat tutkitusti osaltaan myös vaikuttamassa lapsen käsityksiin itsestään ja kyvyistään sekä hänen motivaatioonsa. (Aunola 2005, 109–110, 112–113; Wigfield & Eccles 2000, 75, 77; Yeung ym. 2011, 247–248.)

Sisä- ja ulkosyntyisen motivaatioteorian mukaan ensimmäisillä peruskoulun luokilla motivoituneet lapset ovat motivoituneita useampaan aineeseen, ja toisaalta motivoitumattomilla lapsilla on motivaation puutetta useampaa ainetta kohtaan. Ensimmäisten luokkien aikana motivaatio kuitenkin tulee myös tehtävälakkoiseksi ja pysyvämmäksi. (Aunola 2005, 111; Yeung ym. 2011, 248.) Noin yhdeksän vuoden iässä lapsen motivaatio alkaa heijastaa enemmän sitä, kuinka hän suoriutuu tehtävistä. Motivaatio näin lisääntyy hyvän menestyksen myötä ja samalla omat taidot kehittyvät. Heikko menestys puolestaan vaikuttaa lapsen motivaatioon sekä negatiivisesti minäkuvaan (minäkäsitys) ja asenteiden kehittymiseen. (Aunola 2005, 113.) Myös Julkunen (1998, 25) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että opiskelijoiden vieraan kielen opiskelumotivaatio laskee iän myötä.

2.4 Sosio-kasvatuksellinen malli vieraan kielen opiskelussa

Gardnerin sosio-kasvatuksellinen malli on johtava malli kielen opiskelumotivaation saralla. Mallia on kehitelty 1960-luvulta lähtien, ja Gardner kollegoineen ovat myöhemmin vielä kehitelleet mallia eteenpäin. Mallissa esitellään viisi oppilaan/opiskelijan ominaisuutta eli attribuuttia liittyen kielen opiskeluun. Nämä ovat integratiivisuus (integrativeness), oppimistilanteeseen kohdistuvat asenteet (attitudes toward the language situation), yleinen motivaatio (motivation), kielen käyttöön kohdistunut huolestuneisuus (language anxiety) ja instrumentaalisuus (instrumental orientation). (Gardner 1985, 145–148; Gardner & McIntyre 1991; Wesely 2009, 271.)

Integratiivisuudella tarkoitetaan avointa kiinnostuneisuutta toista kieliryhmää kohtaan sekä halukkuutta samaistua ryhmään (Dörnyei 2006, 16; Masgoret & Gardner 2003, 172, 174; Wesely 2009, 271). Tämän lisäksi Rueda ja Chen (2005, 211) mainitsevat artikkelissaan,

että integratiivisesti kielen opiskeluun orientoitunut henkilö haluaa oppia kohdekielen kulttuurista ja yhteisöstä sekä lopulta tulla kyseisen yhteisön varsinaiseksi jäseneksi. Kielen opiskeluun integratiivisesti asennoituva opiskelija tai oppilas suhtautuu positiivisesti myös kohdekielen kulttuuriin ja haluaa olla vuorovaikutuksessa opiskeltavan kielen autenttisten puhujien kanssa (Gardner 1985, 11; Hernández 2010, 601; Wesely 2009, 271). Luonnollisesti integratiiviseen asennoitumiseen kuuluu myös positiivinen suhtautuminen vieraisiin kieliin (Harris 2010, 215). Yashiman (2002, 56) mukaan voidaan olettaa, että opiskelijat, joilla integratiivisuus ja kielen opiskelumotivaatio on vahva ja korkea, ovat todennäköisesti halukkaampia kommunikoimaan vieraskielisen ryhmän kanssa, verrattuna heikomman integratiivisuuden ja motivaation omaaviin opiskeljiin.

Opiskelijan kielen opiskelua ja siihen kohdistuvaa motivaatiota voidaan myös tarkastella *oppimistilanteeseen kohdistuvia asenteita* arvioiden. Halua oppia, kiinnostusta ja positiivisia asenteita kielenoppimista kohtaan sekä oppimiseen käytettyä panostusta voidaan Gardnerin mallissa kuvata *yleisen motivaation* käsitteellä. Kielen opiskeluun voi myös liittyä pelon tai ahdistuneisuuden tuntemuksia kielen käyttöön liittyvissä tilanteissa, niin luokkahuoneissa kuin koulun ulkopuolella. Tämän Gardner on nimennyt *kielen käyttöön kohdistuneeksi huolestuneisuudeksi*. (Wesely 2009, 271.)

Viidentenä kielen opiskelijaa määrittävänä asiana mallissa pidetään *instrumentaalista orientaatiota*, joka on tutkielmamme erityisenä tarkastelun kohteena. Instrumentaalisesti asennoitunut opiskelija haluaa opiskella kieltä käytännöllisistä syistä kuten esimerkiksi työpaikan saamiseksi. (Dörnyei 2006, 16; Wesely 2009, 271.) Instrumentaalisuuteen liittyy siis odotus siitä, että kielen opiskelusta on opiskelijalle itselleen jotain ulkoista hyötyä, esimerkiksi mahdollisuus edetä uralla tai opiskeluissa eteenpäin (Gardner 1985, 11; Gonzales 2010, 4). Gardnerin ja MacIntyren (1991, 58) mukaan orientaatiolla tarkoitetaan syitä, joiden takia henkilö opiskelee kieltä, kun taas motivaatio sisältää päämäärän oppia vieras kieli. Orientaatio ei siis tätä päämäärää sisällä. Nämä kaksi käsitettä menevät helposti päällekkäin esimerkiksi puhuttaessa kielen kontekstin vaikutuksesta instrumentaaliseen ja integratiiviseen motivaatioon, kun oikeasti pitäisi puhua orientaatioista (Masgoret & Gardner 2003, 179). Perehdymme instrumentaaliseen orientaatioon sekä instrumentaaliseen opiskelumotivaatioon ja sen merkitykseen tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Vaikkakin integratiivisuutta on perinteisesti pidetty korkean motivaation ja saavutusten merkittävämpänä ennakoijana, Gardner ja hänen kollegat ovat todenneet, että kaikki nämä edellä mainitut viisi attribuuttia ovat tärkeitä motivaation ymmärtämisessä ja mittaamisessa. He myös painottavat, että motivaation monisyinen rakenne vaatii kaikkien näiden viiden ominaisuuden huomioimisen. (Masgoret & Gardner 2003, 172; Rueda & Chen 2005, 211; Wesely 2009, 271.) Masgoret ja Gardner (2003, 175) toteavat kuitenkin artikkelissaan, että joidenkin tutkijoiden tutkimusten mukaan instrumentaalinen tai integratiivinen orientaatio eivät välttämättä ennusta kielen opiskelumotivaatiota. Näin ollen esimerkiksi integratiivisesti orientoinut henkilö ei välttämättä ole motivoitunut kielen opiskelusta. Samassa yhteydessä todetaan myös, että instrumentaalisesti orientoitunut henkilö voi olla motivoituneempi kielen opiskeluun kuin vastaavasti integratiivisesti orientoitunut ja näin menestyä kielen opiskelussa paremmin.

Kielten opetuksen strategioita ja niiden vaikutusta oppilaiden motivaatioon sekä englannin kielen menestykseen ovat tutkineet Bernaus ja Gardner (2008). Tutkimuksessa todetaan, että integratiivisuus, oppimistilanteeseen kohdistuneet asenteet sekä instrumentaalinen orientaatio ennustavat positiivista menestymistä englannin kielessä, kun taas oppimistilanteeseen kohdistuneet asenteet sekä kieleen käyttöön kohdistunut huolestuneisuus ennustavat negatiivista menestymistä englannin kielessä. On huomioitava, että oppimistilanteeseen kohdistuvat asenteet voivat olla sekä negatiivisia että positiivisia ennustajia kielen menestyksen suhteen. (Bernaus & Gardner 2008, 387.)

Decin ja Ryanin mallia motivaationaalisista prosesseista kielen omaksumisessa on ehdotettu korvaamaan Gardnerin sosio-kasvatuksellisen mallin, jossa ei ole joidenkin tutkijoiden mielestä huomioitu kaikkia kielen oppimiskonteksteja. Decin ja Ryan mallissa hyödynnetään sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteitä, joista ulkoinen motivaatio rinnastetaan instrumentaaliseen motivaatioon. (Rueda & Chen 2005, 212.)

2.5 Instrumentaalinen opiskelumotivaatio ja sen merkitys vieraan kielen opiskelussa

Gardnerin sosio-kasvatuksellista mallia on kritisoitu eniten integratiivisen vieraan kielen orientaation merkityksen painottamisesta muiden mallissa mainittujen kielen opiskelumotivaatioon liittyvien ominaisuuksien kustannuksella. Nämä kaikki tekijät ovat

kuitenkin tärkeitä kielen opiskelumotivaation tarkastelussa. (Keblawi 2009.) Instrumentaalisen vieraan kielen opiskelumotivaation on muiden muassa todettu olevan integratiivista motivaatiota paremmin yhteydessä opiskeltavan tutkinnon vaatimusten saavuttamiseen, työpaikan hakemiseen ja korkeamman sosiaalisen statuksen saavuttamiseen (Gardner & MacIntyre 1991, 68–69; Rueda & Chen 2005, 212.) Näin ollen oletamme, että syy havaitsemaamme instrumentaalista opiskelumotivaatiota koskevaan tutkimuksen vähyyteen johtuu juuri integratiivisen motivaation liiallisesta painottamisesta. Keblawi (2009) huomauttaa lisäksi kirjoituksessaan, että integratiivisen motivaation käsite on määritelty hyvin eri tavoin eri tutkijoiden toimesta. Tästä eräänä esimerkkinä Keblawi toteaa kiinnostuneisuuden matkailuun, joka tutkijasta riippuen määritellään liittyvän joko integratiiviseen tai instrumentaaliseen kielen opiskelumotivaatioon (Keblawi 2009).

Vieraan kielen opiskelumotivaation on todettu olevan yhteydessä siihen, missä maassa ja millaisessa kulttuurissa kyseinen opiskelija asuu. Maassa, jossa opiskeltava kieli on joko toisen virallisen kielen asemassa tai niin, että sitä kuulee lähes päivittäin, on opiskelijan motivaatio kielen oppimiseen todennäköisesti erilainen suhteessa opiskelijaan maassa, jossa ei opiskeltavaa kieltä kuule vapaa-ajalla eikä näin myöskään kohdekielen kulttuuri ole näkyvillä arkipäivässä. Jälkimmäisessä tapauksessa instrumentaalinen orientaatio (syyt) kielen opiskeluun voi paremmin ennakoida menestystä kielen oppimisessa verrattuna integratiiviseen orientaatioon. (Julkunen 1998, 23; Keblawi 2009; Lamb 2004, 4; Masgoret & Gardner 2003, 178.) Myös suomalaisissa tutkimuksissa on huomioitu ongelma jakaa kielen opiskelumotivaatio integratiiviseen ja instrumentaaliseen. Näissä tutkimuksissa todetaan, että jakoa on yleistetty liikaa konteksteihin, jotka eivät vastaa kaksikielistä tilannetta, jota varten jako integratiiviseen ja instrumentaaliseen kielen opiskelumotivaatioon alun perin kehitettiin. (Julkunen 1998, 23; Julkunen & Borzova 1997, 9.)

Yleisenä esimerkkinä maasta, jossa opiskeltavaa, ei opiskelijalle äidinkielen asemassa olevaa kieltä, voi kuulla paljonkin vapaa-ajalla on englantia ja ranskaa virallisina kielinä käyttävä Kanada. Tällöin esimerkiksi kanadalaisella englantia äidinkielenään puhuvalla opiskelijalla voi olla enemmän integratiivisesti orientoitunut suhde ranskan kielen opiskeluun, sillä hän kuulee ranskan kieltä arjessaan ja kohtaa ranskaa äidinkielenään puhuvia, kohdekielen kulttuuria edustavia ihmisiä. Vastakohtana voidaan mainita esimerkiksi Suomessa asuva ja suomea äidinkielenään puhuva opiskelija, joka opiskelee

vieraana kielenä englantia. Hänelle englannin kielen hallitseminen voi olla merkityksellistä esimerkiksi työ- tai opiskelupaikan saavuttamiseksi ulkomailta. Hän ei myöskään vapaa-ajallaan kohtaa englantia puhuvia henkilöitä tai englannin kieliyhteisön kulttuuria päivittäisesti. Näin hänen motivaationsa opiskella englannin kieltä voi olla enemmän instrumentaalinen kuin integratiivinen.

2.6 Kansainvälisen suuntautumisen käsite vieraan kielen opiskelumotivaation laajentajana

Vuosien mittaan on käyty paljon keskustelua siitä, mikä integratiivisen orientaation tarkka määritelmä on. On pohdittu, että viittaako integratiivisuus vain yleiseen kiinnostukseen kohdekieltä ja sen kulttuuria kohtaan vai onko siinä kyse jopa halusta integroitua kohdekielen yhteisöön. Ongelmallista käsitteen soveltamisessa on ollut myös tiettyä kieltä puhuvan kohderyhmän paikallistaminen kun kyseistä kieltä puhutaan useammassa eri valtiossa, esimerkiksi englannin kielen tapauksessa, jossa kielellä on yleinen tai jopa virallinen asema monessa eri valtiossa. (Ushioda 2006, 149.) Esimerkkinä tästä voisi olla henkilö, joka haluaa integroitua australialaiseen yhteisöön, mutta ei niinkään yhdysvaltalaiseen yhteisöön huolimatta siitä, että kummassakin valtiossa puhutaan virallisena kielenä englantia. Ushiodan (2006, 150) mukaan tulisikin pohtia, kuinka laajasti on mielekästä puhua integratiivisesta asennoitumisesta kieltä ja kulttuuria kohtaan kun jotain kieltä puhuvia kansoja on useampia. Yhtenä ratkaisuna tähän on integratiivisen käsitteen laajentaminen viittaamaan yleistettyyn kansainväliseen ajattelutapaan tai asenteisiin laajaa kansainvälistä yhteisöä kohtaan (Ushioda 2006, 150). Yashima (2002, 57) käyttää tästä käsitettä *international posture*. Käytämme jatkossa tästä käsitteestä suomennosta *kansainvälinen suuntautuminen*.

Havainnollistavana esimerkkinä käsitteestä voidaan käyttää Japania, jossa englannin kieli kuvaa jotain epämääräisempää ja suurempaa kuin mitä amerikkalainen yhteisö japanilaisten opiskelijoiden silmissä on. Englanti symbolisoi japanilaisille maailmaa Japanin ympärillä, sekä jotain, joka yhdistää heidät ulkomaihin ja ulkomaalaisiin. Englannin avulla japanilaiset voivat kommunikoida näiden ulkomaalaisten kanssa. On kuitenkin olemassa yksilöllisiä eroja, sillä jotkut opiskelijat ovat kiinnostuneempia englannin kielen merkityksestä heille itselleen kuin muut opiskelijat. (Yashima 2002, 57.)

Käsitteeseen *kansainvälinen suuntautuminen* voidaan katsoa kuuluvan kiinnostuksen kansainvälisiä suhteita kohtaan, halukkuuden matkustaa ulkomaille ja jäädä sinne mahdollisesti töihin, halukkuuden olla tekemisissä ulkomaisten kollegoiden kanssa sekä suvaitsevaisen asenteen eri kulttuureita kohtaan. Käsitteessä huomioidaan siis kansainväliset ystävyysuhteet sekä ammatilliset kiinnostuksen kohteet ja näin siis piirteitä sekä instrumentaalista että integratiivisesta orientaatiosta. Käsitteellä *kansainvälinen suuntautuminen* pyritään siis laajentamaan niin sanottua ulkoista viiteryhmää, johon integratiivisella asennoitumisella viitataan. (Yashima 2002, 57; Yashima, Zenk-Nishide & Shimizu 2004, 125.) Fazelin & Ahmadin (2011, 748) artikkelissa todetaan myös, että opiskelija on harvoin pelkästään motivoitunut joko instrumentaalisesti tai integratiivisesti vaan usein motivaatio kielen opiskeluun koostuu näistä molemmista. Tämä tukee kansainvälisen suuntautumisen käsitettä.

Viiteryhmän ollessa kansainvälinen ja näin epämääräisempi ei ole mielekästä viitata niinkään ulkoiseen viiteryhmään vaan mahdollisesti pikemminkin yksilön omaan sisäiseen identiteettiin ja minäkuviin osana globaalia yhteisöä. Sen lisäksi, että yksilöllä on jokin tietynlainen kuva itsestään, voi hänellä olla muitakin mahdollisia identiteettejä. Tällaiset identiteetit voivat koostua ominaisuuksista, joita yksilö haluaisi omistaa tai joita ei haluaisi itselleen. Tällainen toivekuva itsestään voi toimia motiivina opiskella vierasta kieltä. Tutkimusten mukaan tämä identiteetin käsite on merkittävä osa kielen opiskelumotivaatiota ja englannin kielellä kommunikointia. (Ushioda 2006, 150.)

Yashiman (2002, 56) mukaan monet tutkijat ovat kyseenalaistaneet sosio-kasvatuksellisen mallin vieraan kielen oppimisen kontekstissa. Heidän tutkimustensa mukaan instrumentaalinen orientaatio on nimittäin yhtä tärkeässä asemassa verrattuna neljään muuhun aiemmin mainittuun attribuuttiin (Yashima 2002, 56). Vieraan kielen opiskelumotivaatio voi koostua sekä integratiivisista että instrumentaalisista piirteistä, kuten Lamb (2004, 10) toteaa artikkelissaan ja viittaa tutkimukseensa haastatteleminen lasten toteamuksiin. Näistä toteamuksista Lamb mainitsee esimerkkinä seuraavat: ”Because English is important for our future and learning it can expand our awareness about other countries” (Koska englantia on tärkeä tulevaisuutemme kannalta ja sitä oppimalla voimme laajentaa tietoisuuttamme muista maista) ja ”Because English is the international language and if I hear people speaking it, I also want to learn it” (Koska englantia on kansainvälinen kieli ja kun kuulen ihmisten puhuvan sitä, haluan myös oppia

sitä). Myös Lamb (2004, 15) toteaa Yashiman lisäksi sen, että instrumentaalista ja integratiivista orientaatiota on vaikea erottaa toisistaan erillisiksi käsitteiksi. Pyrkimykset kuten länsimaisten ihmisten tapaaminen ja heihin tutustuminen, laulujen sanojen ymmärtäminen, ulkomailla opiskeleminen tai matkusteleminen sekä uran tavoittelemisen ovat kaikki yhteydessä toisiinsa sekä Englantiin osana globalisoituvaa maailmaa, joka muuttaa yhteisöjä ja vaikuttaa ihmisten elämään.

3 ALAKOULAINEN VIERAAN KIELEN OPPIJANA

3.1 Englannin kielen opetus ja opiskelu suomalaisessa peruskoulussa

Suomalaisessa koulujärjestelmässä perusopetusta ohjaa Opetushallituksen julkaisema perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS), jonka viimeisin versio on vuodelta 2004. POPS määrittelee myös vieraan kielen opetusta ja opiskelua, niiden sisältöä, tavoitteita ja tuntijakoa. Kansallinen opetussuunnitelma puolestaan ohjaa alueellista opetussuunnitelmaa. Opettajat toteuttavat opetuksessaan virallisen opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä ja pyrkivät näin auttamaan oppilaiden kehittymistä ja kasvua. (Hildén 2011, 6; POPS 2004).

Vieraan kielen opinnot aloitetaan yleisimmin 3. vuosiluokalla A1-kielillä, joka perinteisesti on ollut englantia (SUKOL 2012). Englannin kielen opiskelu voidaan kuitenkin aloittaa jo ensimmäisellä vuosiluokalla, esimerkiksi Joensuun normaalikoulussa, jossa kielestä riippumatta A1-kielen opiskelu aloitetaan ensimmäisellä vuosiluokalla. Tällöin vapaaehtoisen A2-kielen voi aloittaa kielestä riippuen kolmannella tai viidennellä vuosiluokalla. (Joensuun normaalikoulu 2012.) Tilastokeskuksen (2011) julkaiseman tilaston mukaan, vuonna 2010 peruskoulun 1–6 -vuosiluokkalaisista 67,1 prosenttia opiskeli englantia yhteisenä (A1) tai vapaaehtoisena (A2) kielenä. Muiden kielten osuus A1 ja A2 kielissä jäi alle viiteen prosenttiin. Englannin kielen opiskelu on näin kyseisen tilaston valossa erittäin yleistä ja jättää muiden vieraiden kielten opiskelun varjoonsa.

Suomessa on myös halutessaan mahdollista opiskella niin sanotussa kielikylypöpetuksessa, jossa opetusta annetaan pelkästään kielikylypökielellä, esimerkiksi englanniksi (POPS 2004, 272). Oppilas voi toisaalta opiskella vieraskielisessä opetuksessa, jossa lukemaan ja kirjoittamaan opitaan omalla äidinkielellä, mutta muutoin opetus annetaan vieraalla kielellä. (Opetushallitus 2010.) Kummassakin tapauksessa oppilaat voivat saavuttaa vankemman kielitaidon verrattuna opiskeluun perinteisessä kielten opetuksessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 138) vieraan kielen opetuksen yleisiksi tavoitteiksi mainitaan muiden muassa oppilaan valmius toimia erikielisissä viestintätilanteissa käyttäen opittua kielitaitoaan sekä kasvattaa hänet ymmärtämään ja arvostamaan muita kulttuureita. Tavoitteena opiskelulle on pitkäjänteinen ja monipuolinen viestinnällinen harjoittelu. Vieraan kielen opetuksen ja opiskelun tavoitteisiin perehdymme tarkemmin instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisen näkökulmasta seuraavassa alaluvussa.

3.2 Vieraan kielen opetuksen ja opiskelun tavoitteiden tarkastelu instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisen näkökulmasta

Instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiselle löytyy perusteita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. POPS (2004, 138) mainitsee vieraiden kielten opetuksen osalta esimerkiksi, että opetuksen tulisi antaa oppilaille valmiudet toimia vieraskielisissä viestintä- ja kulttuuritilanteissa sekä rohkaista käyttämään kielitaitoaan. Ensimmäisestä vuosiluokasta lähtien oppilaan tulisi tiedostaa kielen merkitys, ja opetus tulisi integroida oppilaan omaan kokemuspiiriin. Tutkielmamme empiirinen aineisto on kerätty Joensuun normaalikoulun kuudennelta vuosiluokalta, joten keskitymme tavoitteiden tarkastelussa kolmannesta kuudenteen vuosiluokkaan ylettyviin vieraan kielen opetuksen ja opiskelun yleisiin sekä koulukohtaisiin tavoitteisiin.

Perusopetuksen kolmannesta kuudenteen vuosiluokkaan kielten opetus korostaa merkityksellistä, konkreettista ja toiminnallista lähestymistapaa kielten opetuksessa ja opiskelussa. Opetuksessa tulisi painottaa arkielämässä vastaan tulevia tilanteita ja niissä toimimisen valmiuksia ja näin vastata oppilaiden konkreettisiin kielen käytön tarpeisiin. Kuudennella luokalla syvennetään monia aiempia kielten opetukseen ja opiskeluun liittyviä tavoitteita ja sisältöjä. Näistä yksi on esimerkiksi oppilaiden innostaminen kielten opiskeluun ja erilaisiin kulttuureihin tutustumiseen. (POPS 2004, 138–140.)

Joensuun normaalikoulun opetussuunnitelmassa (2012) tuodaan esille tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisen tärkeys kielen opiskelussa ja oppimisessa. Tieto- ja viestintätekniikan käyttö on yhä suurempi osa lasten arkipäivää ja sen vuoksi myös koulussa on syytä kiinnittää huomiota sen monipuoliseen ja opettavaiseen käyttöön myös

vieraiden kielten opetuksessa. Osaamalla englannin kieltä oppilaat pystyvät paremmin hyödyntämään tieto- ja viestintäteknikan välineitä, ymmärtämään pelaamiansa englanninkielisiä tietokonepelejä sekä esimerkiksi kommunikoimaan eri maissa asuvien ystävien kanssa. Joensuun normaalikoulun opetussuunnitelma huomioi jo ensimmäisellä vuosiluokalla kielen merkityksen tarkastelun. Myöhemmillä vuosiluokilla tulee kysymykseen myös painotus kielen merkityksestä kansainvälisessä vuorovaikutuksessa.

Sekä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta että Joensuun normaalikoulun koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta löytyy siis perusteita instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiselle. Instrumentaalinen opiskelumotivaatio liittyy hyöty- ja käytännönajatteluun ja nämä opetussuunnitelmissa esiin tulleet seikat ovat selkeästi kytköksissä ajatteluun, että kieltä opiskellaan arkipäivässä vastaan tulevia tilanteita, muun muassa viestintä- ja kommunikaatiotilanteita varten.

4 EUROOPPALAINEN VIITEKEHYS JA KIELISALKKU

Seuraavaksi esittelemme Euroopan Neuvoston kehittämää Eurooppalaista viitekehystä (EVK), sen pedagogisia tavoitteita ja periaatteita. Eurooppalainen viitekehys pyrkii pääasiassa kehittämään vieraan kielen opetusta ja opiskelua Euroopan alueella. Eurooppalaisen viitekehysten tavoitteissa voidaan myös huomata pyrkimys motivoida oppilaita vieraiden kielten opiskeluun. Viitekehysten pohjalta on luotu niin sanottu Eurooppalainen kielisalkku, jota esittelemme myöhemmin tässä pääluvussa.

4.1 Eurooppalainen viitekehys

Eurooppalaisen viitekehysten viimeisin laitos ilmestyi vuonna 2001 edellisten luonnosten ja palautteiden pohjalta Euroopan Neuvoston virallisilla kielillä, englanniksi ja ranskaksi. Itse kehittäminen on ollut kuitenkin aktiivisesti käynnissä jo vuodesta 1971 lähtien. Teosta ovat olleet työstämässä monet kieltenopetuksen eurooppalaiset ja Euroopan ulkopuoliset asiantuntijat. Eurooppalainen viitekehys käsittelee vieraiden kielten oppimista, opettamista sekä arviointia. (EVK 2003, 9.)

Viitekehys luotiin tarjoamaan Euroopan maille yhtenäisen pohjan kielten opinto-ohjelmien, opetussuunnitelmien perusteiden, tutkintojen ja oppikirjojen laadintaan. Tavoitteena on kommunikation tehokas käyttö. Oppilaita ohjataan tähän kehittämällä heidän tietojaan ja taitojaan kielen käytön osalta. Kielen käyttöä ei myöskään irroteta sen kontekstista, vaan opiskelussa otetaan huomioon kohdekielen kulttuuri ja sen ymmärtämiseen pyrkiminen sekä toiseuden kohtaaminen. Viitekehys antaa myös teoreettisen perustan niille kielitaidon tasoille, joilla oppilaiden edistymistä voidaan elinikäisen oppimisen puitteissa mitata. Se antaa myös muun muassa opettajille välineitä kehittää opetustaan. (EVK 2003, 19–20.)

Viitekehys pyrkii siihen, että oppilas otetaan opetuksessa huomioon kokonaisvaltaisena henkilönä ja aktiivisena toimijana, jonka persoonallisuus ja identiteetti kehittyvät opiskeluprosessissa. Viitekehys antaa mahdollisuuden osittaisten viestintätaitojen kuvaukseen, mikä mahdollistaa rajattujen taitojen huomioimisen esimerkiksi niin, että vain kielen ymmärtäminen on tarpeellista. Näin huomioidaan kaikki oppilaan osaamat kielet huolimatta siitä, kuinka suppea oppilaan taito näissä kielissä oikein on. Tässä edistetään yksilön monikielisuuden eli plurilingvaalisuuden kehittymistä. Tämä on osa yksilön monikulttuurista kompetenssia, johon viitekehyksellä myös tähdätään. (EVK 2003, 19–20, 25.)

4.2 Eurooppalainen kielisalkku

Eurooppalainen kielisalkku pohjautuu Eurooppalaisen viitekehysten teoriapohjaan ja sen aloituskokeilut tehtiin vuosina 1998–2000. Kokeilujen tuloksien pohjalta Euroopan Neuvoston kasvatusalan komitea hyväksyi kielisalkun keskeiset suuntaviivat ja periaatteet, jotka ovat suosituksia kielisalkkujen pedagogiselle kehittämistyölle jäsenvaltioissa muodostaen kielisalkun ytimen. Kielisalkku on luotu kielenopetuksen pedagogiseksi ja hallinnolliseksi työvälineeksi, jonka avulla kieltä opiskelevat henkilöt voivat kehittää vieraiden kielten opiskelutaitojaan sekä monikielistä ja -kulttuurista kompetenssiaan. Kielisalkku tukee myös kielenopettajien opetus- ja ohjaustyötä. Eurooppalainen kielisalkku mahdollistaa sen, että yksilö voi tallentaa kaiken kielen oppimiseensa liittyvän materiaalin. Salkku ei siis sisällä pelkästään virallisia dokumentteja ja todistuksia vaan myös epävirallisempaa materiaalia ja kokemuksia kielen oppimistilanteista esimerkiksi eri kulttuureissa. Kielisalkku pyrkii näin siis Viitekehysten tavoin osittaisen viestintä- ja kielitaidon viralliseen hyväksymiseen sekä kielen arvioinnin kansainväliseen yhdenmukaistamiseen. (COE 2011a; EVK 2003, 238–239; Kohonen 2005, 7, 12.)

Kielisalkkutyöskentelyssä oppilas itse kokoaa aineistoa pitkällä aikavälillä kielen opiskelustaan, sen kehittymisestä ja tuloksellisuudesta sekä arvioi opiskelunsa edistymistä taitotasosteikkojen pohjalta. Kielisalkku kertoo opiskelijasta itsestään ihmisenä, kielenkäyttäjänä ja kielen opiskelijana. Kielisalkkutyöskentelyssä opiskelija ottaa vastuuta omasta kielenopiskelustaan muun muassa itsearviointien kautta. Eurooppalainen kielisalkku koostuu kolmesta toisiaan täydentävästä osasta. Suomalaisessa

kielisalkkuprojektissa osioille on annettu nimet: kielipassi, kielenoppimiskertomus sekä työkansio, joka koostuu salkkuvihkosta ja näytekansiosta. (COE 2011a; Kohonen 2005, 7, 10–12.)

Kielipassi tiivistää kielenkäyttäjän itsearviointit hänen sen hetkisistä taidoistaan eri kielissä sekä tietoja hänen kokemuksistaan eri kulttuureja koskien. Kielipassi voi sisältää myös opettajien ja erilaisten julkisten instituutioiden arviointeja oppilaan suoriutumisesta kielessä. Kielisalkun toisessa osassa, kielenoppimiskertomuksessa oppilas pohtii itseään kielenkäyttäjänä, kielenoppijana ja arvioi kieli- ja kulttuuritaitojaan sekä itselleen tärkeitä kielen oppimiskokemuksia. Kielenoppimiskertomuksessa oppilas lisäksi jäsentää omaa opiskeluprosessiaan. Työkansioon oppilas kerää muun muassa viralliset kielitaitodistuksensa, sekä pohtii kielen opiskeluaan osoittamalla sen tuloksia erilaisin autenttisin testinäyttein. Oppilas kerää kaikki salkkutehtävänsä salkkuvihkoon, joka voi olla osittain virtuaalinen tai aivan tavallinen suuri kouluvihko. Tämä vihko tukee kielisalkun pedagogista tehtävää. Puhutun kielen osalta salkkuun voidaan liittää myös ääni- ja kuvamateriaalia. Näytekansio-osassa ilmenee kielisalkun raportoiva tehtävä, ja siihen kerätään ne asiakirjat, jotka oppilas on valikoinut useiden tehtävien joukosta edustavimmiksi ja esimerkiksi omia vahvuuksiaan kuvaaviksi näytteiksi. Näitä voivat olla esimerkiksi viralliset kielitodistukset sekä oppilaan itse valitsemat ja arvioimat kielelliset dokumentit. Dokumenttien virallisuus ja niiden määrä riippuu siitä, mitä tarkoitusta varten kielisalkku on koottu. Kielisalkkua voidaan työstää esimerkiksi kurssiarvostelua, mutta myös opiskelupaikan tai työpaikan hakua varten. (COE 2011a; Kohonen 2005, 12; Perclová 2006, 17–18.)

4.3 Kielikasvatus vieraan kielen opetuksessa ja opiskelussa

Kielten opetukseen liitetään olennaisena osana myös *kielikasvatus*, josta puhutaan myös Eurooppalaisessa viitekehyksessä (EVK 2003). Viljo Kohonen (2009a, 2009b) on artikkeleissaan pohtinut kielikasvatusta ja sen merkitystä vieraiden kielen oppimisessa. Hän määrittelee kielikasvatuksen oppilaan koko persoonaa ja olemusta koskettavaksi merkitykselliseksi kielenoppimiseksi. Kielikasvatus tukee hänen mukaansa yksilön kasvua ihmisenä, kielenkäyttäjänä sekä oppilaitoksen tai työyhteisön jäsenenä. Kielikasvatuksen teoriaan liittyvät läheisesti kolme keskeistä käsitettä: autonomia, autenttisuus sekä

toimijuus. Ne tulevat ilmi myös kielenopetuksen Eurooppalaisen viitekehyksen ajankohtaisissa kielenopetuksen tavoitteissa sekä myöhemmin esittelemässämme Eurooppalaisessa kielisalkussa. (Kohonen 2009a, 11–13; Kohonen 2009b, 12.)

Autonomian käsite sisältää sekä yksilöllisen sekä sosiaalisen ulottuvuuden. Yksilölliseen ulottuvuuteen sisältyy minäkäsitys, toimijuus ja itseohjautuvuus, kun taas sosiaaliseen ulottuvuuteen muiden kunnioitus, neuvottelu, yhteistyö sekä keskinäinen riippuvuus. (Kohonen 2009a, 10, 14.) Autonomian käsitteellä tarkoitetaan oppilaan itsenäistä toimintaa, päätösten tekemistä sekä kriittistä arviointia. Autonomia kehittyy opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa pyrkimyksenä aktiivista vuorovaikutusta korostava, yhteistoiminnallinen ja dialoginen opiskelu. Oppilaan oma aktiivinen paneutuminen omaan opiskeluun on myös tärkeää ja sitä voidaan kehittää myös vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Autonomia on mahdollista kytkeä tavallisiin opiskelutehtäviin, jolloin opiskelijan omat taidot ja kokemukset oman työn hallinnasta vahvistuvat. (Hildén 2011, 10–14; Kohonen 2010, 3; Kohonen 2009a, 14; Kohonen 2009b, 16; Little 2004, 16–17.)

Autenttisuus liittyy läheisesti autonomian käsitteeseen ja sillä tarkoitetaan kieltenopetuksessa opetusmateriaalien ja opetustilanteissa tapahtuvan oppilaan kokemuksen ja kohtaamisen autenttisuutta eli aitoutta. Autenttisuuden nähdään kaventuvan, mikäli opetuksessa sitoudutaan liikaa valmiisiin oppimateriaaleihin. Autenttisuus voidaan myös nähdä laajempaan sekä moniulotteisempaan kulttuurienväliseen oppimista ohjaavana ilmiönä. Oppilaan työ on autenttista silloin, kun hän on siinä itse *toimijana* ja on laittanut jotain uutta alulle sekä saanut aikaan jotain itselle merkityksellistä. Oppilas on näin ollut aktiivisesti mukana prosessissa ja vaikuttamassa asioihin sekä tehnyt itsenäisiä valintoja. Toimijuuteen vaikuttavat oppimisympäristön mahdollisuudet sekä rajoitukset, mutta oppilas vaikuttaa ympäristöön myös omalla toiminnallaan sitä muokaten. (Hildén 2011, 14; Kohonen 2009a, 11–14; Kohonen 2009b, 19–20; Salo & Hildén 2011, 20.)

Kohosen (2009b, 20) mukaan autenttisuus, osallisuus, ja toimijuus ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa ja se näkyy siinä, kuinka merkityksellisenä oppija näkee oppimisprosessinsa sekä missä määrin hän kokee voivansa vaikuttaa siihen. Autenttinen oppiminen käsittää oppijan, joka on oman oppimisensa tekijä ja kokija (Kohonen 2009b,

20). Opiskelijan kokema oman opiskelun hallinta ja oppimisen omistajuus eli autonomisuus, puolestaan edistää motivaatiota ja ehkäisee motivaatio-ongelman syntyä. (Salo & Hildén 2011, 20). Kielen opiskelumateriaalien ja -tilanteiden aitous ja autenttisuus ovat tulkintamme mukaan selkeästi liitettävissä instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseen, sillä autenttisuus opiskelussa edistää ajattelua kielen väline- ja hyötyarvosta, esimerkiksi juuri arkipäiväisissä viestintätilanteissa.

4.4 Instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisen perusta Eurooppalaisen viitekehyksen, kielisalkun ja kielikasvatuksen tavoitteissa

Eurooppalaisen viitekehyksen tavoitteet tukevat osaltaan instrumentaalisen opiskelumotivaation huomioimista kielten opetuksessa. Viitekehysessä painottuvat muun muassa opiskelijan arkipäivässä selviytymiseen tarvitsemat viestinnälliset ja kulttuuriset taidot. Tavoitteissa mainitaan lisäksi kielen tärkeys kansainvälisten kontaktien luomisessa, mikä on selkeästi yhteydessä ajatukseen vieraan kielen tarpeesta työelämässä. Tavoitteissa tulee esille myös kielen merkitys vapaalle liikkuvuudelle ja ihmisten väliselle ymmärrykselle, mikä on puolestaan liitettävissä esimerkiksi kielitaidon hyödyllisyyteen ja kielen välineelliseen merkitykseen ulkomaanmatkoilla.

Viitekehysessä nimenomaan mainitaan, että opetuksen tulisi olla oppilaiden tarpeisiin ja taipumuksiin vastaavaa sekä motivoivaa. (EVK 2003, 19–25.) Elinikäiseen oppimiseen kannustaminen, joka kuuluu viitekehyksen olennaisiin tavoitteisiin, voidaan liittää ajatus, että oppilaat eivät opiskele kieltä pelkästään koulua ja kokeita varten, vaan yleisesti elämää ja sen eteen tuomia tarpeita varten. Eurooppalainen viitekehys toteaa kielen olevan nimenomaan myös *väline* kulttuurin syvempään ymmärrykseen. (EVK 2003, 22–25.)

Perusteita instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiselle löytyy myös kielikasvatuksesta. Kielikasvatukseen liitetään muun muassa oppilaan merkityksellinen kielenoppiminen, kulttuurien välinen toimintakyky sekä kielelliset viestintätaidot. Nämä kaikki ovat kielen osaamisesta saatavia käytännön hyötyjä, mikä voidaan yhdistää instrumentaaliseen opiskelumotivaatioon ja sen tukemiseen. Viitekehyksen (EVK 2003) tavoin Kohonen (2005, 13, 34; 2010, 14) mainitsee kielikasvatuksen tavoitteisiin kuuluvan elinikäisen oppimisen sekä tuo esille näkökulman kielitaidon merkityksestä työllistymisen

kannalta. Kielikasvatuksen periaatteissa todetaan, että kielten opetuksen viestinnällisten sisältöjen sekä oppimisprosessien tulisi olla autenttisia sekä oppilaille omakohtaisia ja näin kytkeytyä oppilaan omaan elämismaailmaan. (Kohonen 2010, 14; Kohonen 2009b, 12–18; Kohonen 2005, 7–44.)

4.5 Kielisalkkutyöskentelyn motivoivuus aiempien tutkimustulosten mukaan

Eurooppalaista kielisalkkua ja sen käyttöä vieraan kielen opetuksessa on tutkittu useaan eri otteeseen ja useasta eri näkökulmasta käsin (esim. Korhonen 2005; Perclová 2006; Sisamakís 2010). Useiden kielisalkkutyön pilottivaiheessa tehtyjen kokeilujen ja niistä saatujen tulosten perusteella voidaan todeta kielisalkkutyöskentelyn olevan positiivisessa yhteydessä oppilaiden opiskelumotivaatioon (Schärer 2004, 5). Schärer (2004, 15–16) toteaa säännöllisen kielisalkkutyöskentelyn edistävän oppilaiden opiskelumotivaatiota mahdollistaen samalla oppilaiden vastuunottoa omasta opiskelustaan ja oppimisestaan.

Sisamakís (2010) on tarkastellut tutkimuksessaan kielisalkkutyöskentelyn motivoivuutta kielten opiskelussa. Hän toteutti pitkittäistutkimuksen keräten empiirisen aineiston, johon sisältyi 14 kielisalkkua käyttänyttä opettajaa ja 364 oppilasta. Aineisto on kerätty eri koulutusasteilta lukuun ottamatta alakoulua. Sisamakís toteaa tutkimuksensa osoittaneen, että kielisalkkutyöllä voidaan edistää oppilaiden opiskelumotivaatiota. (Sisamakís 2010, 363–365.)

Perclová (2006) on puolestaan väitöstutkimuksessaan tutkinut sitä, kuinka Eurooppalainen kielisalkku ja sen pedagogiikka näkyy Tšekin tasavallassa esi-, alku-, ja perusasteen opettajien ja oppilaiden uskomuksissa sekä asenteissa. Hän toteaa, että kielisalkun tarkoitus on tukea kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta tähdäten nykyistä korkeampaan motivaatioon (Perclová 2006, 1). Perclován (2006, 143) tutkimuksessa tulee muiden muassa ilmi se, että valtaosa (71,9 %) haastatelluista oppilaista (n=701) piti kielisalkkua mielenkiintoisena ja hyödyllisenä, mikä on osaltaan merkinä oppilaiden positiivisesta motivoitumisesta kielisalkkutyöskentelyyn.

Tyttöjen mielipide kielisalkkutyöskentelystä oli poikia positiivisempi, ja vastaavasti nuorempien oppilaiden asenne oli monesti vanhempia oppilaita positiivisempi kielisalkkua kohtaan. Kielitaitotasolla ei kuitenkaan todettu olevan yhteyttä oppilaiden asenteisiin kielisalkkutyöskentelyä kohtaan. Kielten opiskeluun kiinnostuneisuudella, sekä asennoitumisella kielisalkkutyöskentelyä kohtaan voitiin huomata yhteys niin, että mikäli oppilas oli kiinnostunut kielen opiskelusta, piti hän myös kielisalkkutyöskentelyä kiinnostavana ja toisaalta, mikäli oppilas ei ollut kiinnostunut kielen opiskelusta, ei hän pitänyt myöskään kielisalkkutyöskentelyä kiinnostavana. (Perclová 2006, 144–146.)

Aula (2005) ja Korhonen (2005) kertovat artikkeleissaan opettajien näkökulmia ja mielipiteitä kielisalkkutyöskentelystä. Aula mainitsee, että kielisalkkuprojektin alussa oli joillakin oppilailla vielä motivaatio-ongelmia, ja erityisesti hyvin kielessä menestyvillä oppilailla oli tapana alisuoriutua kielisalkkutöissä. Positiivisen arvioinnin tuloksena näilläkään oppilailla ei enää myöhemmin projektin aikana ollut motivaatio-ongelmaa ja heitä innosti erityisesti se, että heidän työnsä laitettiin luokan tai käytävän seinille esille. (Aula 2005, 106.)

Korhonen (2005, 284) toteaa artikkelissaan monien opettajien olleen sitä mieltä, että suurin osa oppilaista on positiivisesti asennoituneita kielisalkkutyöskentelyyn ja panostavat salkkutöihinsä. Opettajat totesivat salkkutyöskentelyn antavan vaihtelua arkiseen oppikirjasidonnaiseen kielen opiskeluun. Siitä huolimatta, että oppilaiden todettiin olevan innostuneita kielisalkkutyöskentelystä, opettajat totesivat salkkutyöskentelyn olevan oppilaille myös raskasta ja työlästä. Korhonen toteaa myös, että tulevaisuudessa olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota motivaation ylläpitämiseen kielisalkkutyöskentelyä kohtaan ja erityisesti saada oppilaat ymmärtämään kielisalkun ja eritoten kielipassin käytännön hyödyn heille itselleen. Hän kuitenkin toteaa, etteivät kaikki oppilaat suinkaan motivoitu kielisalkkutyöskentelystä, erityisesti silloin, kun näiden oppilaiden asenteet ovat itsenäisen eli vapaamman ja vastuullisemman oppimisen vastaisia. (Korhonen 2005, 284, 288–289, 292–293.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielmamme liittyy Itä-Suomen yliopistossa meneillään olevaan Alakoululainen kielisalkun käyttäjäksi -tutkimus- ja kehittämisprojektiin, jonka tavoitteena on kehittää muun muassa kielen opetusta sekä kielisalkkutyöskentelyä sen osana. Projektia toteutetaan yhteistyönä opettajakouluttajien, opiskelijoiden sekä normaalikoulun opettajien välillä. (Perho & Kantelinen 2010, 98.) Näin ollen tutkimustehtävämme ja tutkimuskysymyksemme linkittyvät tähän projektiin ja sen tavoitteisiin. Tarkoituksenamme on tuottaa tutkimustietoa, jota voidaan hyödyntää ja soveltaa kyseisessä projektissa sekä sen ulkopuolella opetustyössä ja sen kehittämisessä. Kielisalkkutyöskentely viittaa Eurooppalaista kielisalkkua hyödyntävään kielten opiskeluun (COE 2011a).

Tutkielmamme pääasiallisena tehtävänä on selvittää, miten kielisalkkutyöskentelyn kautta voidaan tukea instrumentaalista eli välineellistä vieraan kielen opiskelumotivaatiota alakoulussa ja eritoten alakoulun kuudennella vuosiluokalla. Haluamme tutkielmassamme tuoda esille instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteen laajentamismahdollisuuden pois perinteisestä arvosanaorientoituneisuudesta. Instrumentaalinen opiskelumotivaatio tulisi nähdä positiivisessa mielessä yksilön haluna opiskella kieltä saavuttaakseen omat henkilökohtaiset tavoitteensa. Näitä tavoitteita voivat olla esimerkiksi työ- ja opiskelupaikan sekä uusien ystävyysuhteiden saaminen. Kieli voidaan ajatella myös välineenä ulkomaanmatkoilla selviytymiseen erilaisissa viestintä- ja kommunikaatiotilanteissa. Lisäksi haluamme tarkastella, olisiko instrumentaalista opiskelumotivaatiota syytä vahvemmin tukea alakoulun vieraankielen opetuksessa, ja voisiko kielisalkkutyöskentely toimia tässä eräänlaisena tukevana työkaluna.

Empiirisen aineiston keruun alkuvaiheessa kartoitamme kielisalkun sen hetkistä opetuskäytössä Joensuun normaalikoulun vuosiluokkien 1-6 kieltenopettajien näkökulmista. Tavoitteenamme on luoda opettajille toimintamalleja oppilaiden vieraan kielen opiskelumotivaation laaja-alaiseen tukemiseen kielisalkkutyöskentelyn kautta, keskittyen eritoten instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseen.

Tutkielmamme tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuvat seuraavat:

1. Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opettajilla ja 6. vuosiluokan oppilailla on kielisalkkutyöskentelystä Joensuun normaalikoulussa?
2. Mihin pedagogisiin tavoitteisiin opettajat pyrkivät Eurooppalaisen kielisalkun käytöllä Joensuun normaalikoulun 6. vuosiluokalla?
3. Onko instrumentaalinen opiskelumotivaatio havaittavissa tutkielmamme kohteena olevan peruskoulun 6. vuosiluokan oppilaiden keskuudessa englannin kielen opiskelussa? Jos on, niin miten?
4. Miten kielisalkkutyöskentelyllä voidaan tukea peruskoulun 6. vuosiluokan oppilaan instrumentaalista opiskelumotivaatiota englannin kieltä kohtaan?

6 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT

6.1 Tutkimusote

Tutkielmamme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka tieteenfilosofisena lähtökohtana on fenomenologia. Tutkielmassamme on piirteitä myös pragmatismista sekä tapaustutkimuksesta. Nämä edellä mainitut tutkimusfilosofiset lähtökohdat ovat ohjanneet tutkielmassamme käytettävien aineistonkeruumenetelmien valintaa. Tarkastelemme seuraavaksi tarkemmin laadullista tutkimusta, fenomenologiaa, pragmatismia ja tapaustutkimusta sekä sitä, kuinka ne tulevat ilmi tutkielmassamme.

Laadullinen tutkimus on Tuomen ja Sarajärven (2009, 22) mukaan luonteeltaan empiiristä, jolloin tutkimuksessa on kyse havaintoaineiston empiirisestä eli kokemusperäisestä tarkastelu- ja argumentointitavasta. Laadullisessa tutkimuksessa myös pyritään tavoittamaan tutkittavan kohteen näkemys tutkittavasta aiheesta sekä ymmärtämään ihmisten toimintaa tietynlaisessa ympäristössä (Kiviniemi 2007, 70). Tutkielmassamme tarkastelemme, kuinka kielisalkkutyöskentelyn avulla voidaan tukea instrumentaalista opiskelumotivaatiota vieraan kielen opiskelussa kartoittamalla sekä oppilaiden että opettajien näkemyksiä vieraan kielen opiskelumotivaatiosta ja kielisalkkutyöskentelystä. Tarkoituksenamme on löytää perusteita instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseen vieraan kielen opetuksessa ja opiskelussa opetuskokeiluiden sekä haastatteluiden kautta liittäen saamamme tulokset tutkielmassamme esittelemäämme teoriaan, viitekehukseen sekä aiempiin tutkimustuloksiin. Aiomme tutkielmassamme luoda opettajien hyödynnettäväksi toimintamalleja instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseen, sekä kielisalkkutyöskentelyn motivoivaan käyttöön ja hyödyntämiseen. Uskomme saavamme syvällistä ja luotettavaa tietoa oppilaiden ja opettajien näkemyksistä laadullisen tutkimuksen ja tutkimusmenetelmien avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa ei siis tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan halutaan kuvata tutkittavaa ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa mielekäs teoreettinen tulkinta tutkittavalle ilmiölle. Tämän vuoksi on olennaista, että tutkimuksen kohteena olevat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä ja heillä on siitä kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tarkastelemme tutkielmassamme oppilaiden toimintaa ja sitä kautta opiskelumotivaatiota opetuskokeilutuntiemme aikana, joten tarkastelemme oppilaita heille tyypillisessä toimintaympäristössä tehden tulkintoja tutkimastamme ilmiöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu kentältä kerättävän aineiston merkitys teorian tarkastelun jäsentäjänä, jolloin tutkimuksessa tulisi antaa tarpeeksi tilaa aineistosta nousevan ilmiön tarkastelulle. Myös meidän tutkielmassamme kentältä kerättävän aineiston analyysillä on suuri rooli tutkielmassamme ja sen tuloksien esittelyssä. Tutkielmamme tulokset syntyvät aineiston analyysin sekä teorian yhdistyessä. Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on myös, että tutkittavaa ilmiötä käsitteellistetään vähitellen tutkimuksen edetessä, eikä tutkimuksessa niinkään testata etukäteen hahmotettua teoriaa. Tutkijan teoreettiset näkökulmat sekä vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tarkasteltavasta ilmiöstä ja sen luonteesta suuntaavat myös laadullisen tutkimuksen kulkua. (Kiviniemi 2007, 72–73.)

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista perehtyä tutkimuksen kohteena olevaan kenttään intensiivisesti sekä pyrkimys ymmärtää kohderyhmän ajattelutapaa. Laadullista tutkimusta tekevää tutkijaa kiinnostaa yksilöiden ilmiölle antamat merkitykset, jolloin laadullinen tutkimus omaa hermeneuttisia ja tulkinnallisuutta painottavia piiteitä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on osana oppimisprosessia, jolloin tutkija pyrkii kasvattamaan tutkimuksen edetessä omaa tietämystään tutkittavasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. (Kiviniemi 2007, 76.) Tutkielmaamme tehtäessä myös me tutkijoina opimme kokoajan lisää tutkimastamme ilmiöstä eli Eurooppalaisen kielisalkun käytöstä sekä instrumentaalaisesta opiskelumotivaatiosta ja sen tutkimisesta alakouluikäisten oppilaiden arjessa.

Tyypillisimpiä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, havainnointi, kysely, observointi eli havainnoiminen sekä erilaiset dokumentit ja niihin perustuva tieto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Omassa tutkielmassamme olemme hyödyntäneet näitä kaikkia edellä mainittuja aineistonkeruumenetelmiä ja lisäksi

kvalitatiivisin keinoin suunniteltua, toteutettua ja analysoitua opetuskokeilua. Laadulliselle tutkimukselle on kuitenkin lisäksi tyypillistä, että aineistoon lukeutuu myös epävirallisempaa aineistoa, joka on peräisin jokapäiväisestä vuorovaikutuksesta (Kiviniemi 2007, 78). Eri aineistonkeruumenetelmiä voi laadullisessa tutkimuksessa käyttää rinnakkain, vaihtoehtoisesti tai yhdisteltynä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Tutkielmaa tehdessämme olemme käyttäneet useita eri aineistonkeruumenetelmiä rinnakkain saadaksemme mahdollisimman kattavan aineiston analyysia varten. Kattava aineisto antaa laajemman ja syvällisemmän kuvan tutkielmamme kohteena olevasta ilmiöstä.

Valitsimme *fenomenologian* tutkielmamme tieteenfilosofiseksi lähtökohdaksi, sillä tarkastelimme tutkittavien henkilöiden kokemuksia, jotka määrittävät henkilöiden käyttäytymistä (Cohen, Mannion & Morrison 2011, 18; Laine 2007, 29). Tutkielmassamme tutkimme pääasiassa peruskoulun kuudennen vuosiluokan oppilaiden sekä vieraan kielten opettajien kokemuksia, niin kielisalkun käyttöön kuin opetuskokeiluihimmekin liittyen. Koska fenomenologiassa tutkitaan pitkälti ihmisten kokemuksia, tutkitaan silloin siis ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa (Laine 2007, 29). Fenomenologisen näkökulman mukaan ihmisen toiminta on pääosin tietoisesti ja tarkoituksenmukaisesti johonkin suuntautunutta ja yksilön suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34).

Pragmatismi korostaa puolestaan käytännöllistä otetta tiedon tuottamisessa ja tutkimuksen tekemisessä sekä toiminnallisuutta (Koppa 2012). Pragmatismi näkyy tutkielmassamme aikomuksessamme luoda vieraiden kielten opettajille toimintamalleja instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseen kielisalkkutyöskentelyn avulla perus- ja vieraiden kielten opetuksessa. Tutkielmassamme käyttämät opetuskokeilut ovat käytännönläheisiä sekä toiminnallisuuteen perustuvia.

Empiirinen aineistomme on kerätty yhdestä koululuokasta/oppilasryhmästä ja näin tulokset ovat yleistettävissä korkeintaan kyseistä luokkaa ja siihen kuuluvia oppilaita koskeviksi, joten tutkielmamme osittain myös *tapaustutkimus* (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 184–185). Tapaustutkimus tarjoaa yksilöllisen otoksen henkilöistä, autenttisissa tilanteissa, mikä mahdollistaa tutkimuksen ideoiden ja johtopäätösten ymmärtämisen selkeämmin verrattuna abstrakteihin teorioihin ja periaatteisiin (Cohen ym. 2011, 289). Tapaustutkimus

mahdollistaa lukijalle abstraktin teorian ja aineistosta nousevien huomioiden yhdistämisen toisiinsa (Cohen ym. 2011, 289).

Tapaustutkimus hyväksyy ja tunnistaa sen, että yhteen tapaukseen linkittyy useita muuttujia ja siksi näiden kaikkien muuttujien merkitysten havaitseminen vaatii usein useamman kuin yhden aineistonkeruuvälineen sekä useita lähdetodisteita. Tapaustutkimus on tyypillistä myös tutkimuksille, joissa yhdistetään sekä laadullista että määrällistä aineistonkeruuta sekä analyysia. Tapaustutkimus, myös meidän tutkielmamme tapauksessa selittää, kuvailee, havainnollistaa sekä valaisee tutkittavaa ilmiötä ja asiaa. (Cohen ym. 2011, 289; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185–186.)

6.2 Kohderyhmä

Tutkielmamme kohderyhmä muodostuu Joensuun normaalikoulun kuudennen vuosiluokan oppilaista lukuvuonna 2011–2012. Kuudennella vuosiluokalla opetusryhmiä on kolme (a, b, c). Opetuskokeilumme kohdistui syksyllä 2011 yhteen näistä kuudennen vuosiluokan opetusryhmistä, jolla oppilaita on noin 24. Opetuskokeilutuntien jälkeen tehtyihin oppilashaastatteluihin osallistui yhteensä kuusi oppilasta, 2 tyttöä ja 4 poikaa. Alkuperäinen ajatuksemme oli haastatella yhteensä kahdeksaa oppilasta, mutta muutaman haastateltavaksi pyydetyn oppilaan haastattelupäivän poissaolon takia haastattelimme kuutta oppilasta. Oppilaista muodostimme haastatteluun haastatteluparit, jolloin itse haastattelutilanteita muodostui kolme. Tutkielmassamme haastattelimme myös kolmea Joensuun normaalikoulun vieraan kielen opettajaa, joista yksi oli myös opetuskokeiluun osallistuneen luokan englannin kielen opettaja. Hänet haastattelimme tutkielmamme varten kaksi kertaa, keväällä ja syksyllä 2011, kaksi muuta vieraan kielen opettajaa haastattelimme kerran keväällä 2011.

6.3 Aineistonkeruu

Taulukossa 1 on tutkielmamme keräämämme aineisto kronologisessa järjestyksessä. Taulukossa käytämme opetuskokeilutunneista termejä maatunnit ja dialogitunti. Maatunneilla tarkoitamme oppitunteja, joilla oppilaat tekivät ryhmätöinä valitsemastaan maasta posterin. Dialogitunnilla oppilaat puolestaan rakensivat ryhmissä annetusta tilanteesta keskustelun.

TAULUKKO 1. Tutkielman empiirinen aineisto

Kevät 2011	Vieraiden kielten opettajien (N=3) haastattelut
Syksy 2011	Opetuskokeilut (4 oppituntia) <ul style="list-style-type: none"> • 3 oppituntia maatunteihin • 1 oppitunti dialogituntiin • Opetuskokeilutuntien havainnoinnit • Oppilaiden kirjoitelmat (N=16) • Oppilaiden kirjalliset palautteet opetuskokeiluista (N=20) Oppilasparihaastattelut (N=6) Opetuskokeiluluokan vieraan kielen opettajan haastattelu

Tutkielmamme aineisto koostuu kolmen vieraan kielen opettajan haastatteluista, opetuskokeilutunneista, kokeilutuntien havainnoinneista, oppilaiden antamista palautteista, oppilaiden kotitehtävinä tekemistä kirjoitelmista sekä kolmen oppilasparin ja kokeiluluokan opettajan haastatteluista. Opetuskokeilutunneista olemme tehneet havaintomuistiinpanoja niin tuntien aikana kuin myös myöhemmin videolta, ja näitä havaintoja käytämme hyväksemme aineistomme analyysissä.

Ennen aineiston keruuta hankimme tutkimusluvan Joensuun normaalikoululta. Tutkimusaineistomme on kerätty kahdessa eri osiossa. Keväällä 2011 haastattelimme kolmea vieraan kielen opettajaa tiedustellen heidän käsityksiään ja toimintatapoja kielisalkkutyöskentelyyn liittyen sekä heidän käsityksiään instrumentaalisesta opiskelumotivaatiosta. Marraskuussa 2011 toteutimme opetuskokeilutunnit sekä haastattelimme kokeiluluokan oppilaita ja kyseisen luokan englannin kielen opettajaa. Oppilaiden haastatteluilla halusimme saada tietää oppilaiden mielipiteitä englannin kielen opiskelusta ja heidän opiskelumotivaatiostaan englannin kieltä kohtaan. Opettajan haastattelu painottui puolestaan kokeilutuntien toimivuuden kartoittamiseen ja opetuskokeiluiden motivoivuuden arvioimiseen. Samassa yhteydessä pyysimme oppilaita täyttämään palautelomakkeet liittyen heidän mielipiteisiinsä opetuskokeilutunneista ja niiden kannustavuudesta englannin kielen opiskeluun. Keräsimme oppilailta myös heidän kotitehtävänäan laatiman kirjoitelman. Oppilaiden haastatteluihin pyysimme luvat oppilaiden vanhemmilta sekä varmistimme kyseisen opetuskokeilun kohteena olleen luokan luokanopettajalta, onko videointi sallittu kyseisessä luokassa. Tarkastelemme

seuraavaksi tarkemmin hyödyntämiämme aineistonkeruumenetelmiä sekä valitsemaamme aineiston analyysitapaa.

6.3.1 Vieraiden kielten opettajien haastattelut

Tutkielmatyöskentelyn alkupuolella olemme kartoittaneet kielisalkkutyöskentelyn nykytilannetta, sen asemaa kielten tunneilla ja siihen liittyviä pedagogisia tavoitteita Joensuun normaalikoulun vieraan kielen opetuksessa haastattelemalla kolmea vieraan kielen opettajaa, kahta englannin ja yhtä venäjän kielen opettajaa. Aloitimme aineistonkeruun kielten opettajien puolistrukturoiduilla haastatteluilla ja käytimme tätä samaa haastattelutyyppiä myös oppilaita haastatellessamme sekä haastatellessamme opetuskokeiluluokan englannin kielen opettajaa koskien opetuskokeilutunteja.

Halusimme hyödyntää puolistrukturoitua haastattelua tutkielmassamme, koska se antaa haastattelijaille mahdollisuuden muotoilla haastattelukysymyksiä ennakkoon ja ohjailla keskustelua tarvittaessa, mutta ei taas toisaalta rajoita haastateltavia liikaa. Puolistrukturoiduissa haastatteluissa haastattelijalla on mahdollisuus esittää haastateltaville kysymyksiä, jotka kumpuavat haastattelukeskustelusta. Haastatteliija voi pyytää haastateltavaa selventämään, tarkentamaan tai laajentamaan epäselväksi tai ”pinnalliseksi” jääneitä kommentteja, ja haastatteliija voi toisaalta itse tarpeen mukaan tarkentaa kysymystään, mikäli näyttää siltä ettei haastateltava ole ymmärtänyt häntä. (Cohen ym. 2011, 420–421; Greig, Taylor & MacKay 2007, 122.)

Keväällä 2011 toteuttamamme kielten opettajien haastattelut olivat kestoaltaan 53 minuuttia, 34 minuuttia ja 52 minuuttia. Haastattelukysymykset ovat nähtävissä liitteessä 1. Ensimmäiset kuusi haastattelukysymystä liittyivät toisen tutkijan *Research practicum in language teaching/learning* –kurssiin, mutta käytimme kuitenkin näitä kysymyksiä hyväksi Pro gradu –tutkielmassamme aihepiirien läheisyyden vuoksi. Kysymykset 1–3 ja 7–14 kysyttiin kaikilta haastateltavilta opettajilta (N=3), kun puolestaan kysymykset 4–6 vain kahdelta opettajalta.

Ensimmäinen haastateltavamme otti roolikseen haastatella itse itseään lukien haastattelukysymykset suoraan paperista, jolloin tarkentavien lisäkysymysten esittäminen

oli välillä haasteellista. Opettajat saivat lukea haastattelukysymykset ennakkoon, sillä epäilimme erään haastatellun opettajan nähneen haastattelukysymykset ennakkoon tutkielmaseminaarin virtuaalisen oppimisympäristön palstalta. Haastattelut toteutettiin kyseisten kielten opettajien omissa luokkahuoneissa, joten haastattelutilanne ja -ympäristö oli rauhallinen. Haastattelut tallennettiin digitaaliselle sanelimelle myöhempää litterointia varten.

Välittömästi opetuskokeilukertojen jälkeen haastattelimme opetuskokeiluluokan englannin kielen opettajan liittyen opetuskokeiluihin ja niiden toimivuuteen opettajan näkökulmasta. Puolistrukturoitu haastattelu toteutettiin opettajan omassa luokkahuoneessa ja haastattelu oli kestoaltaan 32 minuuttia. Opettaja ei ollut ennakkoon nähnyt haastattelukysymyksiä (ks. liite 2), mutta tiesi haastattelun liittyvän juuri päätyneisiin opetuskokeiluihin. Myös kyseinen haastattelu tallennettiin sanelimelle myöhempää litterointia varten.

6.3.2 Opetuskokeilut

Tutkielmamme olennaisena osana oli opetuskokeiluiden suunnittelu ja toteutus (taulukko 1). Opetuskokeilutunnit toteutettiin marraskuussa 2011. Opetuskokeilun avulla pyritään yleensä selvittämään syitä ja ratkaisuja tiettyyn ongelmaan, joka ilmenee koulukontekstissa (Cohen ym. 2011, 105). Meidän tarkoituksenamme oli selvittää, olisiko instrumentaalisen kielenopiskelumotivaation tukeminen tarpeellista kielten opetuksessa tarkkailemalla oppilaita ja heidän työskentelyään. Mielestämme olisi tärkeää, että oppilaiden instrumentaaliseen vieraan kielen opiskelumotivaatioon kiinnitettäisiin huomiota ja instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseen panostettaisiin. Maailman globalisoituessa ja kielitaidon merkityksen painottuessa muun muassa työmarkkinoilla, mutta myös jo lasten arkielämässä (tietokonepelit, musiikki, elokuvat), on mielestämme tärkeää, että myöskin opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden kiinnostus kielen oppimiseen heille merkityksellisistä, käytännönläheisistä ja heitä hyödyttävistä syistä (Hämäläinen 2011; Laaksonen 2009).

Tämän jälkeen suunnittelimme ja toteutimme opetuskokeilut neljän, 45 minuutin pituisen, oppitunnin aikana. Kaikki opetuskokeilukerrat toteutettiin viikon sisällä, tutkittavan kuudennen luokan peräkkäisillä englannin kielen oppitunneilla. Kokeilut ajoitimme

mahdollisimman lähelle toisiaan, jotta kokeiluista rakentuisi eheä kokonaisuus. Tämä on hyödyllistä myös oppilailta kerättävien kirjallisen palautteen ja haastatteluiden kannalta. Oppilaat todennäköisesti muistivat ja pystyivät kertomaan tunteista paremmin, kun tunnit olivat ajallisesti lähekkäin toisiaan ja kun oppilaita haastateltiin mahdollisimman pian kokeilujen jälkeen.

Kokeilutunnit ohjasi luokan oma englannin kielen opettaja meidän suunnitelmien pohjalta. Halusimme näin välttää mahdollisen uudesta opettajasta/opettajista johtuvan normaalista poikkeavan käyttäytymisen oppilaissa sekä mahdollistaaksemme oman havainnointimme kokeiluiden aikana. Opetuskokeiluilla halusimme saada selville, motivoituisivatko oppilaat sellaisista oppitunneista, joilla pyritään tukemaan instrumentaalista opiskelumotivaatiota kielisalkkutyöskentelyn avulla.

Opetuskokeilut tallensimme videokameralla ja teimme havaintoja tunnin kulusta sekä oppilaiden käyttäytymisestä kokeilutuntien aikana käyttäen hyväksi etukäteen luomaamme puolistrukturoitua havainnointipohjaa. Havainnointipohjaan kirjasimme havainnoitavia kohtia, joista voisimme jälkikäteen tehdä päätelmiä oppilaiden motivaation luonteeseen ja motivoitumiseen liittyen. Motivaation luonteen arvioinnilla tarkoitamme tässä erityisesti arviointia siitä, oliko oppilaissa havaittavissa enemmän instrumentaalista vai integratiivista opiskelumotivaatiota englannin kielen opiskelua kohtaan. Havainnoimme kokeilutunneilla oppilaiden asenteita tehtäviä harjoituksia kohtaan ja toisaalta heidän toimintaansa tunneilla. Oppilaiden asenteita tarkastelimme kiinnittämällä huomiota heidän puheeseen, eleisiin, ilmeisiin, käyttäytymiseen ja tehtäviin kohdistuviin reagointeihin. Toimintaa havainnoimme puolestaan kiinnittämällä huomiota oppilaiden työskentelyn luonteeseen (aktiivinen, passiivinen), keskittymiseen, huolellisuuteen ja yhteistyöhalukkuuteen. Pyrimme olemaan ohjailematta tunnin kulkua emmekä esimerkiksi puuttuneet opettajan ohjeistukseen ja ohjeistimme oppilaita vain, mikäli he eivät tienneet, mitä pitää tehdä.

”Havainnoinnissa ilman osallistumista” tutkija ei osallistu tunnin kulkuun tai hänen osallistumisellaan ei ole merkitystä tiedonhankinnalle. Tutkija on tilanteen ulkopuolinen tarkkailija ja voi havainnoida tilannetta videon kautta, kuten meidänkin tapauksessa. Havainnoinnin avulla tutkijat voivat seurata tarkastelun kohteena olevien henkilöiden toimintaa ja puhetta, sekä saada usein todellisuutta vastaavampaa tietoa tutkittavista ja tutkittavasta ilmiöstä verrattuna esimerkiksi haastatteluun tiedonkeruutapana.

Havainnoinnissa voidaan myös tarkastella erinäisten suhteiden kehittymistä ja saada monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Havainnointi on myös usein vähemmän häiritsevä ja tunkeileva tutkimistapa muihin aineistonkeruumenetelmiin, esimerkiksi haastatteluun, verrattuna, sillä havainnointi voi sulautua hyvin toiminnalliseen tilanteeseen. (Gallagher 2009, 78; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81–82.)

Opetuskokeilut jaotettiin neljälle englannin oppitunnille, joista kaksi oli identtisiä puolikkaiden ryhmien vuoksi, eli käytännössä opetuskokeilutunteja oli kolme. Kolmesta oppitunnista kahdella ensimmäisellä oppilaat tutustuivat englantia virallisena kielenä käyttävien maiden kulttuuriin tekemällä esiteltävät ja kielisalkkuun liitettävät ryhmätyöt. Kokeiluluokan oma englannin kielen opettaja muodosti ryhmät oppilastuntemuksensa vuoksi ja ryhmäjakoon vaikutti myös se, että ryhmän jäsenten täytyi olla samalla puolikkaan ryhmän englannin tunnilla seuraavalla viikolla ryhmätyön jatkuessa. Maesittelyjä varten tuli kirjoittaa A3-suuruiselle posterille maan nimi, sijainti, viralliset kielet, valtauskonnot sekä tärkeimpänä painotuskohteena maan kulttuuriin liittyviä asioita, kuten tervehtimis- ja käytöstapoja. Mikäli ryhmälle jäisi näiden asioiden kirjoittamisen jälkeen aikaa, oli heidän tehtävänä selvittää esimerkiksi juhlapyhiä tai tärkeimpiä nähtävyyksiä kohdemaahan liittyen. Työhön liitettiin myös ryhmälle valmiiksi tulostettu maan lippu. Ryhmätöissä käsiteltävät maat olivat sellaisia, joissa englanti on joko virallinen kieli tai muuten hyvin tärkeässä asemassa oleva kieli. Oppilaat saivat itse päättää annetusta listasta tutkimuskohteeseen maan, ja mikäli kaksi tai useampi ryhmä valitsi saman maan, suoritettiin arvonta siitä, kumpi ryhmä saa pitää valitsemansa maan. Tähän ryhmätyöhön oppilaat saivat käyttää aikaa kahden oppitunnin verran.

Tällä opetuskokeilutunnilla instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminen oli esillä oppilaiden matkusteluorientoituneisuuden tukemisessa eli oppilaiden mahdollisuudessa tarkastella eri maita ja niiden kulttuureja. Valitsimme oppilaiden valittavaksi valtioita, joissa englannin kieli on virallinen kieli tai muuten merkittävä viestintäkieli, minkä tarkoituksena oli puolestaan osoittaa oppilaille englannin kielen globaalin luonteen ja sen, että englantia tarvitsee joka puolella maailmaa. Ajatuksena oli myös, että oppilaat voisivat hyödyntää oppimiaan kulttuuriasioita tulevaisuudessa matkustaessaan joihinkin näihin heidän tarkastelemiinsa valtioihin. Hildén (2011, 13) onkin artikkelissaan maininnut, että kulttuuriopetus ja sen hyödyntäminen edistää sekä autonomisuutta, että autenttisuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Hildén mainitsee myös, että opettajat kokivat paneutumisen

opiskeltavan kielen kulttuuriin aiheuttavan positiivisia tunnekokemuksia, ja täten sekä opettajan, että oppilaiden kokonaisvaltaista läsnäoloa opetus-opiskelutilanteessa (Hildén 2011, 13).

Viimeinen opetuskokeilutunti käsitteli englanninkielisen dialogitilanteen valmistelua ja esittämistä. Dialogien aiheet olivat arjessa yleisesti tarvittavia kommunikointitilanteita eli ravintolassa ruoan tilaaminen, tien kysyminen, neuvontatilanne ja lipun ostaminen juna- asemalla, onnettomuustilanne, työnhaku sekä au-pairin tutustuminen isäntäperheeseen. Oppilaille oli annettu aiheen lisäksi raamit tilanteelle sekä apusanoja, mutta heillä oli näiden puitteissa vapauksia kehittää tilannetta ja tarinaa repliikkien keksimisen lisäksi. Nämä dialogit oppilaat esittivät toisilleen rakennettuaan ensin dialogin kirjalliseen muotoon ja harjoiteltuaan dialogia yhdessä ryhmänsä kanssa. Dialogit kuvattiin erillisinä videotiedostoina ja luovutettiin opettajalle mahdollista kielisalkkuun liittämistä varten. Annoimme opettajalle myös koostetun version kaikista dialogeista, jotta ne voitaisiin liittää oppilaiden kielisalkkuihin.

Dialogitunnilla instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisen perusta oli ajatuksessa, että englannin kieltä tarvitaan arkipäiväisissä viestintätilanteissa ja arkipäiväisistä tilanteista selviytymisessä sekä omien tavoitteiden ja tarpeiden saavuttamisessa. Kokeilutunnin tavoitteena oli myös tukea edelleen oppilaiden matkusteluorientoituneisuutta sekä kiinnittää oppilaiden huomio siihen, että englannin kieltä voi tarvita myös kotimaassa. Instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminen näkyy myös erilaisissa dialogitilanteissa, kuten työpaikkahaastattelussa ja au pairin tutustumisessa isäntäperheeseensä. Työpaikkahaastattelutilanteen tavoitteena oli tuoda esille englannin kielen välinearvo työpaikan saamisessa, kun taas au pair -tilanteessa pyrittiin osoittamaan kielen merkitys viestintävälineenä myös tutustuttaessa uusiin.

Opetuskokeilutunneilla oli tarkoitus myös edistää ja tuoda esiin oppilaiden autonomisuutta, sillä oppilaiden kokema omistajuus ja oman oppimisen hallinta edistää oppilaiden opiskelumotivaatiota sekä ehkäisee opiskelumotivaatioon liittyviä ongelmia (Salo & Hildén 2011, 20). Oppilaat tekivät ryhmätöitä, jolloin heidän oli neuvoteltava ja keskusteltava yhdessä niiden sisällöstä. Lisäksi heillä oli kaikissa annetuissa tehtävissä liikkumavaraa kehittää ryhmätöitä annettujen raamien rajoissa. Kokeilutuntien tehtävä oli lisäksi tuoda esille autenttisia, arkipäivän viestintätilanteita, joita oppilaat todennäköisesti

tulevat kohtaamaan ulkomaanmatkoillaan tai kotimaassa. Tämän voi yhdistää oppisisältöjen ja käytettävien työtapojen autenttiseen luonteeseen (Kohonen 2009b, 20).

6.3.3 Oppilaiden palautteet oppitunneista

Viimeisen opetuskokeilutunnin jälkeen pyysimme oppilailta kirjallista palautetta opetuskokeilutuntien mielekkyydestä ja niiden mahdollisesta kannustavuudesta englannin kielen opiskeluun. Palautekysely sisälsi viisi avointa kysymystä ja koostimme niistä kokoavan taulukon jakamalla vastaukset kysymysten perusteella positiivisiin ja negatiivisiin. Lisäksi laadimme osasta kysymyksiä numeerisen taulukon, josta näkyy oppilaiden mielipide sekä sukupuolijakauma. Oppilaat saivat noin viikon aikaa täyttää ja palauttaa palautelomakkeen englannin kielen opettajalleen, joka puolestaan toimitti palautteet meille tutkijoille.

6.3.4 Oppilaiden kirjoitelmat

Ensimmäisellä kokeilutunnilla oppilaille annettiin kotitehtäväksi kielisalkkuun myöhemmin liitettävä kirjoitelma, jossa heidän piti kertoa jostain todellisesta henkilöstä, joka käyttää työssään englannin kieltä. Kyseessä oli lyhyt esitelmä henkilöstä, joka käyttää englannin kieltä esimerkiksi työnsä puolesta tai muutoin arjessaan. Ohjeistuksessa tuotiin esille, ettei englannin kieli voi kuitenkaan olla kyseisen henkilön äidinkieli. Opettaja ohjeisti oppilaille, että henkilö voi olla joko oppilaan tuttu tai muu läheinen henkilö tai julkisuudesta tunnettu henkilö. Näistä kirjoitelmista koostimme taulukon, jossa ilmenee kirjoitelmissa mainitut henkilöt, kyseisen henkilön ammatti sekä englannin kielen käytön tiheys kyseisellä henkilöllä ammattia harjoittaessaan. Kirjoitelman tarkoituksena oli saada oppilaat pohtimaan englannin kielen merkitystä ja hyödyllisyyttä valitsemansa henkilön kannalta, sekä toivottavasti myös kielitaidon hyödyllisyyttä yleisesti elämän eri tilanteissa omien tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

6.3.5 Oppilaiden haastattelut

Viimeisen opetuskokeilukerran jälkeen haastattelimme opetuskokeiluihin osallistunutta kuutta oppilasta puolistrukturoidun haastattelulomakkeen (liite 4) avulla. Oppilaat

haastattelimme pareittain, jolloin haastattelimme siis kolme oppilasparia heille tutussa ja rauhallisessa ympäristössä englannin luokan vieressä olevassa opettajan työtilassa. Haastattelimme oppilaat pareittain pystyäksemme haastattelemaan mahdollisimman monta oppilasta käytettävissä olevan päivän aikana, ja toisaalta toivoimme parihaastattelun aikaansaavan turvallisen ilmapiirin sekä monipuolisemman keskustelun haastateltavien ja haastattelijoiden välille. Toteutimme oppilaiden haastattelut heti opetuskokeiluiden jälkeen, samana päivänä välituntien aikana. Tällöin haastateltavilla oli opetuskokeilutunnit tuoreessa muistissa, kun huomioi sen, että opetuskokeilut olivat jakautuneet jopa viikonmittaiselle ajanjaksolle. Edessä olisi ollut lisäksi viikonloppu, minkä jälkeen opetuskokeiluiden sisältö ja omat tuntemukset tunteista olisivat varmaankin osittain unohtuneet. Lisäksi oppilaiden vanhemmilta pyydetty haastatteluluvat (ks. liite 3) koskivat vain kyseistä päivää.

Oppilaiden haastatteluissa otimme huomioon niiden pari/ryhmäluonteisuuden sekä sen, että haastattelimme nimenomaan lapsia emmekä aikuisia. Cohen ym. (2011, 432–434) toteavat ryhmähaastattelun olevan usein, erityisesti lapsia haastateltaessa, yksilöhaastatteluja toimivampi ratkaisu. Verrattuna yksilöhaastatteluun lapset voivat kokea ryhmä-, tai meidän tapauksessamme, parihaastattelun vähemmän pelottavana ja jännittävänä, erityisesti jos oppilaat tulevat toimeen keskenään ja ovat mahdollisesti ystäviä. Ryhmä- ja parihaastatteluissa ryhmädynamiikka onkin tärkeää, sillä koko haastattelu voi mennä pieleen, mikäli haastatteluissa toinen oppilaista dominoi eivätkä oppilaat ole keskenään ystäviä tai eivät syystä tai toisesta luota toisiinsa. Toisaalta myös hyvin ujut oppilaat saattavat olla haastateltavana haasteellisia, sillä he eivät välttämättä uskalla tuoda esille mielipiteitään muun ryhmän tai toisen oppilaan kuullen. Ryhmähaastatteluissa ei välttämättä näin nouse esiin yksilöiden omia mielipiteitä asioista, mikäli haastateltavat kokevat mielipiteidensä olevan vastoin ryhmän yleistä kantaa. Ryhmähaastattelut voivat kuitenkin synnyttää monipuolista keskustelua aiheesta ja säästävät haastatteluihin käytettävää aikaa. Muita ryhmähaastattelussa huomioitavia seikkoja ovat muun muassa keskustelun pitäminen asiassa ja puhevuorojen jakaminen. (Cohen ym. 2011, 432–434; Gallagher 2009, 76–77; Greig ym. 2007, 93.)

Lapsia haastateltaessa tulee ottaa huomioon esimerkiksi seuraavat seikat: kielen yksinkertaisuus; käsiteltävän aiheen tuominen lähelle lasten kokemusmaailmaa; turvallisen, neutraalin ja mukavan ilmapiirin sekä tilan luominen; alkuohjeiden antamisen

merkitys; avointen kysymysten suosiminen sekä keskustelun pitäminen asiassa. Erityisen tärkeää on se, että lapset kokevat voivansa kertoa omat mielipiteensä asioista ja kysyä selvennystä mikäli eivät ymmärrä kysymystä. (Aarnos 2007, 173–175; Cohen ym. 2011, 433–434; Gallagher 2009, 75; Greig ym. 2007, 92, 122.)

Haastatteluista kaksi kesti noin kahdeksan minuuttia ja yksi vartin. Molemmat tutkijat olivat paikalla haastattelutilanteissa, sillä uskoimme näin saavamme aikaan monipuolista keskustelua ja mahdollisimman vertailukelpoiset haastattelut. Kaikki haastattelukysymykset olivat puolistrukturoituja, jolloin meille tutkijoina jäi vapaus esittää tarkentavia lisäkysymyksiä haastateltaville haastatteluiden aikana. Haastattelukysymykset ovat nähtävillä liitteessä 4. Haastattelut nauhoitettiin sekä litteroitiin kokonaisuudessaan myöhempää sisällönanalyysia varten. Emme litteroineet kuitenkaan esimerkiksi haastateltavien ja haastattelijoiden huokaisuja ja muita sisällölle merkityksettömiä taukoja tai äännähdyksiä.

6.4 Aineiston käsittely

Haastatteluaineiston litteroimme kokonaisuudessaan jättäen kuitenkin merkityksettömät äännähdykset ja huokaukset pois. Tämän jälkeen koodasimme aineiston niin, että O tarkoittaa opettajaa, K koululaista eli oppilasta ja H haastattelijaa. K1 ja K6 ovat tyttöjä ja K2–K5 poikia. Haastatteluista opettajista kaikki, O1–O3, ovat naisia. Havainnoimme opetuskokeilutunnit ja teimme niistä muistiinpanoja sekä vapaalla tyylillä että ennakkoon laatimaamme havaintopohjaan. Kokeilutunnit myös videoitiin digitaalikameralla, jonka ansiosta pystyimme tekemään havaintoja vapaamuotoisesti, poimien merkityksellisiä huomioita, myös jälkikäteen. Palautteet oppilaat palauttivat nimettöminä merkiten kuitenkin sukupuolensa lomakkeeseen. Palautteet kirjoitettiin tietokoneelle jatkokäsittelyä eli taulukointia varten, ja vastaukset koodattiin niin, että T merkitsee tyttöä ja P poikaa. Keräsimme oppilailta heidän kotiläksynään tekemät kirjoitelmat ja laadimme niiden pohjalta taulukon, jossa käy ilmi kirjoittajan sukupuoli, henkilö josta oppilas on kirjoittanut sekä se, mihin kyseinen henkilö tarvitsee englannin kieltä ja kuinka usein.

6.5 Aineiston analyysi

Aineistonkeruumenetelminä käytimme siis puolistrukturoitua yksilöhaastattelua opettajille, puolistrukturoitua parihaastattelua oppilaille, opetuskokeiluja, havainnointia, oppilaiden kirjoittamia kirjoitelmia sekä avoimiin kysymyksiin perustuvaa palautekyselyä. Haastatteluiden analyysissä käytämme sisällönanalyysia ja kirjallisessa palautteessa hyödynnämme luokittelua ja pienimuotoista kvantifiointia.

6.5.1 Opetuskokeilutuntien analyysi

Koostimme opetuskokeilutunneilla ja myöhemmin videolta tekemistämme havainnoista lyhyen yhteenvedon jokaisen opetuskokeilutunnin kohdalta ja näin vertailimme kokeilutunteja keskenään tehden johtopäätöksiä opetuskokeilutuntien tavoitteiden toteutumisesta. Näihin johtopäätöksiin vaikutti muiden muassa oppilaiden asennoituminen harjoituksia kohtaan ja työskentely eri harjoitteiden parissa. Opetuskokeilutuntien toimivuutta analysoimme myös opettajan ja oppilaiden antaman palautteen perusteella, jotka osaltaan myös vahvistivat omia havaintojamme.

6.5.2 Sisällönanalyysi haastatteluiden analysointimenetelmänä

Haastattelujen analyysitavassa päädyimme sisällönanalyysiin, jolla saadaan tutkittavasta ilmiöstä tietoa tiivistetyssä ja yleisessä muodossa systemaattisen ja objektiivisen tekstin tarkastelun ja merkityksien etsimisen kautta. Sisällönanalyysia voidaan tehdä lähes kaikenlaisesta materiaalista, niin strukturoiduista kuin ei-strukturoiduidakin teksteistä, eli esimerkiksi puheista, keskusteluista, kirjoista, kirjeistä, mediamateriaalista ja haastatteluista. Sisällönanalyysi aloitetaan määrittämällä analyysin kohteena olevat yksiköt eli sanat ja lauseet, minkä jälkeen tekstin yksiköt koodataan ja pelkistetään mahdollisimman tiivistettyyn muotoon. Pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään eri kategorioiden alle ilmiön ominaisuuksia, piirteitä ja käsityksiä kuvaten. Tästä ilmaisujen kategorisoimisesta käytetään nimitystä klusterointi. Analyysissa pyritään lopulta luomaan ilmiön teoreettiseen perustaan pohjautuvia käsitteitä ja johtopäätöksiä, mitä kutsutaan puolestaan abstrahoinniksi. Analyysin lopuksi tarkistetaan vastaavatko analyysi ja kategoriat alkuperäistä aineistoa. (Cohen ym. 2011, 563–564; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 110–111.)

6.5.3 Luokittelu ja kvantifiointi palautteiden ja kirjoitelmien analysointimenetelminä

Oppilaiden kirjoitelmat sekä palautteet analysoimme käyttäen hyväksemme luokittelua, joka on myös yksi sisällönanalyysin osa. Luokittelulla tarkoitetaan aineiston tiivistämistä eli ryhmittelyä ja yhdistelyä luokiksi. Luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Kvantifioinnilla tarkoitamme tutkielmassamme sitä, että merkitsimme ensin oppilaiden antaman palautteen joko positiiviseksi tai negatiiviseksi, sekä merkitsimme kumpaa sukupuolta vastaaja edustaa. Näin saimme tulokseksi vastaajia kuvaavan kvantitatiivisen taulukon.

7 VIERAIDEN KIELTEN OPETTAJIEN JA OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA KIELISALKKUTYÖSKENTELYSTÄ

Liitteeseen 5 olemme koonneet sisällönanalyysia käyttäen keväällä 2011 tekemämme vieraiden kielten opettajien haastattelut koskien Eurooppalaisen kielisalkun käyttöä heidän oppitunneillaan sekä opettajien mielipiteitä ja kokemuksia kielisalkun käyttöön liittyen. Kartoitimme myös opettajien käsityksiä ja näkemyksiä instrumentaalisesta opiskelumotivaatiosta sekä mahdollisesta tarpeesta tukea sitä kielten opiskelussa ja opetuksessa. Olemme koonneet aineiston raportoinnin tueksi koosteita haastattelun eri osista. Tilaa säästääksemme olemme koostaneet taulukot vain osasta alalukuja ja haastattelun aihealueita sekä laittaneet joidenkin taulukoiden pelkistykseen vain esimerkkejä. Taulukot, joihin olemme koonneet pelkistyksistä vain esimerkkejä, olemme maininneet sen pelkistysten yhteydessä.

Sisällönanalyysin avulla loimme aineistosta yhdistäväksi luokaksi ”instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminen kielisalkkutyöskentelyssä”, joka sisältää puolestaan kolme pääluokkaa: Kielisalkku kielten opetuksessa, opiskelumotivaatio osana kielten opiskelua ja kielisalkkutyöskentelyä sekä instrumentaalinen opiskelumotivaatio ja sen tukeminen vieraan kielen opetuksessa. Pääluokka ”kielisalkku kielten opetuksessa” jakaantuu kahteen yläluokkaan: Kielisalkku osana vieraan kielen opetusta sekä kielisalkun kehittäminen. Toinen pääluokka ”opiskelumotivaatio osana kielten opiskelua ja kielisalkkutyöskentelyä” jakaantuu myös kahteen yläluokkaan: Oppilaiden asenne ja opiskelumotivaatio kielisalkkutyöskentelyä ja kielten opiskelua kohtaan, sekä oppilaiden motivointikeinot kielten opiskeluun ja kielisalkkutyöskentelyyn. Kolmas pääluokka, ”instrumentaalinen opiskelumotivaatio ja sen tukeminen vieraan kielen opetuksessa”, jakaantuu yhteen yläluokkaan, joka on pääluokan kanssa samanniminen. Yläluokka ”Kielisalkku osana vieraan kielen opetusta” sisältää opettajien näkemyksiä seuraavista asioista (alaluokat): kielisalkun käytön syyt, kielisalkun hyöty opettajille ja oppilaille, kielisalkun asema vieraiden kielten oppitunneilla sekä vapaa-ajalla tehtävät salkkutyöt. Yläluokkaan

”Kielisalkun kehittäminen” sisältää opettajien näkemyksiä seuraavista asioista: kielisalkkutyön haasteet ja muutosehdotukset. Yläluokka ”Oppilaiden asenne ja opiskelumotivaatio kielisalkkutyöskentelyä ja kielten opiskelua kohtaa” sisältää opettajien huomiota oppilaiden asennoitumisesta ja motivoitumisesta kielisalkkutyöskentelyä kohtaan sekä kielitaitotason ja sukupuolen yhteys oppilaiden asennoitumiseen ja motivoitumiseen kielisalkkutyöskentelyä kohtaan.

Vastaavasti yläluokka ”oppilaiden motivointikeinot kielen opiskeluun ja kielisalkkutyöskentelyyn” sisältää opettajien huomioita kehumisesta ja kannustamisesta, mielikuvituksesta ja huumorista, oppilaiden kokemuspiirin ja mielenkiinnonkohteen hyödyntämisestä, tieto- ja viestintäteknikasta, musiikista, toiminnallisista työtavoista, matkustelusta ja ulkomaalaisten ihmisten kanssa kommunikoinnista, ryhmätöistä ja esitelmistä sekä muita yleisiä huomioita motivoinnista ja motivoinnin keinoista. Yläluokka ”instrumentaalinen opiskelumotivaatio ja sen tukeminen vieraan kielen opetuksessa” sisältää opettajien instrumentaalisen käsitteen määrittelyä sekä näkemyksiä oppilaiden instrumentaalisen kielen opiskelumotivaatiosta sekä instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisesta kielisalkkutyöskentelyssä ja vieraan kielen opetuksessa.

Tässä pääluvussa käsittelemme opettajien ja oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia Eurooppalaisen kielisalkun käytöstä vieraiden kielten opiskelussa. Instrumentaalista opiskelumotivaatiota sekä motivointikeinoja koskevat osiot haastatteluista ja sisällönanalysista käsittelemme puolestaan seuraavassa pääluvussa. Tässä pääluvussa käsittelemme ensin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittämiämme tuloksia eli vieraiden kielten opettajien ja oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia kielisalkkutyöskentelystä. Viimeisessä alaluvussa (7.5) käsittelemme toista tutkimuskysymystämme ja siihen liittämiämme tuloksia eli vieraiden kielten opettajien pedagogisia tavoitteita kielisalkkutyöskentelyssä.

7.1 Kielisalkkutyöskentely Joensuun normaalikoulun vieraan kielen opetuksessa

Haastateltavat opettajat antoivat kielisalkun käytöstä Joensuun normaalikoulun vuosiluokilla 1–6 keskenään hyvin vaihtelevan kuvan. Kaksi kolmesta opettajasta (O1 ja O3) mainitsee kielisalkun käytön aloittamisen syynä olleen koulun ja kielten opetuksen tavoitteet, joissa ohjeistetaan opettajia käyttämään kielisalkkua osana vieraan kielen

opetusta ja arviointia (Joensuun normaalikoulu 2012). Myös kielisalkkutehtävien sisältyminen kielten oppikirjoihin vaikutti yhden opettajan (O1) mukaan kielisalkun käyttöönottoon osaksi vieraiden kielten opetusta.

- - sitä varten ku se oli noissa meidän koulun tavoitteissa, tai siellä kielenopetuksen suunnitelmassakin, et kaikki käyttää kielisalkkua, ja se syy oli se että näissä, ruottin ja englannin kirjoissa on aika paljon sitä. (O1)

Siitä huolimatta, että opettaja O3 ei sitä erikseen maininnut kielisalkun käytön syyksi, tiedämme hänen opettamansa kielen oppikirjoissa olevan kielisalkkutehtäviä ja hänen käyttävän niitä opetuksessaan. Samainen opettaja toteaa, että kielisalkun käyttöön oli jopa eräänlaista painostusta ja opettaja O1 toteaa aloittaneensa kielisalkun käytön osittain myös siitä syystä, että muutkin kieltenopettajat käyttävät salkkua opetuksessaan:

- - ja sit ruvettiin sitä, niinkun kieltenopetusta, et...että Eurooppalaisen viitekehysten mukaan pitäis tulla, ja se rupes olemaan joka paikas esil se että kielisalkkua pitäis käyt-tää. (O3)

Opettaja O1 toivoi kielisalkkutyöskentelyn synnyttävän yhteistyötä muiden opettajien kanssa, sisällyttäen myös luokanopettajat. Hänen toivomuksena olisi, että kielisalkkua voitaisiin laajentaa koskemaan kaikkia oppilaan opiskelemia kieliä, myös äidinkieltä, ja tähän tarvittaisiin tukea myös luokanopettajilta:

Et sais niinku kutoselta niinku näytetyön siit mitä äidinkielessä on tehty. Et ne, se ois kuiteski siinä rinnalla, et se on kielikansio.(O1)

Toinen tietenki se et sais yhteistyötä näitten opettajien kans kun nää...on luokanopettajii monet jotka opettaa jonkun tunnin kieltä, niin niitten kaa mitään ei tee. (O1)

Kohonen (2005, 40) toteaa tarpeen tukea kieltenopettajien keskinäistä yhteistyötä salkkutyön alusta alkaen ja mainitsee, että olisi luontevaa toteuttaa tätä yhteistyötä nimenomaan saman koulun kieltenopettajien keskuudessa muodostaen esimerkiksi työpareja. Tarve tukea kielten oppijan elinikäistä opiskelua eri kielissä, myös äidinkielessä, on todettu sekä eurooppalaisella tasolla että myös kielisalkun kehittämisprojektin, Alakoulainen kielisalkun käyttäjäksi, tavoitteissa (Perho & Kantelinen 2010, 99). Haastattelemamme opettajat mainitsivat kielisalkun käytön syiksi myös oppilaskeskeisiä seikkoja. Näistä esimerkkeinä ovat pyrkimys saada opetukseen ja pieneen viikkotuntimäärään hauskuutta ja vaihtelua sekä opettajan erityinen pyrkimys saada maahanmuuttajaperheet arvostamaan kotikieltään (O1):

...ku mie oon noista kiinnostunu, noista maahanmuuttajista, tai ketkä kotona puhuu venäjää, et siitki heil ois niinku näyttöä ja et ne rupeis sitä arvostamaan. (O1)

Kolmas haastattelemamme opettaja (O2) erosi kielisalkun käytön syiltään eniten kahdesta muista, sillä hänen alkuperäinen kielisalkun käytön syy oli se, että hän halusi kielisalkun avulla antaa näyttöä oppilaan osaamista oppilaan seuraavalle kielenopettajalle. Kyseinen opettaja oli aloittanut kielisalkun käytön paljon aikaisemmin kuin muut kaksi haastattelemaamme opettajaa, ennen kuin kielisalkku tuli osaksi kyseisen koulun vieraiden kielten opetussuunnitelmaa. Hän oli soveltanut kielisalkkutyöskentelyä niin, että se oli vain lähinnä näyttekansion roolissa.

Pyysimme opettajia erittelemään kielisalkun tuomia hyötyjä sekä heille opettajina sekä heidän oppilailleen. Siinä missä yksi opettaja (O3) mainitsi olevansa kielisalkkuun kohtalaisen tyytyväinen, yksi (O1) mainitsi olevansa siihen tyytymätön. Pohdimme syitä opettajan mainitsemaan tyytymättömyyteen myöhemmin. O2 totesi tällä hetkellä olevansa skeptinen kielisalkun suhteen ja perusteli tätä sillä, että hän ei ole vielä keksinyt omanlaista tapaa toteuttaa kielisalkkutyöskentelyä tehokkaalla tavalla. Hän on kuitenkin toiveikas, että kielisalkun avulla välittyy tietoa oppilaasta tämän seuraaville kielenopettajille, mikä auttaa heitä opetuksen suunnittelussa ja oppilaan tukemisessa tämän yksilöllisten tarpeiden mukaisesti.

Se on ollu mulla niiku tämmösenä näyttekansion omasena. Todisteena sitte siitä, että mihis, mistä niiku seuraava opettaja lähtee sitte tota tekemään töitä tämän ja tämän oppilaan kanssa. (O2)

Opettajien on Kohosen (2005, 40) mukaan tärkeää löytää oman pedagogiikkansa mukainen tapa toteuttaa kielisalkkutyöskentelyä opetuksessaan, jota juuri edellä mainittu opettaja onkin pyrkinyt pohtimaan ja toteuttamaan. Kohosen artikkelista (2005, 11, 19) löytyy tukea myös O2:n toiselle toteamukselle siitä, että kielisalkku antaa näyttöä oppilaan osaamisesta esimerkiksi kielitaitotasojen kautta. Kielisalkun hyötyinä opettajalle O3 mainitsee lisäksi sen, että kielisalkku on yleisesti hyödyllinen työkalu myös arvioinnissa ja että tuo kevennystä arkityöhön. O1 puolestaan kokee kielisalkun olevan keino vähentää murrosikäisten ajoittaista negatiivista asennoitumista kielen opiskelua kohtaan. Syynä tähän on mahdollisesti kyseisen opettajan toteamus siitä, että kielisalkkutyöskentely on vapaampaa sekä luo vaihtelua ja mukavuutta koulunkäyntiin, kuten myös O3 toteaa:

- - musta koulu on helkkarin tylsä ni se et ois vaihteluu. (O1)

Ku ne vertaa sitä ehkä siihen jatkuvaan junnaamiseen, jota pitää kielenopiskelus tehdä - - (O3)

- - tätä salkkutyötä, jonkun sarjakuvan piirtäminen taikka joku tällöinen kulttuurijuttu niin se, se kyllä motivoi heti... ja ne niinkun mielellänsä tekee semmosta vapaampaa, kun että se ei oo pelkästään sitä kirjaan liittyvää. (O3)

TAULUKKO 2. Kielisalkun asema vieraiden kielten oppitunneilla

Pelkistykset	Alaluokka
<i>Esim.</i> Velvoittava työkalu (O3) Suunnittelua vaativia näytelmiä (O1) Oppilaiden töiden esille asettaminen (O1, O3) Oppilaiden tuotosten tallentaminen tietokoneelle (O3) Töiden liittäminen työkansioon eli dossieriin (O3) Oppikirjan kertausjaksojen ohjaamat teemalliset kielisalkkutyöt (O3) Oppilailla mahdollisuus valita salkkutyöhönsä mieleisensä aihealue teeman sisältä (O3) Yksilö-, ryhmä-, tai paritöitä (O3) Kielisalkun ajoittainen näkymättömyys oppitunneilla (O1) Pyrkimys oppilaiden autonomisuuteen (O1) Oppilailla vapaus kehittää kielisalkkutehtäviä mieleisikseen (O1) Kielisalkkutyöt vapaampia kielitaidon osoituksia (O2) Kielisalkun esitleminen vanhemmille (O1) Kielisalkku itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittäjänä (O2) Kielipassi todisteena tiettyjen sisältöjen virheettömästä osaamisesta (O2)	Kielisalkun asema vieraiden kielten oppitunneilla

Kartoitimme haastatteluissa lisäksi opettajien tapoja toteuttaa kielisalkkutyöskentelyä oppitunneilla sekä yleisesti kielisalkun asemaa heidän opetuksessaan (ks. taulukko 2). Tarkastelemme seuraavaksi jokaisen haastateltavan kohdalta, millainen asema kielisalkulla heidän luokkahuoneessaan on. O1 painotti haastatteluissaan käyttävänsä erilaisia luovia ja omakohtaista suunnittelua vaativia näytelmiä ja esityksiä. Näitä tuotoksia esitetään oman luokan lisäksi myös esimerkiksi vanhemmille tai vierailujen yhteydessä ja toisinaan ne

myös videoidaan. Oppilaiden mielenkiinnon kohteisiin liittyviä salkkutöitä asetetaan usein myös luokan seinille esille. Opettajan puheessa painottui tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa ja erityisesti oppilaiden mahdollisuus työskennellä runsaasti tietokoneella. Kohonen (2005, 12) toteaa myöskin artikkelissaan mahdollisuuden toteuttaa kielisalkkutöitä tietokoneilla ja esimerkiksi videoimalla. Opettaja O1 on myös valmistanut itse osan kielisalkkutehtävistä sekä oppikirjoista, joita oppitunneilla käytetään. Kielisalkun avulla hän pyrkii kohti oppilaiden autonomisuutta sekä pois opettajajohtoisuudesta, ja nämä ovat myös Kohosen (2005, 9–10; 2009, 19–20) mukaan kielisalkun merkittävimpiä tavoitteita kielten opetuksessa. Opettaja myöntää kuitenkin, että kielisalkku ei kuitenkaan toisinaan näy mitenkään oppitunneilla.

- - tehä just tällasta niinku et tehään videoita ja näytelmiä ja semmosia että niistä jäis..et omakohtaista jotain suunnitelua ois (O1)

Ja tällast krääsää mitä tuolla seinällä on noit kaikkii (O1)

O2 toteaa kielisalkkutyönsä olevan vielä vaiheessa ja poikkeavan muista kielisalkkua käyttävistä opettajista. Hänelle kielisalkku on pääosin todiste oppilaan virheettömästä osaamisesta tietyissä kielen osa-alueissa. Opettaja kokee kielisalkkutöiden antavan oppilaille mahdollisuuden osoittaa kielitaitoaan vapaammalla tavalla ja myöskin hänen luokahuoneensa seinillä on esillä hänen ryhmien tekemiä kielisalkkutöitä, jotka liittyvät oppilaiden omaan kokemuspäiriin ja sieltä syntyviin aiheisiin. Eurooppalaisen viitekehyyksen (EVK 2003,75–76) tavoitteissa tuodaan myöskin selkeästi esille, että kielten opetuksessa käsiteltävät aihepiirit tulisivat liittyä oppilaiden sen hetkiseen elämään ja heille merkityksellisiin asioihin kyseisellä ikäkaudella.

- - että mulla oli niiku tehtiin sellasta niin sanottua kielipassia eli mä halusin, että ne joku joku tuota antaa mulle sen suorituksen, ja siinä ei saa olla juurikaan virheitä ja sit he saivat sen merkinnän. (O2)

Et meil on niiku tietty takuu siitä, että tuota nää asiat on jossakin vaiheessa osattu. (O2)

Kolmannen haastatellun opettajan (O3) kielisalkkutyö perustui pääosin oppikirjan sisältämiin kielisalkkutöihin, jotka ovat oppikirjassa pääosin oppisisältöjen ja opittujen asioiden kertausta sekä ovat aihepiiriltään oppilaiden kokemusmaailmaa lähellä. Oppilaat saavat myöskin mahdollisuuden valita mieleisensä aiheen tarkasteltavaksi tietyn teeman sisältä. Nämä kielisalkkutyöt tehdään yksilö-, pari- tai ryhmätyönä ja ne esitellään muulle

luokalle sekä laitetaan luokan seinille esille. Tämä yhteistyötaitojen kehittämisen pyrkimys näkyy myös kielisalkun tavoitteissa (Kohonen 2005, 16). Osa töistä voidaan O3:n mukaan tallentaa myös tietokoneelle ajatuksella, että oppilaat voivat ottaa osan kielisalkkutöistä mukaansa yläkoulun puolelle, jossa kielisalkusta tehdään mahdollisesti digitaalinen. Töissä mahdollisesti esiintyviä virheitä ei korjata, ja työt liitetään oppilaiden työkansioihin. Kyseinen opettaja on myös haastatelluista opettajista ainoa, joka mainitsi oppilaiden mahdollisuuden tehdä kielisalkkutöitä vapaa-ajallaan ja tuoda niitä salkkuun liitettäväksi. Opettaja on esimerkiksi antanut oppilaille tehtäväksi kirjoittaa matkapäiväkirjoja omien matkojen aikana tai kirjeen kirjoittamisen yhteydessä esitellä itsensä oppilaan ulkomailla asuvalle kummilapselle.

- - annan tehtäväksi ku joku oppilas pyytää lomaa, että ja et hänelle on myönnetty loma et hän menee jonnekin viikoks tai kahdeks ja kysytään läksyjä, niin on myöskin ollu se, että kirjota sitä... tee englanniks pieni päiväkirja. Kirjota muistiin mitä olet tehnyt tai sitte hän tuo sen kirjoitettuna taikka kertoo. (O3)

Nyt on vitosella yks tyttö joka oli tehny niinku semmosen aika upeen esitelmän itsestensä jollekin, kun hänellä on KUMMIlapsi Afrikassa. Niin mä sanoin että teepä tämä niin että tuo sinne omaan salkkuus myöskin. (O3)

7.2 Vieraiden kielten opettajien näkemyksiä Eurooppalaisen kielisalkun hyödyistä oppilaille ja oppilaiden asennoitumisesta kielisalkkutyöskentelyyn

Tiedustelimme vieraiden kielten opettajilta heidän näkemyksiään Eurooppalaisen kielisalkun tuomista hyödyistä oppilaille (taulukko 3) sekä oppilaiden asennoitumisesta kielisalkkutyöskentelyyn.

TAULUKKO 3. Vieraiden kielten opettajien näkemyksiä kielisalkun hyödyistä oppilaille

Pelkistykset	Alaluokka
<i>Esim.</i> Eri kielten yhdistäminen samaan kielisalkkuun (O3, O1) Oppilaan seuraava vieraan kielen opettaja osaa huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet (O2) Vaihtelua ja mukavuutta koulunkäyntiin (O1, O3) Oppilaat näkevät kielisalkun avulla kehityskaarensa kielen oppijana (O2, O3) Positiivisen kehityksen huomaaminen vahvistaa oppilaan minäkäsitystä (O2) Kielen ymmärtäminen viestintävälineenä ylimääräisen koulutekemisen sijaan (O1) Kielisalkku itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittäjänä (O2)	Kielisalkun hyöty oppilaille

Osoitus vieraan kielen elinikäisestä oppimisesta (O3) Näyttö omasta kielitaidosta jatko-opiskelupaikkaan tai uuteen kouluun (O3) Oppilaalla mahdollisuus osoittaa monipuolisesti kielitaitoaan omien henkilökohtaisten vahvuuksien kautta (O2)	
--	--

O2 ja O3 olivat hyvin samoilla linjoilla painottaessaan kielisalkun tuomina hyötyinä nimenomaan kielisalkun tehtävää oppilaan kehityksen ja osaamisen esille tuojana. Myös Aula (2005, 108) ja Viita-Leskelä (2005, 120) tuovat artikkeleissaan esille kielisalkun tehtävän oppilaan kehityksen osoittajana ja näyttäjänä. O2 ja O3 jatkavat, että oppilas voi heidän mielestään kielisalkun kautta seurata kehitystään kielen oppijana ja oppilaan osaamisesta menee samalla näyttöä myös seuraaville oppilaille ja tuleviin jatko-opiskelu paikkoihin. O2 näki kielisalkun erityisenä valttina sen, että oppilaan seuraava kielenopettaja saa tietoa oppilaan osaamisesta sekä osaa näin tukea häntä. Oppilaalla on mahdollisuus osoittaa monipuolisesti kielitaitoaan kielisalkussa omien henkilökohtaisten vahvuksiensa mukaisesti, minkä myös Aula (2005, 113) ja Korhonen (2005, 285) toteavat artikkeleissaan. Tästä esimerkkinä O2 antaa oppilaan, joka pystyy piirtämisen kautta osoittamaan kielitaitoaan paremmin käyttämällä vähemmän varsinaista kirjoittamista. Opettaja lisää kuitenkin, että kielisalkusta on oppilaalle hyötyä ainoastaan silloin, kun se on tehty huolellisesti eikä viimeisenä iltana, kuten osalla on tapana. Mikäli kielisalkun osoittama oppilaan kehitys kielessä on positiivista, vahvistuu O2:n mukaan samalla hänen minäkäsityksensä:

- - semmonekin, jolla on tuota vähän heikompi kielitaito, nii sitten se saattaa nauttia siitä piirtämisestä, sillä on ehkä sitten vähemmän siellä sitä kieliainesta, mutta että joka tapauksessa niiku voi näyttää vähän monipuolisemmin sitä omaa osaamistaan, että täällä se ei korostu pelkästään siihen, että on tota, tota noin niin sitä pelkkää kirjottamista. (O2)

- - ainaki ne näkee sen kehityskaarensa, mikä vahvistaa minä-käsitystä kielenoppijana, ja tuota antaa niille uskoo siitä, että, et että kaikki on tapahtunu täällä vaan niiku oppimalla, että että oppiminen tuottaa tämmösen tuloksen, että tässä on se kehittyminen. Se, se etu siitä on. (O2)

O2 näkee kielisalkun erääksi hyödyksi oppilaalle myös sen, että kielisalkun tulisi kehittää oppilaiden itse- ja vertaisarviointitaitoja, tosin toteaa tarvitsevänsä muiden apua arvioinnin kehittämiseen. Itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittäminen onkin yksi kielisalkun merkittävimpiä tavoitteita ja itsearviointitaitojen kehittämisen haaste kielisalkkutyöskentelyssä on todettu myös muissa yhteyksissä (Hildén & Takala 2005,

317; Kohonen 2005, 27; Korhonen 2005, 290). O3 näkee kielisalkun yhdeksi hyödyksi myös sen, että se luo jatkumon peruskoulusta lukioon, kun kielisalkkutyöskentely jatkuu alakoulusta yläkoulun kautta lukioon katkeamattomasti. Kielisalkkutyöskentelyssä tapahtuu hänen mukaansa elinikäistä oppimista, joka on yksi eurooppalaisen viitekehyksen tavoitteista ja jonka mukaan ihmisen ei tule opiskella koulua vaan elämää varten (EVK 2003, 22–25). O1:n tavoin O3 mainitsee kielisalkun hyödyksi oppilaalle sen, että salkussa on parhaimmassa tapauksessa esillä kaikki oppilaan opiskelemat kielet.

Eräs haastattemistamme opettajista (O1) totesi hyödyntävänsä oppilaiden omia taitoja kielen oppitunneilla, minkä hän uskoo tuovan mielekkyyttä opiskeluun. Hän pitää tärkeänä, että oppilaat hyödyntävät kielten oppitunneilla samalla tieto- ja viestintätekniiikan välineitä, jotta oppilaiden osaamat taidot eivät jäisi irrallisiksi tiedoiksi. Opettaja toteaa, että kaikki tällainen kiva tekeminen on liitettävissä kielisalkkutyöskentelyyn. Hän ei halua, että oppilaat kokevat kielen opiskelun ylimääräisenä kuormittavana koulutyöskentelynä, vaan että oppilaat ymmärtäisivät kielen merkityksen ennen kaikkea viestintävälineenä. Myös Viita-Leskelä (2005, 121) tuo artikkelissaan esille oppilaiden mieltymykset kielten oppitunneilla esiintyvään kivaan ja mielekkääseen tekemiseen, kuten pelaamiseen. Kielisalkku toimii O1:n mukaan myös muistona, jota voi myöhemmin tarkastella ja nähdä oman kehityksensä alakoulusta siihen päivään sekä samalla muistella ja naureskella omille tuotoksilleen.

Mutta, se on kuiteski nyt rahalla saa tollasta, et koneet niin se on must nyt kyllä hyvä, et se on sillai must niitten sitä, niinku et hyö osaa jotain. (O1)

- - ymmärtäis et ton venäjän nii ku viestintävälineenä taikka semmosena et se on niiku kieli vaa että se ei oo mikään niiku ylimääräst - - (O1)

Kysyimme haastateltavilta opettajilta heidän huomioitaan oppilaiden asennoitumisesta ja motivoitumisesta kielisalkkutyöskentelyä kohtaan. Kaikki opettajat totesivat, että osa oppilaista on enemmän ja osa vähemmän motivoituneita kielisalkkutyöskentelyyn. O3 uskoo kaikkien oppilaiden riippumatta luokkatasosta tai oppilaiden iästä olevan motivoituneita tekemään kielisalkkutöitä ja erityisesti sellaiset, jotka ovat muutoinkin kiinnostuneita englannin kielestä ja opiskelusta. Opettajan mukaan hänen ryhmissään on myös paljon sellaisia oppilaita, erityisesti tyttöjä, jotka tekevät töitä tarkkaan ja huolella sekä mahdollisesti myös vapaa-ajallaan. Tytöt piirtävät hänen mukaansa usein mielellään ja tekevät töistä visuaalisesti huolellisia ja kauniita. Korhonen (2005, 284) toteaaakin

artikkelissaan, että kielisalkkutyöskentely kannustaa oppilaita luovuuden ja omien mielenkiinnostuksen kohteiden käyttöön ja suurin osa oppilaista panostaa salkkutöihin, sillä se tarjoaa vaihtelua perinteiseen oppikirjasidonnaiseen koulutyöskentelyyn. Jotkut oppilaat ovat lisäksi Korhosen mukaan ylittäneet omat odotuksensa sitoutumalla tiiviisti salkkutyöskentelyyn.

Hyvin kielessä menestyvät oppilaat saattavat haastattelemamme O3:n mukaan kuitenkin myös alisuoriutua taitotasoonsa nähden, erityisesti pojat, jotka tekevät usein töitä huolimattomasti. Myös Korhonen (2005, 285–289) toteaa artikkelissaan, että kielessä muutoin menestyvät oppilaat saattavat kielisalkkutyössä usein alisuoriutua, ja että kielisalkkutyöstä hyötyvät yleensä nimenomaan kielessä heikommät oppilaat. Hänen mukaansa heikosti menestyneet oppilaat voivat kielisalkkutyöskentelyn avulla saada onnistumisen kokemuksia, kun taas edistyneet ovat voineet laajentaa omaa osaamistaan. Korhonen nostaakin tässä yhteydessä myös esille tarpeen ohjata oppilaita heidän taitotasonsa mukaisesti, sekä kiinnittää huomiota oppilaiden motivaatioon ja siihen, etteivät he kyllästyisi oppitunneilla. O3 erottaa ryhmistä myös oppilaat, jotka haluavat tehdä työt vain mahdollisimman nopeasti ilman kiinnostusta panostaa työhön.

On sellasia oppilaita, jotka on hyviä, ja HALUAA että se työ, mikä siihen salkkuunkin tulee myöskin todella ottaa sen että, että tekee hyvin huolellisesti ja tarkkaan. Ja kauheen paljon pyytää mun ohjetta ja neuvoa. (Myös salkkutyöt) (O3)

Mulla on semmosia hyviäkin oppilaita, esmes kuudennella luokalla, jotka tekee niinkun YLLättävän... Vähäisen siitä työstä, siihen nähen että mä TIEdän et he pystyisi. Kyllä se sillä tavalla näkyy. Mutta yleensä ne tekee sitten hyvin mielellään. Mut, on tietysti, joillakin on se että on se mikä tahansa se työ niin kunhan vaan saa nopeesti valmiiks. (O3)

O3:n mukaan hänen ryhmissään on myös oppilaita, jotka ovat muutoinkin heikosti englannin kielestä motivoituneita, ja jotka motivoituvat kielisalkkutyöskentelystä hyvin vaihtelevasti. Opettaja (O3) toteaa tällaisten oppilaiden motivoituvan tiedonkeruusta, toiminnasta ja vapaammasta työskentelystä, mutta kielen tuottaminen tuottaa heille kuitenkin ongelmaa ja haasteen motivoitua. Opettaja myös uskoo kielisalkkutyön tuovan vaihtelua arkiseen kieliopin opiskelemiseen ja ”junnaamiseen”. Oppilaat pitävät hänen mukaansa vapaammasta työskentelystä ja kulttuuritietoutteen perehtymisestä.

Nämä mitkä on huonoja niin ne innoissaan. Kun ne kuvittelee et se on niinko et nyt saa tehdä mitä haluaa, sit niil tietenki tulee toppi, (naurahtaa) mutta, niinku et lähteävät tohon mukaan innoissaan verrattuna tavalliseen juttuun jossa he ei pärjää yhtään kun he ei tee läksyjä. (O1)

Mutta semmonen oppilas, joka, jolla ei oo kovin hyvä motivaatio muutenkaan taikka on vaikeuksia vieraan kielen opiskelussa, ni hän kyl innostuu siitä ku saa nii kun hakee jotain ja tehä ja muuta, mutta sitte ku pitäs niiku tuottaa, et siitä pitäs näkyä et osaa jotaki ni usein se lätsähtää, et ei välttämättä. (O3)

- - mul on sellasia heikkojaki oppilaita, jotka plaraa sitä kirjaa jo ja kysyy millonka myö tehä tätä et niil on niin ku sillä tavalla hinku päästä ikään ku siihen vapaampaan työskentelyyn. (O3)

Yksi haastateltavista opettajista (O2) oli vahvasti sitä mieltä, ettei hänen ryhmässään ole motivaatio-ongelmaa, vaan totesi, että kyse on enemmänkin siitä, luottavatko oppilaat omaan kieliminäänsä. Hän kokee, että oppilaat ovat aikaisempaa kiinnostuneempia englannin kielen opiskeluun, ja että he tiedostavat englannin kielen tarpeellisuuden.

Mä koen tään moti...siis... musta täällä ei oo niiku oikee koskaa semmost ongelmaa ettei olis motivaatiota. Et tota ... se ei näy mulle. Mä nään enemmänkin, että kysymys on siitä, että et mä en käsittele sitä motivaatio tasolla vaan että luottaako siihen omaan kieliminäänsä. (O2)

O1 ei koe, että sukupuolella on juurikaan yhteyttä mieltymyksiin kielisalkkutehtävistä, mutta arvelee poikien olevan tyttöjä motivoituneempia. Hän myös toteaa osan oppilaista olevan negatiivisesti asennoituneita opiskelua kohtaan huolimatta työtavoista tai harjoituksista. Opettaja kuitenkin kokee, että kielisalkkutyöskentely on apuna murrosikäisten oppilaiden ajoittaisen negatiivisen käytöksen lieventämiseen.

Sit toiset rupee murrosikään ni ne alkaa rasittaviks...mut mut sit ne ei niiku keskity siinä vastustamaan koko ajan ku on tää kielisalkku, ku et jos on liika tiukkana yrittää kokoajan olla ni niitte päätoimisuus menee siihe että ne ei suostu. (O1)

Mutta joku porukka on vaa näitä vaikka mitä tekis. Ei niille oo sitte muuta keino ku pietään sanakokeita ja kokeita (O1)

Tää siis tää arki on tosi rasittavaa ku ne välil ne haluaa ja välil niit ei kiinnosta mikää ja ne tulee sellasena möykkälaumana (O1)

Mut jotkut ku pelkästää sitä kymppiä anoo nii niitte mielest kaikki tämmöne on ihan turhaa (O1)

...se on niin vanhanaikainen se niitten oma aivo, joka tulee kotoota, että mitkä on kokeen numerot (O1)

7.3 Oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia kielisalkkutyöskentelystä ja sen hyödyllisyydestä heille kielten oppijoina

Tiedustelimme oppilaiden parihaastatteluissa muiden muassa oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia kielisalkkutyöskentelystä ja kielisalkun merkityksestä heille kielen oppijoina. Olemme koostaneet tästä osiosta erillisen sisällönanalyysitaulukon, joka on nähtävillä liitteessä 8. Oppilaiden näkemykset kielisalkkutyöskentelystä yhdistimme koskemaan Eurooppalaista kielisalkkua ja sen opetuskäyttöä oppilaiden näkemyksen mukaan (yhdistävä luokka). Tämä yhdistävä luokka sisältää puolestaan kaksi pääluokkaa: oppilaiden mielipiteet Eurooppalaisesta kielisalkusta sekä oppilaiden tietoisuus kielisalkusta, sen tehtävästä ja merkityksestä. Yläluokiksi puolestaan muodostuivat: oppilaiden yleinen mielipide kielisalkutehtävästä, oppilaiden näkemykset kielisalkutehtävien avulla oppimisesta, oppilaiden tietoisuus kielisalkusta sekä oppilaiden käsitys kielisalkun hyödyllisyydestä. Yläluokkia kuvaavia alaluokkia ovat puolestaan kielisalkutehtävien mielekkyys, niiden luonne, oppiminen kielisalkutehtävien avulla, tietoisuus kielisalkusta ja sen olemassaolosta, tietämys kielisalkun merkityksestä ja sen tehtävästä sekä tietoisuus kielisalkun hyödyllisyydestä omalle oppimiselle ja opiskelulle.

TAULUKKO 4. Oppilaiden tietoisuus kielisalkusta

Pelkistykset	Alaluokka
Oppilas ei ole täysin tietoinen kielisalkun olemassaolosta (K1, K4)	Tietoisuus kielisalkusta ja sen olemassaolosta
Oppilas on tietoinen kielisalkun olemassaolosta (K2)	
Opettaja on kertonut oppilaille kielisalkusta (K1)	
Oppilaan tietämys kielisalkusta erittäin rajallinen (K2)	
Oppilas tietää, että kielisalkkuun kerätään tehtäviä (K4)	
Oppilaat eivät ole nähneet kielisalkkua (K3, K2, K1)	

Oppilaiden haastatteluiden lomassa kysimme oppilailta heidän käsityksiään kielisalkusta, sen tehtävästä ja merkityksestä heille kielen oppijoina (taulukko 4). Meille tutkijoina tuli yllätyksenä, etteivät oppilaat tuntuneet täysin tietävän mikä kielisalkku on ja kysyessämme kielisalkusta, vaikuttivat monet olevan täysin ymmällään siitä mistä puhuimme, eivätkä osanneet vastata heti kysymykseen. He eivät myöskään omien sanojensa mukaan olleet koskaan nähneet omia kielisalkkujaan (K1,K2, K3), mutta osa (K1,K2) tiesi salkun olemassaolosta. Oppilaista K4 tiesi, että kielisalkkuun kerätään heidän tekemiään tehtäviä, kun taas esimerkiksi K2:n tietämys kielisalkusta oli erittäin rajallinen. Oppilaista kolme

(K3, K5, K6) olivat haastatelluista eniten tietoisia siitä, mikä kielisalkku on, ja mitä kielisalkkutehtäviä heille on annettu tehtäviksi.

Mikä on kielisalkku? (K4)

Öööö... ei, mutta mie vaan tiän, että sellanen kielisalkku on, mutta ni, ei muuta. (K2)

Öööö... en mie oo en ainakkaan sitä nähny. (K2)

Mut (opettaja) sanoo, et meillä on sellaset. (K1)

TAULUKKO 5. Oppilaiden tietämys kielisalkun tehtävästä ja merkityksestä

Pelkistykset	Alaluokka
Oppilaat eivät tiedä kielisalkun tehtävästä ja merkityksestä (K3,K4) Oppilas tietää kielisalkun tehtävästä ja merkityksestä (K6, K5)	Tietämys kielisalkun merkityksestä ja tehtävästä

Oppilaat eivät näin ollen tunteneet myöskään kielisalkun tehtävää, saati sitten sen merkitystä oppilaille kielten oppijina (K3, K4). Varsinaisesti ainoastaan K5 ja K6 osasivat kertoa kielisalkun tehtävästä ja sen merkityksestä heille (ks. taulukko 5). Oppilaat näkevät kielisalkun tehtävänä kielisalkkutehtävien keräämisen yhteen salkkuun, ja että kielisalkussa voi olla materiaalia kaikista oppilaan opiskelemista kielistä.

TAULUKKO 6. Oppilaiden näkemys kielisalkun hyödyllisyydestä heille itselleen

Pelkistykset	Alaluokka
Kielisalkussa nähdään oppilaan mielestä se, kuinka he ovat edistyneet (K6, K5) Kielisalkun avulla voi testata oppikirjan kautta oppimaansa kielioppia ja sanastoa (K5) Kielisalkku lisää oppilaan omaa tietoa omasta oppimisesta (K5) Oppilaat eivät ole pohtineet kielisalkun hyödyllisyyttä (K2, K1)	Tietoisuus kielisalkun hyödyllisyydestä omalle oppimiselle ja opiskelulle

Oppilaat (K5, K6) lisäsivät, että kielisalkusta on hyötyä heille kielten oppijina siinä, että he voivat myöhemmällä iällä katsoa, miten he ovat kielessä kehittyneet (ks. taulukko 6). K5 toteaa myös, että kielisalkun avulla voidaan testata oppikirjan kautta opittua kielioppia ja sanastoa sekä saada tietoa omasta oppimisestaan. Tässä huomasimmekin, että ne oppilaat, jotka olivat parhaiten tietoisia kielisalkusta, lukivat englannin lisäksi myös jotain toista vierasta kieltä. Tämä koski ainakin K5:sta ja K6:sta. Oppilaista K1 ja K2 toteavat, etteivät ole pohtineet kielisalkun hyödyllisyyttä heille itselleen.

No... nii... ei siinä salkku oo se, mut meillä on (toinen vieras kieli) on tuo kielisalkku ja tässä englannissa, että sama juttu, niiku K6 sano, että se on kaikilla kielillä näköjään oma, että ei kerätä vaan yhteen semmoseen salkkuun - - (K5)

Oppilaiden yleinen mielipide kielisalkkutehtävistä oli se, että ne ovat hyviä (K2) ja hauskoja (K6). Salkkutehtävien todettiin olevan mukavia, syystä ettei niistä tarvitse tehdä oppikirjaan liittyviä tehtäviä (K6). Kielisalkkutehtävien koettiin eroavan paljon oppikirjaan perustuvista tehtävistä (K2). Oppilaat kokivat kielisalkkutehtävien olevan parempia juuri siitä syystä, ettei niissä tehdä tehtäviä oppikirjaan tai vihkoihin (K2, K4). K4 kuitenkin toteaa oppivansa enemmän juuri kirjan tehtävistä, sillä kielisalkkutehtävät ovat luonteeltaan kertaavia. Kielisalkkutehtäviä luonnehdittiin valinnaisuuteen perustuvina (K2), eli että oppilailla on mahdollisuus valita tietyn teeman sisältä mieleisensä aihepiiri tutkittavaksi sekä laaja-alaisina opittujen asioiden testajana (K5). Yksi oppilaista (K3) mainitsi myös, että heillä on mahdollisuus tehdä kielisalkkuun liitettäviä ylimääräisiä ja omaehtoisia tehtäviä, joita he voivat tuoda opettajalle näytille.

Noku niistä choose iteissa kerrataan vaan sitä mitä ollaan opittu. (K4)

Sitte se aina välillä kyssyy, että halluuko tehdä ylimääräisiä töitä sinne. (K3)

Kysyimme osalta oppilaista siitä, oppivatko he mielestään kielisalkkutehtävien avulla englannin kieltä. Haastatelluista ainakin yksi (K2) koki oppivansa salkkutehtävistä, tosin totesi salkkutehtävissä olevan paikoitellen haastavaa sanastoa. K1:n mukaan salkkutehtävät auttavat häntä muistamaan paremmin englanninkielisiä ilmaisuja. Kielisalkkutehtävien koettiin olevan myös välillä liian vaikeita (K5).

- - jotkut on aika haastavia silleen että mitä niiku joissaki on silleen vaikeempia sanoja ja muuta. (K2)

7.4 Vieraiden kielten opettajien näkemyksiä kielisalkkutyöskentelyn haasteista ja ehdotuksia kielisalkkutyöskentelyn kehittämiseksi

Pyysimme opettajia erittelemään kielisalkun tuomia haasteita (taulukko 7) sekä pohtimaan vielä kielisalkun ja kielisalkkutyön kehittämisehdotuksia.

TAULUKKO 7. Vieraiden kielten opettajien näkemyksiä kielisalkkutyön haasteista

Pelkistykset	Alaluokka
<i>Esim.</i> Aikapula (O3, O2) Tukea arviointitaitojen kehittämiseen muilta opettajilta (O2) Opettajan työ kielisalkun parissa keskeneräistä (O1, O2) Opettajalla vaikeuksia kehitellä kielisalkkutehtäviä (O1) Oppilaiden panostus kielisalkkuun puutteellista (O2) Haaste saada oppilaat ymmärtämään kielisalkun tarkoituksen ja hyödyn (O3) Kielisalkun tuoma ylimääräinen työmäärä (O2, O1, O3) Opettaja haluaisi pystyä hyödyntämään kielisalkkua tehokkaasti (O2) Muiden opettajien yhteistyöhaluttomuus (O1) Maahanmuuttajaperheiden välipitämättömyys kotikielen oppimista kohtaan (O1) Haasteena kielisalkkutöiden järjestyksessä pitäminen (O1) Kielen opetuksen ja kielisalkun heikko status (O1)	Kielisalkkutyön haasteet

Jokainen haastateltava opettaja totesi kielisalkun lisäävän työmäärää huomattavasti sekä kaksi kolmesta (O2, O3) totesivat sen vievän paljon aikaa opetuksesta, mikäli sitä toteutetaan perusteellisesti. Aikapulan todettiin (O3) aiheuttavan sen, ettei kielisalkkutyöhön ja erilaisiin tuotoksiin pystytä paneutumaan tarpeeksi hyvin. Toinen opettajista (O2) mainitsi myös, että pinnallinen kielisalkun hyödyntäminen johtaa lisäksi siihen, ettei oppimisen reflektointiin jää tarpeeksi aikaa. Kielisalkkutyö oli kahdella opettajalla (O1, O2) hyvin keskeneräistä ja toisella heistä (O1) oli vaikeuksia kehitellä omia kielisalkkutehtäviä sekä saada kielisalkut esittelykuntoon. Aikapula ja työmäärä on todettu muissakin yhteyksissä olevan kielisalkkutyön tuomia haasteita (Korhonen 2005, 289). Opettajista O2 ei ole löytänyt omaa tapaansa toteuttaa kielisalkkutyöskentelyä tehokkaasti, eikä tämän vuoksi ole tyytyväinen nykytilanteeseen. Opettaja toteaa myös oppilaiden panostuksen kielisalkkutöihin olevan puutteellista. Kyseiset opettajat (O1, O2) olivat lisäksi pettyneitä opettajien väliseen yhteistyön puutteeseen ja toivoivat tähän muutosta. Yksi opettaja (O1) myös mainitsi, että kielisalkulta ja yleisesti myös kielten

opetukselta puuttuu niiden tarvitsema status, ja haluaisikin näihin enemmän, myös taloudellista, tukea yleisesti koko koulun tasolla:

- - että se, ku se aineitten välisestä statuserosta ja kielet on akkojen puuhaa ni...niitä. Elikkä statuksen nosto on se haaste. (O1)

Myös Kohonen (2005, 28) painottaa artikkelissaan koulunjohdon tuen ja resursoinnin merkitystä salkkutyöskentelyn suhteen. Opettaja (O1) on erityisen kiinnostunut maahanmuuttajaoppilaista ja heidän perheistään sekä haluaisi saada heidät arvostamaan kotikieltään. Vanhempien välinpitämättömät ja negatiiviset asenteet kotikielen opiskelua kohtaan heijastuvat opettajan mukaan heidän lapsiinsa.

- - suurin osa näistä venäläisistä vanhemmista, et äiti pelkästään, niin suomalainen isä ei arvosta sitä yhtään ja sit vaik ois koko perhe venäläinen niin ne ei sitä ollenkaan noteeraa koska se on se syy miks ne ei saa töitä et ne osaa venäjää eikä suomea. (O1)

Eräs opettajista (O3) toivoi erityisesti, että kielisalkkua pyrittäisiin kehittämään paremmin ja luontevaksi osaksi muuta kielenopetusta, mikä onkin yksi kielisalkkutyön kehittämisen tavoitteista (Korhonen 2005, 293). Opettaja O3 näkee lisäksi erityisenä haasteena kielisalkkutyöskentelylle sen, että on vaikea saada oppilaat ymmärtämään kielisalkun tarkoituksen ja hyödyllisyyden.

- - se on vähän niiku lapsen kengissä vieläkin, et siin on niikun se, että me saatas oppilaat niiku oikeesti ymmärtämään mikä se on se tarkoitus ja hyöty. (O3)

- - et vaikka ajatus on niinkun se, että mä oon yrittäny heille selittää, että tämän idea on SE, että sää pystyt tällä näyttämään kaikkea sitä mitä sä taidat, mitä sä osaat. (O3)

Ei ehkä osaa ajatella niin pitkälle, että tässä tulee nyt, näyttöä siitä mitä minä osaan. (O3)

Kaikki haastatellut opettajat puhuivat kielisalkun digitalisoimisesta vaikkakaan kukaan heistä ei ollut varsinaisesti vielä alkanut teettämään digitaalisia kielisalkkuja.

7.5 Opettajien pedagogiset tavoitteet kielisalkkutyöskentelyssä

Pedagogiikka lienee käsitteenä selvä ainakin kaikille opetuslalla työskenteleville. Pedagogiikka määritellään ihmisen kasvattamisena ja opetustyössä pedagogisina ratkaisuin voidaan pitää opetusmenelmiin ja opetukseen liittyviä kasvatuksellisia valintoja (Atjonen 2009, 1). Kokoamme seuraavaksi opettajien haastatteluista ilmi tulleita

huomioita, joita voidaan yhdistää opettajien kielten opetuksessa tekemiksi pedagogiksi valinnoiksi, erityisesti koskien kielisalkkutyöskentelyä.

Haastattelemamme vieraiden kielten opettajat mainitsivat esimerkiksi pyrkimyksensä kasvattaa oppilaat autonomisiksi, opiskelustaan ja oppimisestaan vastuuta ottaviksi yksilöiksi. Tähän liittyy pyrkimys pois opettajajohtoisuudesta ja tavoite tehdä opetuksesta ja opiskelusta oppilaskeskeistä ja oppilaslähtöistä. Opettajat mainitsivat oppilaskeskeisen opetuksen ja opiskelun piirteiksi muiden muassa oppisisältöjen kiinnittymisen oppilaiden kokemuspiiriin, oppilaiden itsenäisten valintojen mahdollisuuden sekä oppilaita kiinnostavien työtapojen hyödyntämiseen. Autonomisuus onkin yksi kielikasvatuksen ja näin myös kielisalkkutyöskentelyn tavoite (Kohonen 2009a, 10, 14; COE 2011b).

Opettajien haastatteluissa tuli myös esille opettajan pyrkimys saada oppilaat ymmärtämään kielen elinikäisen oppimisen luonteen. Hän pyrkii siis kasvattamaan oppilaita ymmärtämään sen, että kieltä opitaan niin vapaa-ajalla kuin koulussakin sekä koko elämän ajan. Opettajat toivat myös esille heidän pyrkimyksensä kasvattaa oppilaita monikieliseksi yksilöiksi. Tämä tuli esimme muun muassa siinä, kun opettajat totesivat kielisalkun laajentamismahdollisuuden niin, että kielisalkku edustaisi oppilaan monipuolista kielitaitoa eri kielissä. Eräs haastatelluista opettajista totesi myös halunsa kasvattaa oppilaat ymmärtämään kielen merkityksen viestintävälineenä, eikä niinkään ylimääräisenä, kuormittavana oppiaineena. Hän oli myöskin kiinnostunut saamaan maahanmuuttajaoppilaansa arvostamaan kotikieltään, mikä voidaan myöskin tulkita pedagogisena tavoitteena.

8 INSTRUMENTAALINEN OPISKELUMOTIVAATIO VIERAIDEN KIELTEN OPISKELUSSA JA OPETUSKOKEILUTUNNEILLA

Tässä pääluvussa kokoamme aineistostamme nousseita tuloksia liittyen kolmanteen ja neljanteen tutkimuskysymykseen. Aloitamme pääluvun tarkastelemalla tuloksia liittyen neljanteen tutkimuskysymykseen eli miten kielisalkkutyöskentelyllä voidaan tukea instrumentaalista opiskelumotivaatiota peruskoulun 6. vuosiluokalla. Kerromme opettajien näkemyksistä liittyen instrumentaaliseen opiskelumotivaatioon ja sen tukemiseen vieraiden kielten opetuksessa. Neljanteen tutkimuskysymykseen liittyen kerromme myös opettajien mainitsemista motivointikeinoista vieraiden kielten opetuksessa. Tämän jälkeen jatkamme kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaavilla oppilaiden parihaastatteluilla ja niistä saamillamme tuloksilla liittyen instrumentaalisen opiskelumotivaation näkymiseen oppilaiden keskuudessa ja heidän englannin kielen opiskelussaan. Tarkastelemme pääluvun loppuosassa sekä kolmanteen että neljanteen tutkimuskysymykseen liittyen suunnittelemiamme ja toteuttamiamme opetuskokeiluita. Opetuskokeilutunneilla tekemiemme havainnointien sekä oppilailta ja opettajalta saamiemme kirjallisten ja suullisten palautteiden (eli haastattelun) kautta tarkastelimme instrumentaalisen opiskelumotivaation asemaa oppilaiden englannin opiskelussa sekä pohdimme samalla opetuskokeilutuntiemme potentiaalia tukea instrumentaalista opiskelumotivaatiota hyödyntäen kielisalkkutyöskentelyä.

8.1 Instrumentaalinen opiskelumotivaatio ja sen tukeminen opettajien näkemysten mukaan vieraan kielen opiskelussa

Kysyimme vieraiden kielten opettajilta heidän käsityksistään instrumentaalisesta opiskelumotivaatiosta, ja pohjustimme tätä pyytämällä opettajilta määritelmää käsitteelle (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Vieraiden kielten opettajien määritelmiä instrumentaaliselle opiskelumotivaatiolle

Pelkistykset	Alaluokka
<p><i>Esim.</i> Opettaja pyytää tutkijoilta määritelmää tai selvennystä käsitteeseen (O1, O2) Opettaja toivoo käsitteen laajentamista pois työajattelukeskeisyydestä (O1) Opettaja toivoo käsitteeseen sisällytettävän oppilaiden omien taitojen laajemman hyödyntämisen (O1) Instrumentaalinen opiskelumotivaatio viittaa kielen välinearvoon (O2, O3) Käsitteen mukaan kieli on väline mukavaan toimintaan (O2) Opettaja ei enää tee eroa sisäisen ja ulkoisen motivaation välille (O2) Opettaja mieltää instrumentaalisen motivaation synonyymiksi ulkoiselle motivaatiolle (O2) Kielten opintojen alkuvaiheessa motivaatio opiskeluun ulkokohtaista (O2) Opettaja pohtii leikin sisällyttämisen mahdollisuutta instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteeseen (O2) Opettaja pohtii sisältykö leiman käyttö instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteeseen (O2) Ulkoiset palkkiot instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteen tukijana (O2) Kehuminen instrumentaalisen opiskelumotivaation tukijana (O2) Opettaja liittää kielen tarpeellisuuden tiedostamisen sisäiseen motivaatioon (O2) Ulkoiset palkkiot edesauttavat sisäisen motivaation kehittymistä (O2) Instrumentaalinen opiskelumotivaatio hyötyajattelua (O3) Instrumentaalinen opiskelumotivaatio yhdistyy kielen merkitykseen tulevaisuuden kannalta (O3) Opettaja yhdistää kielen tarpeellisuuden ja ilon kokemuksen instrumentaaliseen opiskelumotivaatioon (O3) Instrumentaalinen kielen opiskelumotivaatio yhteydessä matkustelemiseen (O3)</p>	Instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteen ymmärtäminen

Kaikille opettajille käsite oli melko epäselvä, ja kaksi heistä (O1, O2) pyysivät jopa tutkijoilta määritelmää tai selvennystä käsitteeseen.

Mites työ sen määrittelette itte? (O1)

- - että eikö sitä voi sanoa instrumentaaliseksi motivaatioksi, et saa leikkiä? En tiää, kyllähän. (O2)

- - mitäs motivaatiota se sit on teidän mielestä näistä motivaatio laj... (naurahtaa)... motivaatio lajeista? Onks se instrumentaalista? (O2)

O1 ei ole tyytyväinen instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteen perinteiseen, työajattelukeskeiseen, määritelmään. Hänestä kielen hyödyn esiintuominen työmahdollisuuksien kautta ei ole olennaista nuorten oppilaiden sen hetkessä kehitysvaiheessa. Tällä hän tarkoittaa, ettei oppilaita kiinnosta ajatella vielä tulevaisuuden työmahdollisuuksia ja sitä, olisiko kielten opiskelusta niissä apua. Instrumentaalinen opiskelumotivaatio on useimmissa tieteellisissä julkaisuissa määritelty oppilaan haluksi opiskella kieltä akateemisten tarpeidensa, taloudellisen hyötyjen tai työuran saavuttamiseksi ja siinä etenemiseksi (esim. Engin 2009, 1036; Harris 2010, 216; Hernández 2010, 601; Koul ym.2009, 677–678; Wesely 2009, 271). Opettaja O1 toivoisikin uudenlaista, laajempaa määritelmää instrumentaalille opiskelumotivaatiolle ja haluaisi siihen sisällytettävän pikemminkin oppilaiden taitojen hyödyntämisen. Tämän me tulkitsimme hänen aiempien puheiden perusteella tarkoittavan, että hänelle kielten opiskelu tulisi olla väline mukavaan ja hyödylliseen tekemiseen, jossa hyödynnetään oppilaiden jo opittuja, esimerkiksi tietoteknisiä, taitoja. Opettajan (O1) mukaan tämä oppilaan taitojen hyödyntäminen kielten opiskelussa voisi olla yksi osa instrumentaalisen opiskelumotivaation uutta muotoa, muttei kykene tarkempaan uuden määritelmän luomiseen.

Venäjää kannattaa opiskella, koska sillä saa hyviä työpaikkoja” että ne muuttuis veke. (O1)

Mä meinaan et tällasii että se venäjää liittyy nää niitte muut taidot. Näyttelemine ja videon teko ja tietokoneen käyttö, että nii ne olis ikään ku se mikä tavallisesti on. (O1)

Instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteelle on kehitelty myös erilaisia määritelmiä, joita O1 kaipailikin. Esimerkiksi Csizér ja Dörnyei (2005, 21) ovat lisänneet käsitteen hyötykeskeiseen ja pragmaattiseen määritelmään myös muita kielen opiskelun kannustimia kuten matkustelun, ulkomaalaisten ystävien saamisen ja englanninkielisten lyriikoiden

ymmärtämisen. Puolestaan integratiivisen opiskelumotivaation kritiikistä on syntynyt uudenlainen instrumentaalista ja integratiivista opiskelumotivaatiota yhdistävä käsite kansainvälinen suuntautuminen (international posture), josta puhuimmekin aiemmin. Tiivistetysti sanottuna, kyseisessä käsitteessä huomioidaan kansainväliset ystävyysuhteet sekä ammatilliset kiinnostuksen kohteet. Käsitteellä pyritään laajentamaan niin sanottua ulkoista viiteryhmää, johon integratiivisella asennoitumisella viitataan. (Yashima 2002, 57; Yashima ym. 2004, 125.)

Sekä O2 että O3 liittävät instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteen kielen välinearvoon. O2:n mukaansa instrumentaalisen opiskelumotivaation mukaan kieli on väline mukavaan toimintaan. Hän yhdistää selvästi instrumentaalisen opiskelumotivaation sekä sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon, joiden määritelmät häneltä menevät kuitenkin välillä sekaisin. Kielen tarve ja hyödyllisyys yhdistetään perinteisesti instrumentaaliseen motivaatioon, eikä sisäiseen motivaatioon, kuten opettaja sen mielsi (esim. Gonzales 2010, 4).

”- - et ku mä kysyin miks, niiku et miks, miks kieliä opiskellaan. Miks, niiku että, joo että sit niiku sitä tarvii. Sehän on sisänen motivaatio.” (O2)

”- - sitä sisästä motivaatiota sit niiku sitä oppimista niiku edesauttaa ihan hirveesti se just nää tämmöset tietyt ulkoset jutut. Ja meillä on joskus karkkihetki, ku kaikilla on tehtävät tehty. Se on ulkonen motivaatio.” (O2)

”Et sisänehä olis, olis semmonen, että tota, että ... itse mieltäisi kielen oppimisen tärkeeks ja sehä niillä on.” (O2)

Kysyttäessä opettajalta (O2) instrumentaalista opiskelumotivaatiosta ja sen määrittelystä, hän mielsi käsitteen synonyymiksi ulkoiselle motivaatiolle. Gonzales (2005, 4, 6) tuo artikkelissaan esille kahden motivaation kaksijakoisten luokitteluiden eli instrumentaalinen-integratiivinen ja ulkoinen-sisäinen välille. Instrumentaalinen motivaatio ja ulkoinen motivaatio opiskeluun liitettyinä käsitteinä eivät ole suinkaan samoja asioita. Instrumentaalilla opiskelumotivaatiolla tarkoitetaan kielen välineellisyyttä erilaisten hyötyjen, tavoitteiden ja tarpeiden saavuttamisessa, kun taas ulkoinen motivaatio liittyy haluun opiskella ulkoisten ja ulkoa tulevien palkkioiden, esimerkiksi arvosanojen ja palkintojen, toivossa. (Gonzales 2005, 4, 6.) O2 painotti, että kielten opetuksen alkuvaiheessa oppilaiden motivaatio kielten opiskeluun on pääosin ulkoista, minkä myös Nurmi ja Salmela-Aro (2005, 16) toteavat artikkelissaan, ja että ulkoisilla palkkioilla voidaan edesauttaa sisäisen motivaation kehittymistä. O2 antaa esimerkkinä ulkoisesta

motivaatiosta toisinaan pidettävät karkkihetket luokassa. Opettaja pohti useaan otteeseen haastattelun aikana erilaisten opetuksessa hyödynnettävien asioiden liittämistä instrumentaaliseen opiskelumotivaation käsitteeseen. Hän tuli siihen tulokseen, että muun muassa leikit, kehuminen ja leiman käyttäminen opetuksessa ovat osaltaan instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemista. Kehuminen ja leiman käyttäminen ovat kuitenkin enemmän liitettävissä Decin luoman ulkoisen motivaation käsitteeseen (Gonzales 2005, 6).

- - se alkaa ulkosella motivaatiolla hyvin pitkälle, ei, ei voi sanoa, että pienillä on taikka se...niin... ja sitten se voi muuttua sisäiseksi motivaatioksi, mutta se että ohjaanko minä sitä vai en, ja miten mä ohjaan ku se ei silleen oo meillä pinnassa. (O2)

Kolmas opettaja (O3) määritteli instrumentaalisen opiskelumotivaation selkeästi hyöty- ja tulevaisuusajatteluna. Tulkintamme mukaan tällä hän tarkoitti kielen välinearvoa ja ajattelua, että kieltä opiskellaan tulevaisuutta varten. Hän myös lisää määritelmäänsä sen, että kielen oppiminen tuottaa iloa henkilölle.

- - niin tämä, mutta kyllä se hyötynäkökulma on niiku se ja se sellanen tulevaisuus ajattelu, että mitä siitä on sitte - - (O3)

- - ni mulle ensimmäinen mikä mulle tulee lähinnä on se hyöty... ajattelu. Se, että se opiskelija tai oppilas niikun ottaa sen hyötymotivaation, et minä teen tätä siksi, että minä tätä tarvitsen ja minulle on tästä apua ja iloa ja omaa niiku minulle itselleni hyötyä. (O3)

Kysytyämme opettajalta suoraan esimerkkejä instrumentaalisisista motiiveista kielten opiskelussa, alkoi hän puhua matkustelusta ja siitä, kuinka paljon oppilaat nykyään tekevät ulkomaanmatkoja. Lisäksi hän toteaa, että oppilaille tuottaa iloa ja tyydytystä, mikäli he kykenevät suoriutumaan erilaisista kommunikointia vaativista tilanteista kohdekielellä. Haastateltavista opettajista O3 olikin eniten perillä instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteestä.

- - jos aattelee sitä ku ne matkustelee paljon - - että se... se on tietysti yks, että he niikun oppii tietämään sitä sanastoo ja sitten he pärjää siel, he osaa sen jäätelönsä ja ruokansa ostaa siellä taikka mennä vaatekauppaan ja hankkia ne - -. Hyvin suuri osa matkustaa sillä tavalla, että... että kokee itsekin tarvitsevansa sitä ja on, on niiku tyytyväinen siitä, että, että osaa.(O3)

Tiedustelimme opettajilta heidän käsityksiään instrumentaalisten opiskelumotiivien esiintymistä oppilaiden keskuudessa. Eniten mainintoja opettajilta tuli oppilaiden arvosanaorientoituneisuudesta (O3, O1). Opettajat olivat sitä mieltä, että monet oppilaat

hakevat opiskelussa pelkästään hyviä numeroita todistukseen ja erityisesti O1:stä tämä turhautti. Hän totesi oppilaiden arvosanaorientoituneisuuden tulevan kotoa. Myös opettaja O2 totesi tämän ja muistutti, että monet vanhemmat palkitsevat oppilaita rahallisesti heidän saamien arvosanojen mukaisesti. Opettaja O2 sanoi, että erityisesti opintojen alkuvaiheessa motivaatio kielen opiskeluun on pitkälti ulkoista.

Kaksi opettajista (O2, O3) totesivat haastattelussa, että jo nuoret oppilaat ymmärtävät englannin kielen hyödyllisyyden ja tarpeellisuuden ja viittasivat esimerkiksi lisääntyvään pelaamiseen tietokoneella ja median vaikutukseen englannin kielen esilletuomisessa. O1 lisäksi mainitsi, että kielten oppitunneilla tietokoneiden hyödyntäminen on eräs oppilaiden motivointikeinoista. Eräs opettajista (O3) mainitsi myös huomaavansa joissakin oppilaissa sen, että he ovat omaksuneet vanhempiensa näkemyksiä kielen hyödyllisyydestä. O1 sivuaa tätä myös toteamalla, että monet vanhemmat ovat valinneet oppilaille kyseisen kielen opinnot parantaakseen oppilaan työllisyysmahdollisuuksia tulevaisuudessa. Opettaja kuitenkin uskoo, ettei oppilaita kiinnosta vielä heidän ikäkaudellaan tulevaisuuden työllistyminen ja vieraan kielen osaamisen vaikutus siihen. Sen sijaan hän näkee, että oppilaat ovat motivoituneempia kommunikoinnista ulkomaalaisten ihmisten kanssa ja mahdollisuudesta hyödyntää kielitaitoaan tällaisissa tilanteissa. Toinenkin haastateltavista opettajista (O3) toteaa oppilaita motivoivan sen, että he kykenevät pärjäämään vieraalla kielellä arkisissa tilanteissa. Tällaiset positiiviset kommunikointikokemukset edistävät O2:n mukaan kielen opiskelumotivaatiota. Myös matkustelulla on hänen mukaansa positiivinen yhteys kielten opiskelumotivaatioon.

No eihä niitä kiinnosta joku että ku he on kaksykyviis ni he ööö jotain tradenomeja ja pääsee jonnekki prismaan töihin tai johonki. Ni ei kiinnosta ei yhtää. (O1)

Ihan eri juttu jos ne tapaa noit ihmisii tai... nii ne huomaa et siis josko heitäki lähellä oleva palkinto siit vois olla. (O1)

Moni oppilas, monesta se niikun näkyy, että vanhemmat sanoo, että pitää, ja koska sie tarvitset sitä ja tulet työssä tarvitsemaan ja nykyisin maailmassa tarvitset ja niin edelleen. Että kyllä se se, et siinä mieles niikun tämmöset perustelut oppilaallekin, ihan ihan ookoo. (O3)

Haastattelun aikana tiedustelimme opettajilta myös sitä, tulisiko heidän mielestään instrumentaalista opiskelumotivaatiota tukea kielisalkkutyöskentelyssä sekä vieraiden kielten opetuksessa ja jos tulisi, miten (taulukko 9).

TAULUKKO 9. Instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminen kielisalkkutyöskentelyssä ja vieraan kielen opetuksessa

Pelkistykset	Alaluokka
<p>Opettaja ei halua tukea arvosanaorientoituneisuutta opiskeluun (O1)</p> <p>Kielen opiskelun tylsyyden verhoaminen instrumentaalisin keinoin ja näin mukavalla toiminnalla (O1)</p> <p>Yritysvierailut sekä työskenteleminen instrumentaalisen opiskelumotivaation tukijana (O1)</p> <p>Perheessä asuminen luokkaretkien aikana kommunikaation parantamiseksi (O1)</p> <p>Opettaja ei kiinnitä huomiota opiskelumotivaation tukemiseen opetuksessaan (O2)</p> <p>Opettaja ei kiinnitä erityistä huomiota instrumentaaliseen opiskelumotivaation tukemiseen opetuksessaan (O3)</p> <p>Opettaja suhtautuu positiivisesti kielen opiskelun hyötynäkökulman esille tuomiseen opetuksessa (O3)</p> <p>Matkapäiväkirjan kirjoittaminen taikka matkasta suullisesti kertominen (O3)</p> <p>Satunnaiset keskustelut oppilaiden kanssa kielen hyödyllisyydestä (O3)</p> <p>Pelkän työnäkökulman esilletuominen perusteetonta, koska työajattelu ei ole oppilaille ajankohtaista (O1)</p> <p>Kielisalkkutyöskentelystä ei apua instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseen (O2)</p> <p>Pelkkä hyötyajattelu kielen opiskelussa ei anna kestäväää pohjaa kielen opiskelulle (O3)</p> <p>Oppilaan tulee itse ymmärtää kielen opiskelun hyödyllisyys (O3)</p> <p>Instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminen sopivassa määrin hyväksi (O3)</p> <p>Kielisalkun merkitys osaamisen näyttönä osana instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemista (O3)</p> <p>Opettaja käyttänyt leimaa opetuksessaan (O2)</p>	<p>Instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminen kielisalkkutyöskentelyssä ja vieraan kielen opetuksessa</p>

O1 totesi haastattelun aikana moneen otteeseen, ettei halua tukea opetuksessaan arvosana- ja työllisyysorientoitunutta opiskelua. Hän pitää kuitenkin tärkeänä, että kielten opiskelu pyritään tekemään mukavaksi erilaisen, oppilaita kiinnostavan, toiminnan kautta. Siitä huolimatta, että hän ei pidä työnäkökulmaa oppilaille ajankohtaisena, on hän yrittänyt tuoda sitä oppilaille konkreettisesti esille erilaisten yritysvierailuiden kautta, joissa oppilaat ovat päässeet tutustumaan yrityksiin, joissa venäjän kielitaidosta on apua. Instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisena hän mainitsee myös luokkaretkien aikana tapahtuvan kohdekieltä puhuvien ihmisten kanssa kommunikoinnin. Tällä hän pyrki osoittamaan oppilaille, että kieli on ennen kaikkea viestintäväline.

Nii, jos sanois meikäläisen kannan tähän instrumentaaliseen oppimismotiivi..motivaatioon niiku että me tehdään kaikkee muuta niiku että se, ne ei huomais kuinka tyhmää o venäjän opiskelu. (O1)

Nii sillä lailla yritetty osottaa: nää töissä täällä, ja mikä sun tehtävä on ja näin josku kieleks saadaan selville niiku et oikeesti mitä se sit niiku on siel töissä. Että se tulis konkreettisemmaks. (O1)

- - että ollaan reissussa nii ne asuu perheessä, ne joutuu puhuu. (O1)

Mainitsimme jo aiemmin yhden haastateltavan opettajan (O2) negatiivissävytteisen kannan motivointia kohtaan. Hän ei myöskään kokenut kiinnittävänsä huomiota instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseen opetuksessaan, eikä ole huomannut, että kielisalkkutyöskentelystä olisi erityistä apua instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisessa.

Haastattelussa kävi ilmi, ettei O3 kiinnitä erityistä huomiota instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseen opetuksessaan. Hän suhtautuu kuitenkin positiivisesti kielen hyötynäkökulman esille tuomiseen kielen opetuksessa ja opiskelussa, kunhan sitä ei painoteta liikaa. Opettaja toteaa käyneensä toisinaan keskusteluja oppilaiden kanssa kielen hyödyllisyydestä. Oppilaan tulisi kuitenkin itse ymmärtää kielen opiskelun hyödyllisyys. Opettaja kuitenkin painottaa, että kielen opiskelu ei pitäisi pelkästään perustua ajatteluun, että kieli on hyödyllinen ja sitä tarvitaan, koska se ei anna kestäväää pohjaa kielen opiskelulle. Tällä opettaja viittaa ilmeisesti siihen, että oppilaalla tulisi myös olla kiinnostusta itse kieltä kohtaan ja halua oppia sitä sen itsensä takia, jonka Shedivy (2004, 105) toteaa olevan merkittävässä yhteydessä sinnikkääseen kielten opiskeluun. Esimerkkinä opettajan O3 instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisesta voisi olla matkapäiväkirjan kirjoittaminen oppilaan ollessa lomamatkalla. Siinä oppilas tulee pohtineeksi kielen tarpeellisuutta ja sen merkitystä viestintävälineenä. Pyysimme opettajaa pohtimaan kielisalkun roolia instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisessa. Opettaja koki kielisalkun tehtävän oppilaan osaamisen näyttönä olevan eräänlaista instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemista. Tämän tulkitsimme tarkoittavan sitä, että kielisalkku on opettajan mukaan väline osoittaa oppilaan kielitaito esimerkiksi uuden opiskelu- tai työpaikan saamiseksi tai uudelle kielten opettajalle näyttönä oppilaan osaamisesta ja tuen tarpeesta.

Opettajien toteamuksista voikin tehdä johtopäätöksen, että olisi tarpeen selvittää instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteen sisältöä, sillä monet opettajista liittävät tulkintamme mukaan käsitteen ulkoiseen palkitsemiseen, joka kuuluu Decin ulkoiseen motivaatioon, ei instrumentaaliseen opiskelumotivaatioon. Ulkoiset palkkiot, koulumaailmassa esimerkiksi leiman käyttäminen ja oppilaiden palkitseminen esimerkiksi makeisilla, yhdistetään behaviorismiin, jolla on jo valmiiksi opettajien keskuudessa ja opettajankoulutuksessa negatiivinen maine. Pohdimmekin, onko instrumentaalisella opiskelumotivaatiolla tämän vuoksi opettajien keskuudessa niin sanotusti huono kaiku sen virheelliseen ulkoiseen motivaatioon yhdistämisen vuoksi, jolloin instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminenkaan ei ole opettajille usein merkityksellistä.

8.2 Opettajien näkemyksiä motivointikeinoista vieraiden kielten opetuksessa ja kielisalkkutyöskentelyssä

Pyysimme opettajia kertomaan heidän käyttämistään motivointikeinoistaan kieltenopetuksessa ja erityisesti kielisalkkutyöskentelyssä. Nämä motivointikeinot ovat nähtävillä taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Motivointikeinot vieraiden kielten opetuksessa ja kielisalkkutyöskentelyssä

Pelkistykset <i>Esim.</i>	Alaluokka
Taitotason ja kehittymisen huomioiminen palautteessa ja pyrkiminen kannustamiseen (O2) Oppilaat haluavat opettajalta tunnustusta ryhmälleen (O1)	Kehuminen ja kannustus motivointikeinoina kielen opiskeluun
Mielikuvituksen ruokkiminen tarinoiden kautta (O2) Huumorin hyödyntäminen (O2) Mielikuvien hyödyntäminen (O2)	Mielikuvitus ja huumori motivointikeinoina kielen opiskeluun
Oppilaiden kokemuspiirin ja mielenkiinnon kohteiden huomioiminen käsiteltävissä aihepiireissä (O2)	Oppilaiden kokemuspiirin ja mielenkiinnon kohteiden hyödyntäminen motivointikeinoina kielen opiskeluun
Videoinnin ja tallenteiden hyödyntäminen kielisalkkutyöskentelyssä (O1) Valtakunnallisiin kilpailuihin osallistuminen tietotekniikkaa hyödyntäen (O1)	Tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäminen motivointikeinoina kielten opiskeluun
Musiikin hyödyntäminen opetuksessa ja esityksissä (O1, O2)	Musiikin hyödyntäminen motivointikeinoina kielen

	opiskeluun
Pelien hyödyntäminen opetuksessa (O2) Leikkien hyödyntäminen opetuksessa (O2)	Toiminnallisten ja mielekkäiden työtapojen hyödyntäminen motivointikeinona kielten opiskeluun
Ulkomaalaisten vierailijoiden kanssa keskusteleminen (O2) Luokkaretkiä myös ulkomaille (O1) Oppilaille mahdollisuus kierrellä luokkaretkien kohteena olevassa kaupungissa (O1) Opettajalla ei tietotaitoa luokkaretkien liittämistä osaksi kielisalkkua (O1)	Matkustelun ja ulkomaalaisten kanssa kommunikoimisen hyödyntäminen motivointikeinona kielen opiskeluun
Venäjän kielen opintojen mainostaminen oppilaiden valmistamien esitysten avulla (O1) Erilaisten esitelmien käyttäminen opetuksessa (O1, O3) Oppilaiden kokemuspiirin ja mielenkiinnon kohteiden huomioon ryhmitöissä ja esityksissä (O3) Yksilö-, pari- ja ryhmätöiden monipuolinen käyttö (O3)	Ryhmätyöt ja esitelmät motivointikeinona kielen opiskeluun
Oppilaat pitävät ennalta-arvaattomuudesta (O2) Opettaja ei halua käyttää aikaa motivoimiseen (O2) Oppikirjan ulkopuolisen toiminnan järjestäminen keinona motivoida oppilaita (O1)	Yleisiä huomioita motivoinnista ja motiivoinnin keinoista

O1:n puheessa painottui tieto- ja viestintäteknologian, musiikin, erilaisten näytelmien ja luokkaretkien hyödyntäminen motivointikeinona. Hänen ryhmänsä ovat osallistuneet myös erilaisiin valtakunnallisiin kilpailuihin. Luokkaretkien, myös ulkomaille suuntautuneiden matkojen, yhteydessä sekä kommunikoidessaan luokkahuoneessa vierailevien ulkomaalaisten henkilöiden kanssa oppilaat ovat voineet käyttää kielitaitoaan. Oppilaita on motivoinut myös oman luokkaretkirahaston kerääminen sekä luokkaretkien yhteydessä tehtävät kaupunkikierrokset. Opettaja ei kuitenkaan ole keksinyt, kuinka hän liittäisi nämä ulkomaillekin suuntautuneet luokkaretket osaksi oppilaiden kielisalkkua. Kielisalkun eräs vahvuuksista perustuu juuri näyttöön toiminnallisesta kielitaidosta ja kielisalkkuaineiston läheinen kytkeä erinäisiin viestintätilanteisiin ja -tehtäviin sekä kulttuurienväliseen kommunikatiiviseen kompetenssiin ovat olennainen osa oppilaiden henkilökohtaisessa kehityksen dokumentoinnissa (Hildén & Takala 2005, 320; Kohonen 2005, 19). Yleisesti opettaja totesi käyttävänsä oppikirjan ulkopuolista toimintaa tehokkaana motivointitapana, minkä myös muun muassa Korhonen (2005, 284) on maininnut oppilaita motivoivaksi. Opettaja O1 mainitsee myös oppilaiden pyytävän häneltä opettajana tunnustusta ryhmälle, esimerkiksi siitä, onko ryhmä opettajan paras tai mahdollomin.

Niitte kolmi-neljä –vuottiaitten kanssa, ne rupes leikkii niit ku niil oli hirmuhauskoja leluja sielä. Ni sitä ne muisteli vaik kui kauan ku oli hauska keskustella venäjäks ku ne oli just samalla tasolla. Eikä ollu pelottava keskustelukumppani ku ei haitannu vaikka ne meni vääri. Nii niitä en älynny et se oli niille jotenki hauska kokemus. Mutta niist ne tykkäs. (O1)

Nii sielt sit niiku, yksil oli sanakirja, joillaki google kääntäjä, jotku puhu englantii ja jotku puhu suomee. Ja jotku puhu kaikkii kolmee sekasi. Nii ne oli hirvee ylpeitä ku ne selvis siitä. (O1)

O2 totesi moneen otteeseen, ettei hän kiinnitä huomiota motivaatioon opetuksessaan, eikä koe motivaatiota varsinaisena ongelmana ryhmissään. Opettaja toteaa suoraan, ettei halua käyttää aikaa oppilaiden motivoimiseen ja kokisi sen tappiokseen, jos hänen pitäisi motivoida oppilaita.

- - musta täällä ei oo niiku oikee koskaa semmost ongelmaa ettei olis motivaatiota. Et tota...se ei näy mulle. (O2)

- - mä kokisin sen tappiokseni, et mun pitää niiku käyttää aikaa siihen, et mä niiku motivoin ne. (O2)

- - se tulee ihan ittestään! (O2)

Opettaja (O2) uskoo oppilaiden kiinnostuksen opiskeluun tulevan toiminnallisen opiskelun kautta ja hyödyntääkin paljon pelejä sekä leikkejä opetuksessaan, eli hyödyntäen toiminnallisia työtapoja, mitä viitekehys juuri painottaakin (Kohonen 2005, 18). O2 toteaa oppilaiden pitävän ennalta arvaamattomuudesta, mutta opetuksen tulee kuitenkin hänen mukaansa olla selkeä, jotta se motivoisi oppilaita. O2 toteaa oppilaiden matkustelevan paljon ulkomailla ja kuulevan paljon englantia vapaa-ajallaan, joten hän uskoo heidän näin ymmärtävän englannin kielen tarpeellisuuden. Opettaja hyödyntää luokassaan vierailevia ulkomaalaisia opiskelijoita oppilaidensa suullisen kielitaidon kehittäjänä. Hän pyytää oppilaita keskustelemaan vierailijoiden kanssa erilaisista ajankohtaisista aiheista. Opettaja pitää myös tärkeänä oppilaiden kehumista ja kannustamista sekä heidän itsetuntonsa vahvistamista, mikä puolestaan vahvistaa oppilaiden kieliminää. Hänen mukaansa on tärkeää oppilaan oppimisen kannalta, että oppilaille annetaan hänen taitotasoa vastaavaa palautetta sekä kannustusta. Laaksonen (2010, 198) painottaa artikkelissaan oppilaita kannustavan palautteen merkitystä oppilaan kehityksen edistämisessä. Myös huumori, mielikuvat ja erilaiset tarinat ovat osa opettajan O2 keinoja innostaa oppilaita kielen opiskeluun. Kannustavan palautteen ja hyvän ilmapiirin merkitystä oppilaiden motivoimisessa toivat esille myös Bernaus ja Gardner (2008, 388). Työt ja harjoitukset liitetään O2 mukaan oppilaiden kokemuspöytäkirjaan ja mielenkiinnonkohteisiin, sekä oppilailta

on mahdollisuus tehdä töistä omakohtaisia. O3 tavoin O2 mainitsee tietokonetyöskentelyn ja -pelien olevan nykyään merkittävimpiä motivaattoreita oppilaiden englannin kielen opiskelussa.

Tarinat on hirveen tärkeitä, mielikuvitus ja tarinat. Ne on...ne on niitä motivointikeinoja. (O2)

- - mutta että sit niiku semmosta huumorii siihe. (O2)

O3 mainitsee O2:n tavoin, että nykyisin oppilaat matkustelevat paljon, mikä vaikuttaa heidän kielen opiskeluhaluunsa. Opettaja käyttää motivointikeinonaan opetuksessaan paljon yksilö-, pari-, ja ryhmätöitä sekä esitelmiä. Opettajien käyttämät motivointiesimerkit näytelmien, tieto- ja viestintäteknologian, pelien, leikkien, tarinoiden, luokkaretkien ja mielenkiintoisten aihepiirien hyödyntämisestä liittyvät kaikki aiemmin mainitsemaamme Gardnerin ja Bernaus´n (2008, 388) luomaan motivointikeinoluokittelun toiseen luokkaan, joka pitää sisällään oppilaiden kieleen liittyvien mielenkiinnon kohteiden ja arvostusten tukemisen.

8.3 Instrumentaalinen opiskelumotivaatio oppilaiden englannin kielen opiskelussa

Käsitlemme seuraavaksi oppilaiden haastatteluista, jotka olemme sisällönanalyysin avulla yhdistäneet käsittelemään oppilaiden vieraan kielen opiskelumotivaatiota (yhdistävä luokka), jonka olemme jaotelleet neljään eri aineistosta nousseeseen pääluokkaan mukailleen Zoltán Dörnyein (2006, 18) kehittämää jakoa vieraan kielen opiskelumotivaatiosta. Nämä pääluokat ovat *oppimistilannetaso* (learning situation level), *oppijataso* (learner level) ja *kielitaso* (language level), joista kerroimme aiemmin. Haastatteluista kokoamamme sisällönanalyysitaulukko on nähtävillä liitteessä 7.

Oppimistilannetasoon liittyviä huomioita teimme haastatteluista koskien oppilaiden motivaatiota englannin kieleen ja sen opiskeluun, heidän näkökulmiaan opettajan toiminnan sekä ryhmän vaikutuksesta opiskelumotivaatioon ja muista yleisistä oppimistilanteeseen liittyvistä motivationaalisista seikoista (yläluokat). Oppimistilannetasoon liittyvät huomiot jakaantuivat edelleen alaluokiksi koskemaan oppilaiden näkökulmia englannin kielen opiskelusta, englannin kielestä, englannin kielen

harjoittelemisesta koulun ulkopuolella, opettajan persoonaa ja didaktiikka, oppitunnin pedagogisia ratkaisuja, luokan ilmapiiriä ja luokkahuonetta.

Oppilaat tekivät myös haastatteluissa oppijatasoon liittyviä huomioita liittyen heidän kykyuskomuksiinsa englannin kielessä. Nämä kykyuskomukset olivat puolestaan jaoteltavissa sen mukaan, millä sanallisella arvioilla oppijat arvioivat kykyjään kielessä sekä syitä tähän arvioon. Oppilaiden haastatteluista nousi esiin myös kielitasoon liittyviä seikkoja, jotka olivat kaikki liitettävissä instrumentaaliseen opiskelumotivaatioon (yläluokka). Nämä instrumentaaliseen opiskelumotivaatioon liittyvät asiat käsittelivät oppitunneilla käsiteltävien asioiden hyötyä oppilaiden näkökulmasta, oppilaiden näkemyksiä englannin kielen osaamisen tärkeydestä sekä oppilaiden tarvetta englannin kielitaidolle nykyhetkellä ja tulevaisuudessa (alaluokat).

8.3.1 Oppimistilannetaso

Oppimistilannetason alaluokiksi nimesimme motivaation englannin kieleen ja sen opiskeluun, opettajan toiminnan yhteyden opiskelumotivaatioon, ryhmän vaikutus opiskelumotivaatioon sekä muihin oppimistilanteisiin liittyviin motivationaalsiin seikkoihin. Aloitamme kertomalla siitä, mitä oppilaat kertoivat heidän motivaatiostaan englannin kieleen ja sen opiskeluun.

TAULUKKO 11. Oppilaiden näkemyksiä englannin kielestä

Pelkistykset	Alaluokka
<p><i>Esim.</i> Englannin kieltä on hauska puhua, koska ei tarvitse aina puhua suomea (K1) Englanti on hyödyllinen kieli (K3, K4) Englannin kieltä tarvitsee, jotta ymmärtäisi internetissä ja peleissä esiintyvää kieltä (K4) Englannin kieli vaikeaa, koska opiskeltavat asiat välillä haastavia eikä niitä aina ymmärrä (K1) Englannin kieli vaikeaa, koska ei muista sanoja (K6) Englannin kieli tuottaa vaikeuksia siitä huolimatta, että tekee läksyt ja kuuntelee tunneilla (K5)</p>	Englannin kieli

Jaottelimme motivaation englannin kieleen ja sen opiskeluun edelleen kolmeen eri alaluokkaan: Englannin kielen opiskeleminen, englannin kieli sekä englannin kielen

harjoitteluun koulun ulkopuolella. Tiedustelimme aluksi oppilailta, mitä mieltä he ovat englannin kielestä (taulukko 11). Neljä kuudesta oppilaasta (K1, K2, K3, K6) toivat esille englannin kielen hauskuuden ja mielenkiintoisuuden ja kaksi heistä (K1, K3) erityisesti mainitsivat englannin puhumisen olevan hauskaa ja mukavaa. K1 totesi vielä, että englannin kielen puhuminen on hauskaa, koska ei aina tarvitse puhua suomea. Englannin kielen hyödyllisyys tuotiin myös haastatteluissa esille (K3, K4), esimerkiksi Internetissä ja tietokonepeleissä esiintyvän kielen ymmärtämisen vuoksi (K4):

Niin. Ymmärrettään sitte kaikkee. (K4)

Mitä kaikkee? (H)

No esim mitä netissä lukkee tai sitte peleissä on ja...silleen. (K4)

Englannin kieli koettiin myös vaikeaksi (K1, K5, K6). Kielen vaikeudesta esimerkkinä tuotiin esille opiskeltavien asioiden ajoittainen haastavuus ja vaikeus ymmärtää näitä asioita (K1) sekä vaikeuden lausua (K5) ja muistaa (K6) englannin kielen sanoja. K5 totesi myös englannin kielen tuottavan hänelle vaikeuksia siitä huolimatta, että hän tekee läksyt ja kuuntelee tunneilla. Tähän syinä hän piti heikkoa muistiansa sekä vaikeuksiaan lukemisessa. Mielenkiintoista oppilaiden vastauksissa olikin se, että osa oppilaista saattoi samaan aikaan pitää englannin kieltä mukavana tai hauskana, mutta silti vaikeana (K1, K6).

- - et se on ihan kivvaa, mutta joskus se on vaan vaikeeta niiku ne osat asiat on välillä vähän vaikeita ja sit ei kaikkee aina ihan ymmärrä. (K1)

Mie kuuntelen hyvin ja teen läksyt ja muut mut mie en tätä.. mie en osaa niitä sanoja laussuu ja miulla on sit huono muisti et mie en ykkösluokallakaa oppinu kunnolla lukemaan ja toisellaki oli hikihiki että opin lukemaan.(K5)

Kysyimme oppilailta myös heidän mielipiteistään liittyen englannin kielen opiskelemiseen. Puolet oppilaista piti englannin kielen opiskelua aika mukavana (K2, K4, K1) ja yksi mukavana (K3). Heistä K1 kuitenkin totesi englannin kielen opiskelun olevan välillä vaikeaa opiskeltavien asioiden ajoittaisen haastavuuden vuoksi. Haastateltavista yksi (K6) totesi vielä erikseen, ettei englanti ole ainakaan hänen lempiaineensa koulussa.

No miulla on sama juttu, et se on ihan kivaa, mutta (lisää nopeasti perään) joskus se on vaan vaikea, kun ne osat asiat on välillä vähän vaikeita, sitte ei kaikki aina ymmärrä (naurahtaa). (K1)

TAULUKKO 12. Oppilaiden vapaa-ajan englannin kielen käyttö ja opiskelu

Pelkistykset	Alaluokka
<p><i>Esim.</i> Harjoittelee englantia vapaa-ajallaan kotitehtävien tekemisen yhteydessä (K2, K1) Kertoo pyrkivänsä vastaamaan, mikäli joku puhuu hänelle englantia (K1) Englanninkielisten tarinoiden kirjoittaminen (K3) Englanninkielisten kirjojen lukeminen (K3) Englannin kielen oppiminen internetiä selaamalla (K5) Englannin kielen oppiminen tietokoneohjelmia tehdessä (K5)</p> <p><i>Suoraan kysyttäessä katsovatko englanninkielisiä tv-ohjelmia tai kuuntelevatko englannin kielistä musiikkia:</i> Katsoo englanninkielisiä tv-ohjelmia (K1,K2,K3, K4) Toteaa tv-ohjelmien olevan usein tekstitettyjä (K3) Huomauttaa eräästä kanavasta, jolla ohjelmat eivät ole aina tekstitettyjä ja tällöin tarvitaan englannin kielen osaamista (K4) Kuuntelee englanninkielistä musiikkia (K1,K2,K4, K3) Toteaa, että musiikin kautta voi oppia englantia mikäli ymmärtää mitä lauluissa sanotaan (K3, K4)</p>	Englannin kielen harjoittelu koulun ulkopuolella

Halusimme kartoittaa oppilaiden englannin kielen opiskelumotivaatiota myös kysymällä heidän panostuksestaan englannin kielen opiskeluun omalla vapaa-ajallaan (taulukko 12). Kaksi oppilaista totesi harjoittelevansa englantia vapaa-ajallaan pelkästään kotitehtävien tekemisen yhteydessä, tosin toinen heistä kertoi myös yrittävänsä kommunikoida ulkomaalaisten ihmisten kanssa, mikäli he yrittävät puhua hänelle (K1). Eräs oppilaista totesi kirjoittavansa englanninkielisiä tarinoita ja lukevansa englanninkielisiä kirjoja vapaa-ajallaan (K3). Vapaa-ajan englannin kielen harjoitteluun saattoi myös kuulua englannin kielen harjoittelu Internetiä selaamalla sekä tietokoneohjelmia tehdessä (K5).

Nooo... joskus mie kirjoitan tarinoita tai jottain tämmössii ja sitte mie luen englannin kielissii kirjoja.(K3)

Mut niiku mie oon aika paljon tietokoneella teen ohjelmia ja verkkosivustoilla käyn niin mie niiku jotakuinkin sieltä saan sitä englattii aika paljon. Pitää lukee aika paljon ohjelmia tutkailla ja muuta. Teen jotaikin... siinä tulee sitä englannin oppimista aika paljon. (K5)

No kaikissa kotitehtävissä niissä, mutta ei sitte muuten silleen vapaa-ajalla.(K2)

Mielenkiintoista haastatteluissa oli huomata, kuinka rajoitteisesti oppilaat näkevät englannin kielen oppimisen. Vapaa-ajalla opittavaa englantia ei juuri huomioida englannin kielen omaksumisessa. Englannin oppiminen ja harjoittelu nähtiin suurimmaksi osaksi kotitehtävien tekemisenä ja vain muutama oppilas (K3, K5, K1) antoivat joitain muita esimerkkejä englannin kielen vapaa-ajan harjoittelusta. K4 ja K6 eivät antaneet mitään esimerkkiä vapaa-ajalla harjoittelemastaan englannista. Halusimme tietää, myöntäisivätkö oppilaat oppivansa englannin kieltä esimerkiksi median kautta kysyttäessä heiltä sitä suoraan. Kysyimme kahdelta oppilasparilta, katsovatko he englanninkielisiä ohjelmia tai kuuntelevatko he englanninkielistä musiikkia ja jos kyllä, niin kokevatko he oppivansa englantia näiden medioiden kautta. Kaikki neljä oppilasta (K1, K2, K3, K4) totesivat katsovansa englanninkielisiä tv-ohjelmia, tosin yksi heistä (K3) huomautti englanninkielisten tv-ohjelmien olevan pitkälti tekstitettyjä suomeksi eikä näin englannin kielen osaamista tarvita. Tekstitys – kommenttiin toinen oppilas (K4) totesi kuitenkin, että on olemassa myös eräs kanava, jolla ei ole suomenkielisiä tekstityksiä ja näin englannin kieltä täytyy osata. Myös kolmannen parin haastattelussa (K5, K6) tuli esille tv-ohjelmien katsominen, mutta siinäkin toinen oppilas (K5) totesi tv-ohjelmien olevan nykyään suomeksi tekstitettyjä.

- - paitsii National Geographic -kanavalla ei oo välillä tekstityksiä, pitää ymmärtää sitte sitä. (K4)

Sitäkin, tulee kuunneltua, niitä lyriikoita ja noita. (K3) Oppiiko teidän mielestä sitä kautta englantia myös? (H)

Jos ymmärtää... (K3) Niin. (naurahdus) (K4)...mitä ne sanoo, niin sitte. (K3)

Ne oppilaat, joilta kysyimme suoraan englanninkielisen musiikin kuuntelusta, vastasivat kaikki kuuntelevansa sitä (K1, K2, K3, K4). Heistä K3 totesi erikseen kiinnostävänsä huomiota musiikin lyriikoihin ja oppivansa niistä englantia, mikäli ymmärtää, mitä lyriikoissa sanotaan. Myös K4 myötäili tätä vastausta. Oppilaiden taipumus jättää vapaa-ajan kielen opiskelu vähemmälle painoarvolle on huomioitu myös Aron (2009, 104–105) tutkimuksessa. Tutkimuksessa haastatellut oppilaat toteavat muun muassa, että he eivät opi englannin kieltä vapaa-ajan aktiviteeteissa, koska eivät ajattele aktiviteetin lomassa englannin kielen tunteja. Oppilaat ovat Aron tutkimuksessa todenneet lisäksi sen, että vapaa-ajalla kohdattava englannin kieli ei ole tietoista opiskelua, vaan aktiviteetit ovat hauskanpitoa, jossa ei keskitytä kieleen.

Haastattelussa tuli esille myös opettajan toiminnan yhteys opiskelumotivaatioon. Nämä huomiot jaotimme kahteen eri alaluokkaan koskemaan opettajan persoonaa ja didaktiikkaa sekä oppitunnin pedagogisia ratkaisuja. Opettajan persoonasta ja didaktiikasta oppilaat toivat esille sen, kuinka opettajan tapa puhua jatkuvasti englantia oppitunneilla auttaa heidän oppimistaan (K1, K2). K5 vertasi nykyistä englannin opettajaansa entiseen englannin kielen opettajaansa ja totesi heidän opetustyyliensä olevan erilaisia, ja että opetustyyllillä on merkitystä opiskelun mielekkyyteen.

Ne on hyviä myös. Tuo... hyvä ku tuo (opettajan nimi) kokoajan puhuu englantii ni se on sitte parempi. Ku mitä puhus kokoajan suomme. (K2)

Oppituntien pedagogisista ratkaisuista oppilaat mainitsivat yleisesti ensinnäkin oppituntien olevan hyviä (K2) sekä mukavia (K3). Muina oppilaiden mainitsemina pedagogisina ratkaisuina todettiin muiden muassa sen, että oppitunneilla tehdään kaikkea mukavaa ja niillä pelataan kivoja pelejä (K3). Mieluisia tehtävätyyppejä olivat esimerkiksi ristikot sekä erilaiset projektit (K3, K4). Pyysimme oppilaita myös kertomaan mielipiteitänään oppituntien ja opiskeltavien asioiden hyödyllisyydestä. Eräs oppilas (K2) totesi oppitunnilla käsiteltävien asioiden olevan hyödyllisiä, sillä niissä tulee esille kommunikaatiossa tarvittavaa perussanastoa. Toinen oppilas (K1) totesi oppituntien olevan myöskin hyödyllisiä ja perusteli sitä sillä, että oppitunneilla oppii kielen erityispiirteitä, jotka auttavat kohteliaan keskustelun ylläpidossa.

Niin, ja sitten esim se (innostuneesti) she ja he mikkä nyt olikkaan, sitte jos puhuu esim jolleki niin ei sano vaikka tyttöä kun oliskin poika (naurua). (K1)

Oppilaita puhutti myös jonkin verran luokan ilmapiiri ja sen vaikutus heidän opiskeluunsa. K3 totesi ilmapiirin tunneilla olevan hyvä, tosin olivat yksimielisiä K4:n kanssa siitä, että ryhmässä on myös oppilaita, jotka riehuvat tunneilla, mikä häiritsee heidän oppimistaan. Tämän tunneilla riehuminen ja sen vaikutuksen oppilaiden keskittymiseen huomioimme myös itse luokanopettajan tavoin opetuskokeilutunteja seurattessamme. Eräs oppilas (K5) kiinnitti haastattelun aikana huomiota myös luokkahuoneeseen, jossa heidän englannin kielen oppitunnit pidetään. Hän vertasi luokkahuonetta edellisen koulun luokkahuoneeseen, joka oli tunkkainen ja joka toimi samaan aikaan myös eräänlaisena varastotilana. Tämän hän mainitsi häiritsevän oppimista ja opiskelua. Nykyisen luokkahuoneen hän mainitsi olevan hyvä ja tilava.

Nii tuohan on paljon isompi tuo luokka ni se on paljon tilavampi tää luokka. Se oli aika tunkkanen siellä se ilmaki (entisen koulun luokka). Sit ku siellä oli kaikkia... se

toimi myös varastona välillä niiku luonnontietteen joilleki luurangoille ja tämmösille ni siellä oli vähän vaikka minkälaista kateltavaa aina. (K5)

8.3.2 Oppijataso

Nostimme haastatteluista esille myös oppilaiden oppijatasoon liittyviä seikkoja. Oppijatason jaottelimme käsittelemään oppilaiden kykyuskomuksia englannin kielessä ja siinä pärjäämisessä. Oppilaiden vastaukset olivat selkeästi luokiteltavissa erilaisiin sanallisiin arvioihin omasta pärjäämisestä sekä oppilaiden antamiin syyarvioihin siitä, miksi heidän menestyksensä englannin kielessä on sellaista kuin se on.

Puolet oppilaista arvioi oman menestymisensä englannin kielessä kohtalaiseksi (K5, K6, K1). Näistä oppilaista yksi totesi, ettei pärjää mielestään hyvin englannissa, mutta ei huonostikaan (K1). Hän totesi olevansa arka puhumaan englantia, mutta että hänen ymmärryksensä englannin kielestä on parempi. K6 totesi, että hänen englannin kielen arvosanoissaan olisi parantamista ja tunnisti yhdeksi kehittämiskohteekseen tuntiaktiivisuuden parantamisen. Kolmas näistä (K5) oppilaista kertoi, ettei omasta mielestään pärjää kovin hyvin englannissa siitä huolimatta, että on yrittänyt melko paljon opiskella englannin kieltä. Hän erikseen mainitsi numeroarvosanansa, joka on kuusi. Syyksi heikolle menestykselleen kielessä hän arvioi heikon muistinsa ja toteaa, ettei osaa lausua englanninkielisiä sanoja tai kääntää tekstiä suomesta englanniksi.

No mie voisin ainaki parantaa siis nuo miun numerot ei oo ollu mittään siis semmosii... parhaita... niin miun mielestä miun pitäis parantaa ainaki vähän sitä... siis yrittää vaikka vähän enemmän vastata tunneilla ja koska mie oon aina ollu vähän semmonen hiljanen ja - -. (K6)

TAULUKKO 13. Oppilaiden kykyuskomukset englannin kielestä: arviona hyvä

Pelkistykset	Alaluokka
Epävarmasti arvioi pärjäävänsä kaiketi hyvin englannissa (K2) Perustelee osaamistaan kielen ymmärtämisellä, kirjallisilla ja suullisilla taidoilla (K2)	Arvio ja syyt omaan hyvään pärjäämiseen englannin kielessä

Kaksi haastateltua oppilasta arvioi englannin kielessä menestymisensä erinomaiseksi tai todella hyväksi (K3, K4) (taulukko 13). Toinen oppilaista arvioi menestymisen syyksi jo esikoulusta alkaneita englannin opintoja ja toteaa englannin kielen arvosanansa olleen

ensimmäisestä luokasta saakka kymmenen (K3). Myös toinen oppilas (K4) kertoo saaneensa hyviä arvosanoja, yleensä kahdeksaa ja yhdeksää, toisinaan myös kymppiä. K2 arvioi menestymisensä englannin kielessä hyväksi, tosin hiukan epävarmasti ja hän perusteli osaamistaan sillä, että hän ymmärtää englannin kieltä osaten kirjoittaa ja puhua sitä.

En mie tiä, ku mie oon eskarista asti tuota englantii harjotellu tänne asti että. Ehkä siitä.(K3)

8.3.3 Kielitaso

Kolmantena osa-alueena haastatteluaineistosta poimimme kielitason. Kielitasosta löytyvät huomiot olivat kaikki liitettävissä instrumentaaliseen opiskelumotivaatioon vieraan kielen opiskelussa. Haastatteluissa käsiteltiin oppitunneilla käytävien asioiden hyödyllisyyttä, englannin kielen osaamisen tärkeyttä, englannin kielen osaamisen tarve oppilaille kyseisellä hetkellä sekä tulevaisuudessa.

Kartoitimme haastattelussa ensin oppilaiden mielipiteitä siitä, ovatko heidän mielestään oppitunneilla käsiteltävät asiat hyödyllisiä heidän vapaa-ajan englannin tarpeitaan ajatellen. Kaksi oppilasta piti englannin oppisisältöjä hyödyllisinä itselleen (K2, K1). Haastatteluissa mainittiin hyödyllisyydestä esimerkkinä muun muassa oppitunnilla opittavan kommunikaation perustana olevan perussanaston (K1, K2, K6). Oppilaista eräs mainitsi erityisenä esimerkkinä tästä kielisidonnaisten kohteliaisuuksien opettelun, mistä on apua kommunikaatiossa (K1). Toisaalta haastatteluissa tuli esille erikoissanaston opettelun turhuus, sillä sen ei koettu hyödyttävän oppilasta itseään hänen arjessaan (K6). Eräässä parihaastattelussa (K3, K4) tuli myös esille oppituntien hyödyllisyys jatkuvan uusien asioiden oppimisen vuoksi. Toinen näistä oppilaista totesi oppituntien olevan hyödyllisiä myös suullisen ja kirjallisen kielitaidon kehittäjänä.

Öm... esimerkiks kaikki niikun semmoset normaalit vaikka esimerkiks ruokasanoja sit keskustelua ja niiku... siis kaikkee niiku... mitä voi tarvita jossain niiku... semmosii perussanoja mitkä on, niiku lauseita ja semmosta lauseen rakentamista että voi niiku puhua silleesti, että ei tarvi niiku mitä ihmettä? Mitä mie nyt sanosin? En keksi mittään... semmosta ei tarvii niiku - - (K6)

Myös kritiikkiä oppitunteja sekä oppituntien sisältöjä kohtaan haastatteluissa ilmeni. Yksi haastateltavista (K5) haluaisi oppitunneilla käsiteltävän enemmän erikoissanastoa,

erityisesti yritysmaailmaa koskevaa sanastoa. Oppilas viittasi kasvavaan työttömyyteen ja tarpeeseen tukea mahdollisia tulevia yrittäjiä. Hän myös totesi esimerkiksi tien kysymisen opettelun, joka on tyypillinen suullisen kommunikoinnin harjoite, olevan turhaa, sillä melkein jokaisessa matkapuhelimessa on nykyisin mahdollisuus käyttää navigaattoria.

- - *Nii pitäs vähän niiku tämmösiin niikun että miten niiku tämmösi... vähän niiku valistaa tähän että sopimuksen tekkoon ja tämmöstä että sais niihin liittyviä sanoja. (K5)*

- - *nykysin että kun se on joku vuos sitte oli että kysytään missä joku paikka on, mutta nykysin ku älypuhelimet ja tämmöstä androidit esim. ni niissä on niiku että katunäkymä ihan puhelimessa näkyy, että ku sä katot tuonnepäin puhelinta pidät ni se näyttää kadun nimen sillä kielellä millä sie haluat eli kaikilla maailman kielillä esim. voit laittaa... se ei tartte enää kysyä minne päin pitää mennä. (K5)*

TAULUKKO 14. Oppilaiden näkemyksiä englannin kielitaidon tärkeydestä

Pelkistykset	Alaluokka
<p><i>Esim.</i> Oppilaat pitävät englannin kielitaitoa tärkeänä (K2, K3, K4, K6, K5) Englannin kielitaito avuksi muun muassa työelämässä (K1) Englannin kielitaitoa tarvitsee kaikkialla ulkomailla ollessa (K4) Englannin kielitaitoa tarvitsee ulkomailla, koska siellä ei puhuta juurikaan suomea (K3, K4) Englannin kielitaito auttaa lukemaan ja ymmärtämään tekstejä (K4) Englannin kielestä olisi hyvä osata ainakin matkustellessa ja työelämässä tarvittavat perusasiat (K6) Englannin kielitaito tärkeä yrityskontakteissa (K5)</p>	<p>Englannin kielen osaamisen tärkeys</p>

Kysyimme oppilailta myös yleisesti heidän mielipidettään englannin kielen tärkeydestä. Viisi kuudesta oppilaasta pitää englannin kieltä tärkeänä, muun muassa tekstien lukemisessa ja ymmärtämisessä (K4), ja yksi (K1) aika tärkeänä (ks. taulukko 14). Neljä oppilasta mainitsi englannin kielen osaamisen tärkeyden ulkomaanmatkoilla. Näissä maininnoissa tuli esille kielitaidon merkitys puheen ymmärtämisessä (K2) sekä kielen yleinen tarve ulkomailla melkein kaikissa valtioissa (K4), erityisesti suomenkielen ymmärtämättömyyden ja puhumattomuuden vuoksi (K3, K4). K3:n ja K4:n parihaastattelussa sivuttiin kyllä mielenkiintoisesti myös sitä, että suomea voi kuulla puhuttavan joissain valtioissa, esimerkiksi Turkissa suomalaisten suosimilla loma-alueilla sekä Virossa. Englannin kielen tärkeys tuotiin esille myös työelämänäkökulman kautta

(K1, K5, K6). Erityisenä mainintana tästä K5:n kommentti englannin kielitaidon tarpeellisuudesta yrityskontakteissa.

Öm on ku sitähan suurin osa maailman käyttää sitä ni sitä ois hyvä osata ainaki ne, siis ne perusrakenne ja semmoset et ossaa niiku kaikki normaalijutut siis... mitä tarvii jos matkustaa tai jottain työtä tekkee ni niissä tarvii aika paljon. (K6)

No mie tarviisin siinä, ku mie oon 4H yritystä perustamassa siis niiku yritin Saksaan saada yhteyttä yhteen liikkeeseen, että mistä ne tilaa ku on vähän harvinaisempi tuote kyseessä ni et mistä ne tilaa et mistä ne saa niitä tuotteita ni tää... mie google -kääntäjällä yritin tehdä mahdollisimman selväksi kirjottaa sille kääntäjälle ni silti se ei onnistunu nii sinne jäi vähän mysteeriks se - - (K5)

TAULUKKO 15. Oppilaiden näkemyksiä englannin kielitaidon tarpeesta heille itselleen tällä hetkellä

Pelkistykset	Alaluokka
<p><i>Esim.</i> Tietokonepeleissä tarvittava englannin kieli (K2, K4) Ulkomaanmatkoilla tarvittava englannin kielitaito (K1) Oppilaat katsovat englanninkielisiä televisio-ohjelmia (K1, K2, K3, K4) Oppilaat kuuntelevat englanninkielistä musiikkia (K2, K1, K4, K3) Oppilas tarvinnut englannin kielitaitoa keskustellessaan ulkomaalaisen kaverinsa kanssa (K3) Oppilas toteaa, tv-ohjelmien olevan yleensä tekstitettyjä (K3, K4, K5) Oppilaat toteavat oppivansa kuuntelemalla musiikkia, mikäli he ymmärtävät, mitä niissä sanotaan (K3, K4) Tietokoneohjelmissa tarvittava englannin kielitaito (K6, K5) Yrityskontakteissa tarvittava englannin kielitaito (K5)</p>	<p>Englannin kielen osaamisen tarve kyseisellä hetkellä</p>

Halusimme haastattelussa tietää, kuinka ajankohtainen englannin kielen tarve on tällä hetkellä (taulukko 15). Kaikki oppilaat (K1, K2, K3, K4), joilta kysyimme englanninkielisten tv-ohjelmien ja musiikin katselemisesta ja kuuntelemisesta, vastasivat katsovansa ja kuuntelevansa näitä, tosin olivat vaihtelevaa mieltä siitä, oppiiko niiden kautta englantia, muun muassa tekstityksen takia. Oppilaat vastasivat tarvitsevansa englannin kieltä tällä hetkellä muiden muassa ulkomaan matkoilla (K1), tietokonepeleissä (K2, K4) sekä tietokoneohjelmien käytössä (K5, K6). Erityisinä mainintoina englannin kielen tarpeesta nykyhetkellä olivat keskusteluhetket ulkomaalaisen kaverin kanssa (K3) sekä yrityskontaktit (K5).

TAULUKKO 16. Oppilaiden näkemyksiä englannin kielitaidon tarpeesta heille itselleen tulevaisuudessa

Pelkistykset	Alaluokka
<p><i>Esim.</i> Englannin kielitaidosta hyötyä itselle tulevaisuudessa (K2, K1, K3, K4) Englannin kielitaidosta hyötyä esimerkiksi työelämässä (K2, K1, K4, K5) Englannin kielitaidosta hyötyä ulkomaanmatkoilla (K1, K4) Ei työhaavetta, jossa tarvitsisi englannin kieltä (K2, K4) Haave jääkiekkoharrastuksen etenemisestä uraksi Amerikassa (K3) Englannin kielitaidosta hyötyä esimerkiksi kaupassa työskentelyssä ja palveltaessa ulkomaalaisia asiakkaita (K6) Ihanteellinen tilanne, jos kaikki maailmassa osaisivat englantia ja näin arjessa pärjääminen olisi helpompaa (K6) Englannin kielitaito tärkeä, kun suomen kieli on häviämässä (K5) Oppilas uskoo esimerkiksi kaupassa tarvittavien teknisten laitteiden ja robottikassojen olevan tulevaisuudessa englanninkielisiä (K5) Oppilaan haaveissa yrityksensä kasvaminen ja toiminnan laajeneminen kansainvälisille markkinoille tulevaisuudessa (K5)</p>	Englannin kielitaidon tarve omassa tulevaisuudessa

Pyysimme oppilaita miettimään omaa tulevaisuuttaan ja pohtimaan, voisivatko he kuvitella englannin kielitaidosta olevan hyötyä heille myös tulevaisuudessa ja jos kyllä, missä asioissa (taulukko 16). Kaikki haastatellut oppilaat totesivat englannin kielestä olevan jossain määrin hyötyä myös tulevaisuudessa. Neljä oppilasta (K1, K2, K4, K5) totesi, että englannin kielitaidosta voi olla hyötyä heille tulevaisuudessa työelämää ajatellen. K5:lla oli erityisenä haaveena oman yrityksenä laajentaminen kansainvälisille markkinoille ja K3:lla haave jääkiekkoilijan urasta Yhdysvalloissa. K2, K1 sekä K4 eivät sen sijaan osanneet mainita varsinaista toiveammattia itselleen, jossa mahdollisesti tarvitsisi englannin kieltä. Oppilaat näkivät tarvitsevansa englantia tulevaisuudessa myös ulkomaanmatkoilla (K1, K4). Oppilaita puhutti haastatteluissa myös englannin kielen yleinen tarpeellisuus tulevaisuudessa, esimerkiksi kaupassa työskennellessä (K1, K6) sekä teknisten laitteiden todennäköisesti muuttuessa englanninkielisiksi (K5).

Niin no töissä, ja sitte jos käy jossain paikoissa esim, niinku vaikka nyt matkoilla (nopeasti lisää), niin siellähän tarttee aika paljon, ja sitte jos tulee niinkun töissä sellasia - - (K1)

*Mmm no ei ole oikein haaveammattia, (nopeasti lisää) paitsi **jäkistä** mie pellaan nytte että ois tarkotus päästä sitte (hiljaa lisää) Amerikkaan pellaamaan.(K3)*

Oppilaat näkivät englannin kielen tarpeellisuuden myös siitä syystä, että suomen kieli on vähitellen häviämässä englannin kielen yleistymisen vuoksi (K5). Erään oppilaan (K6) harras toive oli, että kaikki maailmassa osaisivat puhua englantia, jolloin ihmisillä olisi ainakin yksi yhteinen kieli helpottamaan arjessa selviytymistä ja toimimista.

Ja ois hyvä miusta jos kaikki osais niinkun englannin kieltä. Vaikka kaikki opettelis englannin kieltä niin site...ois helpompaa pärjätä silleensä.(K6)

8.4 Kokeilutuntien havainnointien kuvailua ja tulkintaa

Seuraavassa kahdessa alaluvussa käsittelemme kokeilutunneilla tekemiämme havaintoja oppilaista, ja heidän käyttäytymisestään sekä toiminnastaan. Havainnot teimme kokeilutuntien aikana tehden muistiinpanoja havaintopohjan avulla sekä myöhemmin vapaasti videotallenteilta havainnoiden.

8.4.1 Maatuntien havainnointien kuvailua ja tulkintaa

Kokoamme seuraavassa havaintojamme maatuntien kulusta, sekä tuntien aikana tekemiemme havaintojen että videoinneista jälkepäin poimimiemme seikkojen pohjalta. Yleisesti saimme maatunneista kuvan, että suunnilleen puolet luokasta noudatti annettuja ohjeita, työskenteli aktiivisesti ja keskittyneesti, kun taas noin puolet luokan oppilaista aiheutti ryhmän sisällä häiriötä eivätkä keskittyneet kunnolla annettuun tehtävään ja olivat passiivisia. Luokassa muutama oppilas aiheutti heille tyypilliseen tapaan erityisen suurta hälinää ja häiriötä pelleilemällä ja huutelemalla epäolennaisia asioita. Tämä on opettajankin mukaan heille ominaista käytöstä myös muilla kuin englannin kielen tunneilla. Luokassa oli myös eräs ryhmä, joka oli muita ryhmiä passiivisempi, eikä saanut toiselle maatunnille mennessäkään vielä juuri mitään aikaiseksi. Ryhmässä oli oppilas, joka käytti kaiken aikansa tunneilla otsikon huolitteluun ja omi koko posterin itselleen muiden ryhmäläisten kinastellessa siitä, kuka kirjoittaa ja kuka sanelee kirjoitettavaa tekstiä. On myös mahdollista, että otsikon huolitteluun keskittynyt oppilas halusi välttää

englannin kielen kirjoittamisen ja puhumisen. Ryhmäläisistä kukaan ei vaikuttanut haluavan tai sanojensa mukaan osaavan kirjoittaa englanniksi tekstiä peläten virheitä, mikä aiheutti ryhmässä nahinaa. Opettaja kiinnittikin huomiota ryhmän passiivisuuteen ja aikaansaamattomuuteen oppitunnin aikana muutamaan otteeseen, mutta oppilaat eivät noteeranneet näitä kehotuksia juuri ollenkaan. Opettaja ohjasi ryhmää keräämään tietoa valtion asukasmäärästä ja pääkaupungista, vaikka niitä ei edes ollut tarkoitus kirjata työhön. Luokassa oli toisaalta ryhmä, joka teki kaiken ohjeiden mukaan, keskittyi työhönsä erinomaisesti ja kiinnitti samalla myös huomiota esittelyyn ja työn ulkoiseen asuun sisältöä kuitenkin unohtamatta.

Ohjeistuksessa olisimme toivoneet enemmän painotusta kulttuuritietojen keräämiseen. Työ lähti monella ryhmällä sivuraiteille esimerkiksi heidän etsiessään kuvia Internetin kautta ja poimien epäolennaisia asioita, esimerkiksi pinta-alan ja suurimpien kaupunkien asukasmäärät, joita ei ohjeissa edes vaadittu. Arvelimme osasyynä tähän olevan sen, että oppilaat automaattisesti ajattelivat työn samankaltaiseksi, esimerkiksi maantiedon tunneilla tehtävien valtio- tai kaupunkiesittelyjen kanssa, joissa tällaiset ”fact-filet” eli tietolaatikat ovat hyvin tyyppillisiä. Oppilaat ovat myös ilmeisesti tottuneet etsimään kuvia erilaisiin ryhmitöihin ja esittelyihin, sillä myös opettaja kannusti heitä kuvien etsimiseen ja auttoi esimerkiksi kuvien väritulostuksessa, siitä huolimatta ettemme olleet ohjeistuksessamme pyytäneet kuvien liittämistä töihin. Sinänsä kuvien käyttö esimerkiksi tällaisissa ryhmitöissä on havainnollistavaa ja tuo työhön mielenkiintoa, mutta käytettävissä oleva ajan vuoksi päädyimme suunnitelmassamme kuvattomaan ratkaisuun, jotta kulttuuritiedot pääsisivät etusijalle työssä.

Epäselvyyksiin ohjeistuksissa saattoi vaikuttaa osaltaan se, että opettaja tulosti työn ohjeet pienelle A4 -kokoiselle paperille, pienellä fontilla ja asetti ohjeet luokan taululle, jolloin oppilaat joutuivat kulkemaan taulun luo lukeakseen ohjeet. Nämä ohjeet opettaja kiinnitti taululle, kun ryhmätyön teko oli jo hyvässä vauhdissa. Tällä ratkaisulla vain muutamat eturivin oppilaat näkivät ohjeet suoraan omilta istumapaikoiltaan eivätkä monet varmastikaan viitsineet lähteä lukemaan ohjeita taulun eteen. Olimme laatineet ohjeista Power Point -esityksen, joka ei kuitenkaan ollut esillä kuin hetken ajan tunnin alkupuolella. Myös oppilaiden välinpitämättömyys ohjeiden kuuntelemista kohtaan, varmasti vaikutti oppilaiden työn lopputulokseen ja yleiseen järjestykseen luokassa.

Mielestämme opettaja ei tieten tahtoen jättänyt kulttuurin painotusta pois ohjeistuksesta, vaan olemme vakuuttuneet, että hän yritti auttaa meitä tutkielmassamme parhaansa mukaan, ja ehkä vain oppilaiden tapaan ajautui faktapohjaiseen ratkaisuun maiden esittelyissä aiemmin sisäistetyn tavan mukaan. On myös mahdollista, että opettaja ei tekemästämme perusteellisesta tuntisuunnitelmastamme sekä keskusteluista huolimatta täysin sisäistänyt maatuntien painopistettä kulttuuriseen tutustumiseen englannin kieltä käyttävissä maissa. Tunnin aikana oppilaat etsivät myös ahkerasti tietoa Internetistä käyttäen hyödykseen sekä valmiiksi annettuja linkkejä, että heidän itse etsimiään sivustoja. Osa oppilaista kuitenkin teki koneella jotain muuta kuin ryhmätyöhön liittyvää tiedonhakua ja toiset puolestaan käyttivät hyväkseen Google-kääntäjää sanojen ja lauseiden kääntämiseen suomesta englanniksi, mikä ei mielestämme ole suositeltavaa.

Työn varsinaisessa esittelyvaiheessa oppilaat esittivät toisille ryhmille paljon tiukkoja kysymyksiä, osittain pilailukseen esittelijöiden kustannuksella. Kysymykset liittyivät usein maan kulttuuriin, nähtävyyksiin ja tervehtimistapoihin. Opettaja toimi hyvin pyytäessään oppilaita havainnollistamaan esimerkiksi kulttuurille tyypillisiä tervehtimistapoja ja ryhmien esityksistä tulikin usein hauskoja ja keskustelua herättäviä tuokiota.

8.4.2 Dialogitunnin havainnointien kuvailua ja tulkintaa

Dialogitunnista muodostui havaintojemme perusteella rauhallisempi sekä oppilaita innostavampi ja motivoivampi kokonaisuus maatunteihin verrattuna. Kaikki dialogeja koostaneet pienryhmät, jotka olivat samat kuin maatunneilla, vaikuttivat olevan harjoituksesta kiinnostuneita ja tekivät työtä mielellään ja keskittyneesti omilta paikoiltaan käsin. Osasyynä innostuneisuuteen oli luultavasti se, että dialogiharjoitus on heille tehtävätyyppinä harvinaisempi maaesittelyihin verrattuna. Oppilaita selkeästi tuntui motivoivan myös se, että dialogit näyteltiin lopputunnista koko luokalle ja se, että he saivat vapaasti kehittää dialogitilannetta annettujen kehysten rajoissa. Osa annetuista dialogiaiheista oli aihepiireiltään myös sellaisia, joita oppilailta ei ollut aiemmin ollut, ja näin varmasti sekin herätti oppilaissa mielenkiintoa tehtävää kohtaan.

Dialogitunnin aluksi kerrottu ohjeistus oli selkeä ja lyhyt, mikä varmasti loi työrauhaa luokkaan ja oppilaatkin vaikuttivat tietävän, mitä tehdä. Eräs ryhmä valmisti jopa rekvisiittaa esitykseensä, mikä kertoi heidän motivoituneisuudestaan tehtävää kohtaan. Kaikki ryhmät saivat dialoginsa valmiiksi annetussa ajassa ja vaatimusten mukaisesti. Oppilaat vaikuttivat myös seuraavan kiinnostuneesti muiden ryhmien esityksiä, paitsi mikäli esittävä ryhmä puhui hiljaisella äänellä ja tilannetta oli vaikea seurata. Ryhmien keskinäisestä roolijaosta saattoi huomata sen, että englannin kielen taidoistaan epävarmemmat oppilaat olivat valinneet mahdollisimman vähäpuheisen roolin itselleen ja puhuivat luokan edessä hiljaisella ja ujolla äänellä. Vaikka opettaja aluksi epäili oppilaiden kykyä kehittää dialogi työhaastattelutilanteesta sen vaativuuden vuoksi, selviytyi kyseinen ryhmä kuitenkin tehtävästä hyvin.

Pohdimme myös muita syitä oppilaiden suurempaan innostukseen dialogitunteja kohtaan maantunteihin verrattuna. Yhtenä syynä saattoi olla, että oppilaat näkivät dialogien kehittämisessä ja viestintätilanteissa toimimisen opettelussa enemmän hyötyä itselleen, sillä he uskovat varmasti törmäävänsä joskus tulevaisuudessaan tai jo lähiaikojen ulkomaanmatkoillaan vastaavanlaisiin tilanteisiin.

8.5 Kokeiluluokan opettajan näkemyksiä opetuskokeilutunneista sekä instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisesta opetuskokeilutunneilla

Liitteeseen 6 on kokoamamme sisällönanalyysi opetuskokeiluluokan opettajalle tekemästämme haastattelusta koskien opetuskokeilutuntien onnistuneisuutta ja sitä, tukivatko kokeilut instrumentaalista opiskelumotivaatiota. Haastattelusta saimme yhdistäväksi, koko haastattelua kuvaavaksi luokaksi ”Instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminen englannin kielen opetuskokeiluissa”, joka muodostaa yhden pääluokan, ”opetuskokeilutuntien motivoivuus ja toimivuus”. Tämä pääluokka puolestaan jakautuu kolmeen yläluokkaan: kokeilutuntien taustatekijät, kokeilutuntien motivoivuus ja muut positiiviset huomiot sekä kokeilutuntien motivoivuus ja muut negatiiviset huomiot.

Opettaja teki kokeilutuntien taustatekijöihin liittyen huomioita työskentelyrauhasta kyseisessä luokassa sekä oppilaiden työskentelytaidoista ja ajankäyttöön liittyvistä asioista

kyseisen luokan kohdalla. Opettajan huomiot kokeilutuntien motivoivuudesta ja muista tunneilla esiinnousseista seikoista voitiin jaotella positiivisiin ja negatiivisiin huomioihin. Nämä puolestaan sisälsivät huomioita liittyen jokaiseen eri kokeilutuntikokonaisuuteen (alaluokat). Kuten aiemmin edellisessä pääluvussa, laitamme ohessa oleviin taulukoihin vain esimerkkejä pelkistyksistä sekä alaluokista tilaa säästääksemme. Kokonaisuudessaan sisällönanalyysitaulukko on nähtävillä liitteessä 6.

8.5.1 Kokeilutuntien taustatekijät

Haastattelimme opetuskokeilujen jälkeen opetuskokeilut pitänyttä opetuskokeiluluokan englannin kielen opettajaa. Halusimme saada häneltä palautetta opetuskokeilutuntien onnistumisesta ja niiden toimivuudesta sekä siitä, toteutuivatko hänen mielestään tavoitteemme instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisessa. Poimimme haastatteluaineistosta selkeästi esiin tulleita opetuskokeiluihin yhteydessä olleita taustatekijöitä, esimerkiksi ryhmän työskentelytaitoihin, työskentelyrauhaan ja ajankäyttöön liittyen. Nämä asiat olivat opettajan mukaan sellaisia, jotka tulevat esille aina kyseisen ryhmän oppitunneilla huolimatta opetettavasta asiasta tai työtavoista.

Olimme jo ennen kokeilutunteja havainnoineet kyseistä oppilasryhmää ja huomanneet siellä olevan levottomuutta, erityisesti poikien keskuudessa. Kuten opettajakin haastattelussaan toi esille, ryhmässä on selkeästi muutamia oppilaita, jotka aiheuttavat levottomuutta ja työrauhaongelmia. Opettajan mukaan tällainen häiriköinti johtuu osittain huomionhakuisuudesta ja osittain siitä, että kieli on osalle oppilaista vaikeaa:

- - et niin kuin huomaatte meni hirveesti aikaa ennen kun heidät saa asettumaan, ja eikä se ole kuin muutama oppilas siellä - - siellä on tiettyi henkilöitä, jotka tekee sitä siitä huolimatta et he osaa ja taitaa. Ja on vain niin kuin se semmonen huomionhaku - - Ja sitten on niitä, jotka tekee sitte sen takii että se on todella vaikeeta - - (O3)

Ryhmässä on opettajan mukaan ongelmia itsenäisen työskentelyn osalta osittain heikon itseluottamuksen vuoksi ja se näkyy, kun oppilaat eivät yritä tarpeeksi ratkaista tehtäviä itsenäisesti, vaan pyytävät jatkuvasti apua opettajalta tai ovat passiivisia:

- - mä olen joskus sanonu oppilaille et se ei tule silleen et sä paat kyynärpään kirjan päälle ja käden poskelle ja sit ikään kuin että se menee tässä se oppi. Että täytyy tehdä itse, ja se on iso puute monella - - (O3)

Ryhmässä tulee usein esille opettajan mukaan myös se, etteivät oppilaat huomioi ajankulkua eivätkä näin saa tehtyä tehtäviä annetussa ajassa. Ryhmässä on kuitenkin hänen mukaansa myös oppilaita, jotka ovat hyvin aktiivisia ja huolellisia sekä tekevät joskus töitä jopa liiankin tarkkaan, eivätkä saa tehtävää valmiiksi annetussa ajassa. Vastakohtana osa oppilaista on puolestaan välinpitämättömiä sekä huolimattomia töissään ja tekevät tehtävät vain mahdollisimman nopeasti valmiiksi.

- - sitten on niitä jotka jättää kaiken tekemättä jos mahdollista tai unohtaa aina, ja kysyy et ”onko pakko?”, ja kaikki on niinkun sen päässä, että pitää kovistella.(O3)

Mut silti käy joskus ja varsinki sellasis tilanteis kun nää tämmöset, jotka halua tehdä viimisen päälle, niin he vie sen kotiin - - (O3)

Puutteet työskentelyrauhassa ja oppilaiden erilaiset työskentelytaidot johtavat osaltaan haasteisiin ajankäytössä. Opettaja toteaa, että työskentelyyn varattu aika ei usein riitä kyseisen ryhmän kanssa, ja työskentelyyn käytettävää aika on muutenkin vaikea arvioida. Työskentelyyn on hänen mukaansa muutoinkin käytettävissä usein aivan liian vähän aikaa. Toisinaan opettaja saattaa itsekin unohtaa seurata ajankulkua, kuten esimerkiksi opetuskokeiluiden aikana kävi. Tärkeänä opettaja pitää sitä, että oppilaille annetaan tarkat ohjeistukset käytettävästä työskentelyajasta.

- - toisaalta se oli niinkun niin...ömm, mukavaa seurata sitä niiden työtä ja käydä sitä kattomassa, että mie en ees muistanu katsoa kelloa (naurahtaen) ennen ku siinä vaiheessa ku ne sano et ”Hei meil on ruokailu! (O3)

- - öö jonkulaiset rajat on annettava niinku se..ja se on tietysti tärkeätä se, että oppilaalle sanotaan että nyt teillä on niin ja niin paljon aikaa. Vaikka ei aina mene perille, mutta...sanottu on ja, kerrottu on ja, sitte ku tulee että pitäs olla valmista niin ”Eeen mie oo kerinny ...” (O3)

Opettajan haastattelussa ja opetuskokeilutunneilla esiin tullut ongelma työrauhassa ja osan oppilaiden itseluottamuksen puute ovat Bernaus´n ja Gardnerin (2008, 388) motivointikeinojen luokittelun mukaan esimerkkejä opiskelumotivaatiota heikentävistä seikoista.

8.5.2 Kokeilutuntien motivoivuus ja toimivuus

Varsinaista palautetta opetuskokeiluista pyysimme erikseen jokaisen kokeilutunnin osalta, sekä positiivisina että negatiivisina huomioina. Käytämme opetuskokeiluista nimityksiä

maatunnit, dialogitunti sekä kirjoitelmatehtävä. Yleisesti opettaja totesi kokeilutuntien suunnitelmien olleen hyvin ja perusteellisesti laadittuja. Sivuhuomiona hän mainitsi, että toki ryhmässä on aina sellaisia oppilaita, joiden ainoa kiinnostus englannin opiskeluun on se, että he pystyvät pelaamaan englanninkielisiä tietokonepelejä, eivätkä näin välttämättä olleet motivoituneita opetuskokeiluistakaan. Myös muut ovat huomanneet, että joidenkin oppilaiden ainoa mieltymys englannin kielen opiskeluun vaikuttaa olevan esimerkiksi englanninkielisten tietokonepelien pelaaminen tai musiikin kuuntelu (Kalaja, Dufva & Alanen 2005, 304). Maatunneista opettaja antoi positiivisena palautteena ensinnäkin hyvän kulttuuriin liittyvän tehtävän sekä sen, että olimme valmistaneet hyvän materiaalin jokaisen maan tarkastelua varten (ks. taulukko 17).

TAULUKKO 17. Opettajan tekemiä positiivisia huomioita maatunneista ja niiden motivoivuudesta

Pelkistykset	Alaluokka
Kokeilutunnin aihe hyvä Tehtävässä käytettävä materiaali hyvä Maiden valinta listasta hyvä Arvonta maiden valintatilanteessa, jossa kaksi ryhmää valitsee saman maan, hyvä Tehtävä antaa kuvan englannin tarpeellisuudesta Tehtävä osoittaa englannin kielen globaalin luonteen Tehtävä motivoi erityisesti jo englannista motivoituneita oppilaita Oppilaat saavat kirjoitettua maafaktat helposti	Maatuntien motivoivuus ja muut positiiviset huomiot

Olimme tehneet opettajan mukaan lisäksi hyvän ratkaisun antaessamme oppilaille valmiin listan maista, joista he voivat valita mieleisensä maan. Maalistaan liittyen opettaja piti hyvänä sitä, että saman maan valinneiden ryhmien kesken suoritettiin arvonta siitä, kumpi saisi pitää valitsemansa maan. Opettaja uskoi oppilaiden hyväksyvän tällaisen arvannon antaman tuloksen paremmin, kuin sen, että esimerkiksi opettaja olisi mielivaltaisesti päättänyt sen, kumpi saa pitää maan. Oppilaiden mahdollisuus valita ryhmätyössä käsiteltävä maa voidaan ajatella liittyvän oppilaiden autonomian edistämiseen ja näin yhtenä motivointikeinona (Bernaus & Gardner 2008, 388).

TAULUKKO 18. Opettajan tekemiä negatiivisia huomioita maatunneista ja niiden motivoivuudesta

Pelkistykset	Alaluokka
Oppilaat eivät jaksaneet perehtyä	Maatuntien motivoivuus ja muut

annettuun kirjalliseen materiaaliin Ajanpuute Oppilaat saavat kirjoitettua yksinkertaiset maatiedot helposti Tarkempi perehtyminen kulttuuritietoihin olisi vaatinut enemmän aikaa Tehtävätyyppi ennestään paljon käytetty	negatiiviset huomiot
--	----------------------

Yhtenä suurena puutteena tehtävässä opettaja piti käytettävissä olevan ajan vähäisyyttä ja viittasi ryhmätuntemukseensa ja siihen, että ryhmällä on erityisesti levottomuuden ja itsenäisen työskentelyn puutteen vuoksi ongelmia saada töitä valmiiksi annetussa ajassa (ks. taulukko 18).

Ja ja, niinku se, se, ehkä se suurin risu, jos sitä nyt voi sanoo, niin on se aika. Elikkä niinku silloin sanoin ku luin teidän suunnitelman jo, että tiukalta näyttää. Ja se johtuu osittain siitä, että porukan tuntien.(O3)

Opettaja oli huomionnut, että oppilaat kyllä saivat kirjoitettua maanhan liittyvät faktat helposti, mutta kulttuuriin liittyvien tietojen poimiminen materiaalista ja Internetistä olisi hänen mukaansa vaatinut enemmän aikaa. Osa oppilaista ei hänen mukaansa jaksanutkaan tutustua materiaaliin tarpeeksi. Tämän havaitsimme myös itse opetuskokeilutuntien aikana ja havaintojemme mukaan ryhmässä oli jopa oppilaita, jotka eivät tutustuneet materiaaliin ollenkaan. Opettaja arveli, että osasyynä siihen, etteivät oppilaat vaikuttaneet niin motivoituneilta kyseiseen maaesittelyyn, oli se, että kyseinen harjoitus on heille entuudestaan hyvin tuttu ja oppilaat ovat tehneet paljon maihin liittyviä esittelyjä myös maantiedon tunneilla. Motivaatioon liittyvinä huomioina opettaja totesi, että kyseinen tehtävä motivoi luultavasti erityisesti niitä oppilaita, jotka ovat jo muutoinkin englannin kielestä motivoituneita. Hänen mukaansa tehtävä antoi kuvan englannin kielen tarpeellisuudesta ja erityisesti osoitti sen, että englantia tarvitaan joka puolella maailmaa:

- - kun siel on Kiinast lähtien kaikki, niin, niin se osottaa sen että, miten monel puolella se englanti on, silleen sen lisäksi ei oo, vaikei se ei oo äidinkieli ihmisille, mut se on se öö...se on se virallinen tai se on se kieli...jossain Intiassa niitä on parisataa kieltä, niin se englanti on jota kaikki ymmärtää. (O3)

TAULUKKO 19. Opettajan tekemiä positiivisia huomioita dialogitunnista ja sen motivoivuudesta

Pelkistykset	Alaluokka
<i>Esim.</i> Tilanteiden aiheet pääosin opetussuunnitelman mukaisia Oppilaat kykyneviä tuottamaan hyviä dialogitilanteita	Dialogitunnin motivoivuus ja muut positiiviset huomiot

Oppilaiden motivaatio näkyi halussa tehdä rekvisiittaa esitykseen Opettaja yllättyi positiivisesti englannissa heikkojen oppilaiden suoriutumisesta tehtävässä Oppilaat tekivät dialogeja maatunteja innokkaammin Oppilaat esiintyvät mielellään Tehtävätyypin harvinaisuus opetuksessa motivoi oppilaita	
---	--

Opettaja suhtautui dialogituntiin positiivisesti ja totesi oppilaiden vaikuttaneen olevan motivoituneita valmistamaan dialogeja luultavasti osittain syystä, että dialogiharjoitukset ovat oppitunneilla harvinaisemmin käytettyjä tehtävätyyppejä (ks. taulukko 19). Opettaja totesi myös, että oppilaat pitävät esiintymisestä ja siksi tämä dialogitehtäväkin varmasti heitä motivoi. Opettaja totesikin, että hänen tulisi enemmänkin käyttää videointia opetuksessa. Opettaja piti oppilaita kykenevinä tuottamaan hyviä dialogitilanteita ja olikin sitä mieltä, että valitsemamme dialogitilanteiden aiheet olivat opetussuunnitelman mukaisia. Ainoastaan työhaastattelutilanne oli opettajan mukaan vielä oppilaille hiukan vieraampi, mutta siinäkin totesi oppilaiden tehneen yllättävän hyvää työtä erityisesti dialogin aiheen haastavuuden huomioiden:

Ömm...ne aiheet, se mikä mää mietin, ehkä just se työhaastattelu-aihe on semmonen, joka..joka..aika hyvinhän ne siitä selvis , mutta tuota, se on niinkun aihepiirinä vielä...niinkun, niin paljon vieraampi.(O3)

Oman sekä opettajan huomiomme mukaan oppilaat kiinnittivät paljon huomiota dialogitilanteiden kirjoitusasuun ja kaikki ryhmät vaikuttivat keskittyvän dialogitehtävien kirjoittamiseen. Erityisenä huomiona motivoituneisuudesta opettaja teki sen, että eräs ryhmä oli valmistanut jopa rekvisiittaa esitykselleen. Kyseisessä ryhmässä oli muutoinkin englannissa hiukan heikommin menestyviä oppilaita, jotka kuitenkin tästä tehtävästä vaikuttivat nauttivan ja suoriutuivat tehtävästä hyvin:

Mmm. Ööö, en mie voi nyt sanoa yksittäisiä tapauksia, mutta kyllä esimerkiks se, ryhmä joka teki sen, sen ruokailutilanteen, ku ne halus niinku huomaatte, ne halus oikeen rekvisiitat. Niin ne teki pihvin ja ne väritti ja ne halu - - Ja sit jos aattelee niitä oppilaita ketkä siinä oli, niin ee..yllättävän hyvä tulos minun mielestä. Sii..siis erikoisesti tämän asiakkaan kohalla, että en edes osannu odottaa niinku näätte, että hän kun hän rupee niin hän pystyy vaikka onki niin se...Mun mielestä siinä oli, näky se että, ne teki oikein niinkun tosissaan...ja sit taas tämä mikä vielä on kesken niin ne paneutu niin perusteellisesti että niille - - (O3)

TAULUKKO 20. Opettajan tekemiä negatiivisia huomioita dialogitunnista ja sen motivoivuudesta

Pelkistykset	Alaluokka
<p><i>Esim.</i> Opettaja tunnustaa mokanneensa ajankäytön seuraamisessa Työhaastatteludialogi aihepiirinä oppilaille vielä suhteellisen vieras Osalla oppilaista taipumus vitsailla liikaa Oppilaat eivät huomioi aikarajoitusta töissä Suullisen englannin käyttäminen haastavaa oppilaille Oppilaat eivät tehneet rooleja tasapuolisiksi ohjeistuksesta huolimatta</p>	<p>Dialogitunnin motivoivuus ja muut negatiiviset huomiot</p>

Suurimpana haasteena opettaja piti dialogitehtävässä joidenkin oppilaiden taipumusta pelleillä ja kirjoittaa dialogeihin asiaan kuulumattomia asiattomuuksia sekä osan oppilaiden liioittelevaa esiintymistä (ks. taulukko 20). Ryhmissä oli myös osittain epätasapuolisuutta eri roolihahmojen repliikkien määrissä. Opettaja arveli, että osa oppilaista oli tietoisesti valinnut roolin, jossa ei tarvitse paljon puhua, sillä monille tuottaa vaikeuksia tuottaa englantia suullisesti ja rohkaistua puhumaan kieltä. Osa ryhmistä ei ollut myöskään ehtinyt täysin valmistaa dialogiaan annetussa ajassa, eivätkä näin opettajan mukaan seuranneet muiden ryhmien esiintymistä.

- - kun vaan sais kaikki ne ymmärtämään (naurahtaa) niinkun, niinkun huomasitte, että, et ei pidä vitsailla... (O3)

TAULUKKO 21. Opettajan tekemät positiiviset huomiot kirjoitelmista ja niiden motivoivuudesta

Pelkistykset	Alaluokka
<p>Kirjoitelmien todella hyvä taso Heikon oppilaan selkeä teksti ilahdutti Tehtävä saa oppilaat huomaamaan englannin tarpeellisuuden Ohjesivumäärä hyvä Oppilaat kirjoittivat yli annetun sivumäärän Ohjeistuksen mukaisesti tehdyt kirjoitelmat</p>	<p>Kirjoitelmatehtävän motivoivuus ja muut positiiviset huomiot</p>

Kirjoitelmien hyvä taso ja ohjeistuksen mukaisuus olivat opettajalle positiivisia huomioita (ks. taulukko 21). Erityisesti hän oli huomannut erään englannin kielessä heikon oppilaan suoriutuneen kirjoitelmasta todella hyvin tehden selkeän ja ohjeistuksen mukaisen tekstin. Siitä huolimatta, että osalla oppilailta oli aluksi vaikeuksia keksiä kenestä he kirjoittaisivat,

olivat oppilaat kaikki kirjoittaneet kirjoitelmasta vaaditun pituisen, ja osa oli jopa kirjoittanut hieman pidempiäkin tekstejä. Opettaja pitikin hyvänä, että kirjoitelmassa oli tietty ohjesivumäärä. Hän uskoi, että oppilaat tulivat pohtineeksi englannin tarpeellisuutta kirjoitelmaa tehdessään ja pohtiessaan henkilöä, joka tarvitsee englannin kieltä päivittäin.

- - jaaa..mun mielestä semmonen tehtävä, joka, joka niinkun sai heidät miettimään sen että ahaa oikeesti, tätä tarvitaan. Ja kyllä he keksi sitte.(O3)

8.6 Oppilaiden kirjoitelmat kielen tarpeellisuuden tiedostamisen osoittajina

Ensimmäisellä opetuskokeilukerralla oppilaille annettiin kotitehtäväksi kirjoittaa noin puolen sivun kirjoitelma henkilöstä, joka käyttää englannin kieltä päivittäin. Henkilö ei kuitenkaan saanut olla äidinkieleltään englanninkielinen. Saimme otokseksi 16 kirjoitelmaa, 9 tytön ja 7 pojan. Oppilaat kävivät viimeisen maatunnin lopuksi lyhyesti läpi, kenestä kukin oli kirjoitelmansa kirjoittanut. Aineistosta nousee vahvasti esiin se, että suurin osa oppilaista oli kirjoittanut kirjoitelma joko perheenjäsenestään (6 kappaletta) tai englanninkielen opettajastaan (6 kappaletta). Loput kirjoitelmat koskivat joko keksittyjä henkilöitä (2 kappaletta) tai bändiä (1 kappale) tai ulkomaalaista tuttavaa (1 kappale). Kirjoitelmista koostamamme taulukko on nähtävillä liitteessä 10.

Yksi perheenjäsenestä kertova kirjoitelma kertoo kirjoittajan äidistä, joka toimii rehtorina tavaten usein ulkomaalaisia vieraita sekä matkustelee paljon ulkomailla ja lukee joskus englanninkielisiä kirjoja. Oppilaiden vanhemmissa oli myös esimerkiksi yliopistossa työskentelevä isä, joka kirjoittaa päivittäin englanninkielisiä tekstejä, sähköposteja sekä kommunikoi vieraskielisten opiskelijoiden kanssa. Yhden oppilaan äiti puolestaan on ammatiltaan englannin kielen opettaja, joka luonnollisesti käyttää englannin kieltä päivittäin työnsä puolesta myös esimerkiksi kommunikoidessaan ulkomaalaisten ihmisten kanssa. Eräs oppilaista kertoi puolestaan yrittäjänä toimivasta isästään, joka matkustelee paljon ulkomailla työnsä puolesta ja tapaa siellä vieraita kieliä puhuvia ihmisiä. Oppilaiden vanhemmista eräs äiti myy oppilaan sanojen mukaan käsilaukkuja myös ulkomaille sekä matkustelee muissa maissa. Erään kirjoittajan sisko tekee puolestaan tieteellistä tutkimusta, jossa hän tarvitsee englannin kieltä päivittäin. Se, että oppilaista näinkin moni kirjoitti perheenjäsenistään, ei tullut tutkijoille yllätyksenä, sillä perheenjäsenistä kirjoittaminen voi olla monelle oppilaalle hyvin luontevaa sillä perheen merkitys on vielä kyseisessä iässä suuri (esim. Nurmi ym. 2006, 118). Toisaalta perheenjäsenistä kirjoittaminen osoittanee

myös sitä, että oppilaat ymmärtävät ja hahmottavat englannin kielen tärkeyden ja tarpeellisuuden kommunikoinnin osana arkea ja työelämää.

Englannin kielen opettajastaan kirjoittaneista kuudesta oppilaasta viisi oli tyttöjä, mikä on suuri osuus verrattuna myös siihen, että kirjoitelman palauttaneita tyttöjä oli yhteensä yhdeksän ja oppilailla oli mahdollisuus kirjoittaa kenestä tahansa henkilöstä. Tähän valintaan voi olla syynä esimerkiksi se, etteivät oppilaat keksineet muita henkilöitä kirjoitelmiansa kohteeksi tai englannin kielen opettajan valitseminen oli heille helpoin hänen tullessa ensimmäisenä mieleen. Tätä tukee havaintomme tehtävänannon yhteydessä, jolloin muutama oppilas huudahti heti, etteivät he tiedä tai keksi ketään kenestä kirjoittaa. Toki eräänä mahdollisuutena on myös se, että oppilaat näkevät englannin kielen rajoittuvan pääasiallisesti vain koulukontekstiin, eivätkä näe kielen yhteyttä arkipäivään. Mielenkiintoinen havainto englannin kielen opettajastaan kirjoittaneista oppilaista oli se, että neljä kuudesta oppilaasta totesi englannin kielen opettajansa tarvitsevan englannin kieltä pelkästään opetuksessaan eivätkä ottaneet huomioon esimerkiksi sitä, että opettaja saattaa tarvita kieltä myös kommunikoidessaan ulkomaalaisten ihmisten kanssa sekä muutenkin vapaa-ajallaan. Englannin kielen opettajastaan kirjoittaneista oppilaista kaksi huomioi opettajan englannin kielen tarpeen myös jutellessaan ulkomaalaisten vierailijoiden ja opiskelijoiden kanssa. Toinen heistä totesi myös opettajan tarvitsevan englannin kieltä kirjoittaessaan englanninkielisiä sähköposteja sekä luultavasti ulkomaalaisten ystäviensä kanssa keskustellessaan.

Oppilaista kaksi kirjoitti keksityistä henkilöistä, eli yleisesti sellaisista ammatinharjoittajista, jotka mahdollisesti saattavat tarvita englannin kieltä päivittäisessä työssään. Toinen näistä oppilaista kirjoitti stuertista ja matkaoppaasta, toinen puolestaan hotellissa työskentelevästä henkilöstä. Mielenkiintoinen havainto oli myös se, että vaikka annoimme mahdollisuuden kirjoittaa myös julkisuuden henkilöstä, vain yksi oppilas kirjoitelman palauttaneista oli kirjoittanut eräästä suomalaisesta menestyksekkäästä englannin kielellä esiintyvistä yhtyeestä. Oppilas totesi yhtyeen tarvitsevan päivittäin englannin kieltä lyriikoissaan sekä ulkomaalaisten fanien kanssa kommunikoidessaan. Eräs oppilaista kertoi puolestaan ulkomaalaisesta tuttavastaan, joka tarvitsee englannin kieltä kommunikoidessaan tuttaviansa kanssa sekä englanninkielisen opetuksen ymmärtämiseksi.

Yllättävä huomio kirjoitelmissa oli se, että 16 kirjoitelmasta 10:ssä kirjoitettiin englannin kielen osaamisen tarpeeksi kommunikointi ulkomaalaisten ihmisten kanssa ja varsinainen matkustaminen ja siihen liittyvä englannin kielen tarve mainittiin vain kolmessa kirjoitelmassa. Varsinainen työnäkökulma ja siihen yhdistyvä englannin kielen osaamisen tarve tuli esiin yhtä lukuun ottamatta kaikissa kirjoitelmissa. Työnäkökulman yleisyys kirjoitelmissa selittyy osaksi sillä, että opettaja mainitsi erikseen työnäkökulman huomioimisen henkilöä valitessa. Opettaja mainitsi ohjeistuksessaan kuitenkin myös vapaa-ajan askareissa tarvittavan kielitaidon tai kielen muun merkityksen henkilölle, joten tutkijoina oletimme, että useampi oppilas olisi maininnut jonkin muun kuin työnäkökulman.

8.7 Oppilaiden palautteet opetuskokeilutunneista

Pyysimme oppilaita täyttämään puolistrukturoidun palautelomakkeen kokeilutuntien päätteeksi. Oppilailla oli useampi päivä aikaa kirjoittaa palautetta ja palauttaa se takaisin englannin kielen opettajalle. Palautelomakkeessa kysyttiin oppilaiden mielipidettä maa- ja dialogitunneista sekä kirjoitelmista ja tämän lisäksi tiedusteltiin kyseisten kokeilutuntien kannustavuutta englannin kielen opiskeluun. Palautelomakkeen kysymykset ovat liitteessä 9. Palautelomakkeen palautti yhteensä 20 oppilasta, 10 tyttöä ja 10 poikaa.

TAULUKKO 22. Oppilaiden mielipide oppitunnista, jolla tehtiin ryhmätyöt eri maista

Positiiviset	Negatiiviset
Ihan kiva (P1,P2)	Liian vähän aikaa tehdä työ valmiiksi (P1)
Oppi kyseisestä maasta (P2)	Yksi ryhmän jäsen ei tehnyt mitään (P5)
Oppi uusia asioita (P3)	Tylsää (P10)
Sai tehdä ryhmätyötä (P4,T1,T4)	Ryhmäjako (P10)
Kivaa (P5,P8,T1,T2,T3,T4,T5,T6,T7,T8,T9)	Perustunti(T9)
Hauskaa (P4,P6,T3)	Tunti sekava (T9)
Vaihtelua, Erilainen tunti (P6,P7,P8,T4,T6,T8)	
Sai työskennellä kaverin kanssa (P6)	
Ihan ok (P9,T9)	
Posteria oli hauska tehdä (P9)	
Tunnilla ei käytetty kirjaa (T2,T6,T7)	
Pitää maasta, josta teki ryhmätyötä (T3)	

Mielenkiintoista, kiinnostavaa (T4,T6)	
Tietoa sai etsiä vapaista lähteistä (T5)	
Työtä sai tehdä vapaasti (T8)	
Työtä sai koristella vapaasti (T8)	
Muiden esityksien katseleminen (T9)	

Maatunnin palautteista (taulukko 22) olimme tutkijoina yllättyneitä, sillä tuntihavaintojemme perusteella olisimme uskoneet suurimman osan oppilaista antavan negatiivista palautetta, mutta palautteista voidaan havaita, että 13 oppilasta piti tuntia hauskana tai kivana ja neljä oppilasta ihan kivana tai ”ok-tuntina”. Kaksi oppilasta, jotka olivat todenneet tunnin olleen kiva, totesivat myös tunnin olleen mielenkiintoinen ja että tunti toi vaihtelua opiskeluun ollen erilainen verrattuna normaaliin englanninkielen tuntiin. Vaihtelun mainitsi oppilaista myös neljä muuta oppilasta. Oppilaista kolme mainitsi myös erikseen positiivisena huomiona sen, että tunnilla ei tarvinnut käyttää oppikirjaa. Yksi oppilas piti tunnin tehtävässä positiivisena myös sitä, että työtä sai tehdä ja koristella vapaasti sekä eräs oppilas mainitsi positiiviseksi seikaksi sen, että tietoa sai etsiä vapaasti. Oppilaan tekemä huomio tiedon vapaasta etsimisestä kiinnitti huomionamme, sillä tiedonhaku oli ohjeissa rajattu tiettyyn materiaaliin sekä tiettyihin Internet – sivustoihin. Oppilaat myös tunnin aikana etsivät pitkään kuvia liittyen käsiteltävään maahan, jota ei erikseen ollut ohjeissa mainittu. Opettaja tosin rohkaisi oppilaita useaan otteeseen etsimään kuvia Internetistä. Oppilaat eivät mahdollisesti ole joko kuunnelleet ohjeistusta tarpeeksi hyvin, tai että ohjeistuksessa itsessään olisi ollut tarkentamisen varaa.

Kolme oppilasta piti tehtävässä hyvänä myös työn ryhmätyöluonnetta ja yksi oppilas mainitsi olleensa tyytyväinen siihen, että sai työskennellä kaverinsa kanssa. Kaksi oppilasta totesi oppineensa myös uusia asioita tehdyn työn kautta. Oppilaista yksi totesi olleensa tyytyväinen maahan, josta heidän ryhmänsä pääsi tekemään esittelyä ja eräs toinen oppilas kertoi seuranneensa mielellään myös toisten ryhmien esittelyä maista. Yksi oppilaista totesi tunnin olleen tylsä ja kritisoi myös ryhmäjakoja. Eräs oppilas totesi puolestaan tunnin olleen sekava ja viittasi tuntiin perustuntina, minkä tulkitsemme tarkoittavan tunnilla käytetyn tehtävätyypin yleisyyttä ja näin jossain määrin tylsyyttä. Kuitenkin sama oppilas on sanonut tunnin olleen kiva. Työhön käytettävää aikaa kritisoitiin myös yhden oppilaan osalta liian vähäiseksi, mutta sama oppilas on kuitenkin todennut tunnin ollen ”ihan kiva”. Kuten myös itse havaitsimme tunnilla, oli osassa

ryhmissä oppilaita, jotka eivät tehneet juuri mitään ryhmätyön eteen, ja tämän huomioon on tehnyt myös eräs oppilas oman ryhmänsä osalta.

TAULUKKO 23. Maatunnin kannustavuus englannin kielen opiskeluun

	Kyllä	Ei	Ehkä	Yht.
Tytöt	5	4	1	10
Pojat	5	4	1	10
Yht.	10	8	2	20

Tiedustelimme oppilailta myös maatunnin kannustavuutta englannin kielen opiskeluun (taulukko 23). Sekä tytöistä että pojista puolet totesi maa-oppituntien kannustaneen heitä englannin kielen opiskeluun. Toisaalta neljä tyttöä sekä neljä poikaa totesi, etteivät maa-oppitunnit olleet kannustavia englannin kielen opiskeluun. Kaksi oppilasta, yksi tyttö ja yksi poika, totesivat maatuntien mahdollisesti kannustaneen heitä englannin kielen opiskeluun. Syyksi englannin kielen opiskelun kannustavuudelle annettiin muiden muassa sen, että tunneilla oppi uusia asioita (3 oppilasta), että työn tekeminen oli hauskaa (3 oppilasta), työ oli erilainen ja toi vaihtelua (3 oppilasta) sekä yksittäisiä mainintoja ryhmätyöluontoisuudesta, tiedon etsimisestä, englanninkielisen tiedon hankkimisesta ja tunnin mielenkiintoisuudesta. Taulukkoon 24 olemme koonneet oppilaiden antamia perusteluita maatuntien kannustavuudelle.

TAULUKKO 24. Maatunnin kannustavuuden perusteluita

Positiiviset syyt	Negatiiviset syyt
Hauskaa (P1,T4)	Saman tapainen tunti ollut ennenkin (P1,P5)
Oppi uutta (P3,P4 T1)	Ei kiinnostosta (P6)
Tunti erilainen (P7)	Ei viitsi (P6)
Tunnilla piti kirjoittaa ja etsiä tietoja (P8)	Ei ole aikaa (P6)
Ryhmätyö (P10)	Ei jaksa (P6)
Sai ottaa asioista selvää englanniksi (T4)	Ei ollut "superhauskaa" (P9)
Mielenkiintoinen tunti (T6)	Ihan sama miten opiskelee (T2)
Hauska tehdä englanniksi (T6)	Tekstin etsiminen vaikeaa (T3)
Erilaisuus (T7)	Perustehtävä (T10)
Näytti, että englannin tunneilla voi olla erilaista tekemistä ja kivaa (T8)	

Negatiivisiksi syiksi sille, etteivät maatunnit kannustaneet oppilaita englannin kielen opiskeluun mainittiin muiden muassa se, että samanlaisia tunteja on ollut ennenkin (2

oppilasta), sekä yksittäisiä mainintoja tiedon etsimisen vaikeudesta, tehtävän perusluonteisuudesta sekä siitä, että tehtävä ei ollut ”superhauska”. Eräs oppilas myös totesi, että hänelle on ihan sama, millä työtavalla kieltä opiskellaan. Yksi oppilaista mainitsi syyksi myös sen, ettei häntä kiinnosta, hänellä ei ole aikaa, hän ei viitsi tehdä tehtäviä eikä hän jaksakaan niitä tehdä.

Yllätyimme siitä, että useampi oppilas ei todennut tehtävän olleen samankaltainen aiempien ryhmätöiden kanssa, sillä heidän opettajansa totesi heidän tehneen vastaavanlaisia tehtäviä paljon aiemminkin. Osasta palautteista on myös havaittavissa oppilaan yleisen asenteen koulutyöskentelyä kohtaan olevan negatiivinen, jolloin lähes mikään koulutehtävä ei heitä innosta. Osa palautteista on myös selvästi tehty huolimattomasti, eikä niiden tekemiseen ole panostettu huolimatta siitä, että aikaa palautteen kirjoittamiselle oli useampi päivä.

TAULUKKO 25. Oppilaiden mielipide dialogitunnista

Positiiviset	Negatiiviset
Ihan hauska, hauskaa (P1,P6,P8,P10,T3,T4,T6,T7)	Esitystä ei kerinnyt esittää (P5,T10)
Ei vakavaa puuhaa (P1)	Sekavaa (T2)
Ok (P2)	Ryhmäläisten keskinäiset roolit epäselviä (T2)
Tarinan esittäminen (P2)	
Tarinan keksiminen (P2)	
Ryhmätyö (P4,P5)	
Oppi uusia lauseita (P3)	
Mukava, kiva (P5,P7,T2,T4,T5,T10)	
Vaihtelua (P6)	
Kavereiden kanssa työskenteleminen (P6)	
Tunti sujui reippaasti (P7)	
Keskustelun sai tehdä itse/ryhmässä (P8,P9,T1,T5)	
Näytteleminen, esittäminen (P9,P10,T3,T4,T5,T6,T7)	
Tunneilla ei yleensä tehdä vastaavaa harjoitetta (T1)	
Luovaa (T4)	
Muiden esitysten katsominen (T7)	

Pyysimme oppilailta mielipiteitä myös dialogitunnista (taulukko 25). Dialogitunteja koskeviin kysymyksiin vastasi 18 oppilasta, sillä kaksi maa-tunneilla ollutta oppilaista eivät olleet mukana dialogitunnilla. Seitsemän oppilasta totesi tunnin olleen hauska tai ihan

hauska, ja kuusi totesi tunnin olleen kivaa sekä mukavaa. Yksi oppilaista totesi tunnin olleen OK-tunti ja eräs toinen oppilas totesi tunnin olleen sekava. Dialogitunnin palautteissa painottui selkeästi positiivinen palaute näyttelemisen ja esittämisen mahdollisuudesta (8 oppilasta). Oppilaat arvostivat myös sitä, että dialogin sai luoda itse ryhmän sisällä (4 oppilasta) ja kehittää tilannetta kuvaavan tarinan (1 oppilas). Eräs oppilas kuvaili tehtävää luovaksi ja toinen oppilas totesi, että tehtävän erilaisuus verrattuna yleisiin kielen oppitunneilla tehtäviin ja harjoituksiin oli positiivista. Oppilaiden palautteessa tuli esille myös positiivisena se, että harjoitus oli ryhmätyö. Yksittäisiä positiivisia mainintoja dialogitunnista tuli esimerkiksi siitä, että harjoitus ei ollut niin sanotusti vakavaa työskentelyä, muiden esitysten katsomisen seuraamisen hauskuus sekä vaikutelma tunnin nopeasta kulumisesta. Yksittäisiä mainintoja tuli myös siitä, että oppilailla oli mahdollisuus työskennellä kaverin kanssa, että tunti toi vaihtelua ja että tehtävän kautta oppi uusia lauseita sekä ilmaisuja.

TAULUKKO 26. Dialogitunnin kannustavuus englannin kielen opiskeluun

	Kyllä	Ei	Yht
Tytöt	6	2	8
Pojat	3	7	10
Yht.	9	9	18

Oppilaat kokivat puolestaan negatiivisina seikkoina sen, että esitystä eräs ryhmä ei ehtinyt tunnilla esittää (2 oppilasta) sekä sen, että ryhmäläisten keskinäiset roolit olivat epäselvät (1 oppilas). Huomioitavaa on kuitenkin, että dialogin esittämättä jättänyt ryhmä sai mahdollisuuden esittää dialogin toisella englannin kielen oppitunnilla. Yllättävää oli, että vaikka omasta mielestämme lähes kaikki oppilaat vaikuttivat innostuneilta dialogitehtävästä, vain kuusi tyttöä ja kolme poikaa totesi tehtävän kannustaneen heitä englannin kielen opiskeluun (taulukko 26). Vastaavasti seitsemän poikaa ja kaksi tyttöä totesi, ettei kyseinen oppitunti kannustanut heitä englannin kielen opiskeluun.

TAULUKKO 27. Dialogitunnin kannustavuuden perusteluita

Positiiviset syyt	Negatiiviset syyt
Opin jotain uutta (P4)	Tunti melkein samanlainen kuin edellinen tunti (P3)
Tutkittiin ja kyseltiin lauseita sekä sanoja (P7)	Ei kiinnosta (P6)
Pääsi käyttämään englannin kieltä (P8)	Ei viitsi (P6)
Ei käytetty kirjaa (T1,T2)	Ei jaksaa (P6)

Dialogin sai suunnitella itse (T2)	Ei ole aikaa (P6)
Hauskaa (T3,T6,T7)	Ei ollut "superhauskaa" (P9)
Muistutti kielen tärkeydestä (T4)	Tylsää (P10)
Tietää kyseisen tunnin jälkeen, että kielen opiskelu voi olla hauskaa (T6)	
Erilaisuus (T7)	

Oppilaita, jotka totesivat dialogitunnin kannustaneen heitä englannin kielen opiskeluun, antoivat syyksi (taulukko 27) muiden muassa sen, että tunti oli hauska (3 oppilasta), tunnilla ei käytetty oppikirjaa (2 oppilasta), sekä yksittäisiä mainintoja siitä, että tunnilla oppii uusia asioita, dialogin sai suunnitella itse, tunnin erilaisuus ja vaihtelu sekä tunnin osoitus siitä, että kielen opiskelu voi olla hauskaa. Yksittäisiä mainintoja tuli myös siitä, että tunti osoitti englannin kielen tärkeyden tarpeellisuuden sekä sen, että tunnilla pääsi käyttämään englannin kieltä ja että sanaston ja ilmaisujen harjoittelu. Luulemme kommentin englannin kielen käyttämisen mahdollisuudesta tarkoittaneen sitä, että tunnilla harjoiteltiin suullista englannin kieltä ja keskustelua kohdekielellä. Oppilaat, jotka eivät todenneet dialogitunnin kannustaneen heitä englannin opiskeluun, perustelivat sitä esimerkiksi syystä, että tunti oli tylsä (1 oppilas), tunti ei ollut ”superhauska” ja, että tunti oli samankaltainen aiemman kokeilutunnin kanssa. Viimeisin kommentti kiinnitti huomiomme ja epäilyksemme siitä, että kyseinen oppilas ei ollut panostanut palautteen kirjoittamiseen. Dialogituntia kun ei mielestämme voi pitää samanlaisena maatuntien kanssa kuin korkeintaan ryhmien saman kokoonpanon osalta. Eräs oppilas antoi negatiiviseksi syiksi myös maatuntien kohdalla mainitsemansa kiinnostuksen, jaksamisen, viitsimisen sekä ajan puutteet.

TAULUKKO 28. Kirjoitelman kannustavuus englannin kielen opiskeluun

	Kyllä	Ei	Ei vastausta	Yht.
Tytöt	4	4	1	9
Pojat	5	4	0	9
Yht.	9	8	1	18

Kotitehtäväksi annetun kirjoitelman palautteeksi pyysimme vain oppilailta mielipidettä kirjoitelman kannustavuudesta englannin kielen opiskeluun (taulukko 28). Kirjoitustehtävästä palautetta saimme 18 oppilaalta eli kahdelta oppilaalta enemmän, mitä

saimme palautettuja kirjoitelmia. Kaksi oppilasta on siis ilmeisesti tehnyt kirjoitelman, jota he eivät olleet vielä palauttaneet tai palauttivat sen vasta sen jälkeen kun kirjoitelmat annettiin meidän käyttöömme. Tytöistä neljä ja pojista viisi oppilasta totesi kirjoitelmien kannustaneen heitä englannin kielen opiskeluun, kun taas neljä tyttöä ja neljä poikaa totesi, ettei kirjoitelma kannustanut heitä englannin kielen opiskeluun. Yhdeltä tyttöoppilaalta ei tullut vastausta kysymykseen. Ne oppilaat, jotka totesivat kirjoitelman kannustaneen heitä kielen opiskeluun, totesivat syiksi (taulukko 29) muiden muassa sen, että kirjoitelmaa oli kivaa tehdä (3 oppilasta) sekä yksittäisiä mainintoja siitä, että kirjoitelmassa piti käyttää englannin kieltä, kirjoitelman sai tehdä oikeasta henkilöstä, ja että englannin kieltä opiskeltiin tehtävässä erilaisella tavalla. Oppilaat antoivat enemmän syitä sille, miksi kirjoitelma ei kannustanut heitä englannin kielen opiskeluun. Yleisimpänä syynä tähän oli vaikeus keksiä henkilöä, josta kirjoittaa (6 oppilasta), mutta myös sen, että kahden oppilaan mielestä tehtävä oli niin sanotusti perustehtävä. Yksittäisiä mainintoja tuli myös siitä, ettei kirjoitustehtävästä oppinut mitään, kirjoitelman tekeminen ei ollut ”superhauskaa”, kirjoitelmassa piti vain kirjoittaa ja että eräälle oppilaalle tuotti vaikeuksia keksiä itse tekstiä.

TAULUKKO 29. Kirjoitelman kannustavuuden perusteluita

Positiiviset syyt	Negatiiviset syyt
Piti käyttää englannin kieltä (P8)	Vaikea keksiä, kenestä kirjoittaa (P2,P7,T4,T5,T6,T7)
Englannin kieltä opiskeltiin erilaisella tavalla (T1)	Ei oppinut mitään (P4)
Sai tehdä oikeasta henkilöstä (T7)	Ei ollut "superhauskaa" (P9)
Kivaa (P1,P3,P5)	Piti vain kirjoittaa (T2)
	Vaikea keksiä itse tekstiä (T3)
	"Perustehtävä" (T9,T10)

Pohdimme myös sitä, että olivatko oppilaat ymmärtäneet edes täysin, mitä heiltä palautteessa kysyttiin, sillä vastaukset eivät aina sopineet asiayhteyteen ja kysytyyn asiaan sekä ne olivat monesti pinnallisia. Toisaalta pohdimme myös sitä, kuinka syvällistä ja monipuolista palautetta 6. vuosiluokkalaiselta voi odottaa. On myös mahdollista, etteivät kaikki oppilaat jaksaneet paneutua palautteen antamiseen. Palautteiden perusteella on hyvin hankaa tehdä johtopäätöksiä siitä, kumpi tunneista on ollut oppilaita kannustavampi englannin kielen opiskeluun, sillä molemmilla oppitunneilla oli eri määrä oppilaita paikalla ja maatumnin osalta kaksi oppilasta ei osannut mainita selkeää mielipidettä maatumntien

kannustavuudesta. Molempien opetuskokeilutehtävien osalta kuitenkin ainakin puolet palautteeseen vastanneista piti kokeilutunteja englannin kielen opiskeluun kannustavina.

9 POHDINTA

9.1 Pohdintaa Eurooppalaisen kielisalkun asemasta vieraan kielen opetuksessa ja opiskelussa

Pohdimme tutkielmamme aineiston pohjalta kielisalkkutyöskentelyn asemaa vieraiden kielten opetuksessa sekä työskentelystä esiin nousevia haasteita. Pohdimme lisäksi, miten kielisalkkutyöskentelyä voisi kehittää nykyistä tehokkaammaksi, monipuolisemmaksi ja luontevammaksi osaksi vieraiden kielten opetusta. On mielestämme positiivista, että osa vieraiden kielten opettajista on ottanut kielisalkkutyöskentelyn osaksi vieraan kielen opetustaan, ja että heillä on myös halua kehittää kielisalkkutyöskentelyä eteenpäin. Kielisalkkutyöskentely ei kuitenkaan ole vielä mielestämme saanut tarpeeksi vahvaa asemaa eikä ole tavoittanut kaikkia vieraiden kielten opettajia. Epävarmuutta kielisalkkutyöskentelyn toteuttamisessa löytyy vielä niidenkin opettajien keskuudesta, jotka ovat jo ottaneet Eurooppalaisen kielisalkun osaksi kieltenopetustaan.

Eurooppalaisella kielisalkulla on hyvin merkityksellinen asema kielten opiskelussa. Eurooppalainen kielisalkku osoittaa oppilaalle hänen kielellisen osaamisen ja kehityksen, ja se on näin myös mukava muisto oppilaalle myöhemmin hänen elämässään. Tietoa oppilaan kielellisestä osaamisesta ja kehityksestä voi hyödyntää myös oppilaan seuraava kielen opettaja pohtiessaan, miten voisi parhaiten tukea oppilasta hänen kielen opinnoissaan. Kielisalkkutyöskentelyn kehittämistä kouluissa voitaisiinkin jatkaa esimerkiksi niin, että oppilaalla olisi mahdollisuus koostaa kaikista osaamistaan kielistä, äidinkieli mukaan lukien, yhteinen kielisalkku. Tässä tarvittaisiin paljon nykyistä enemmän yhteistyötä eri opettajien, myös luokanopettajien, välillä.

Eurooppalainen kielisalkku antaa oppilaille mahdollisuuden esittää kielitaitoaan monipuolisella tavalla. Kielisalkun koetaan hyödyttävän ja kiinnostavan erityisesti kielessä heikoimmin menestyviä oppilaita, kun taas kielessä erinomaisesti menestyvät oppilaat saattavat usein alisuoriutua eivätkä pidä ei-oppikirjasidonnaista kielisalkkutyöskentelyä ”oikeana opiskeluna”. Mielestämme olisikin tärkeää pohtia, miten kielisalkkutyöskentelyä ja siihen liittyviä harjoitteita voitaisiin soveltaa antamaan sopivia haasteita erilaisille oppijoille. Kielisalkkutyöskentelyn koetaan tuovan oppilaille vaihtelua ja mukavuutta koulutyöhön, erityisesti koska kielisalkkutöiden aihepiirit liittyvät aina oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja mielenkiinnonkohteisiin. Kielisalkkutyöskentelyn varjolla voidaan järjestää kaikenlaista hauskaa tekemistä, jossa hyödynnetään myös oppilaiden omia taitoja, esimerkiksi tieto- ja viestintäteknikkaa koskien. Mahdollisuus omakohtaiseen ja vastuulliseen suunnitteluun, esimerkiksi erilaisten esitelmien ja näytelmien valmistamisen kautta, kehittää omalta osaltaan oppilaiden autonomisuutta. Eurooppalainen kielisalkku on myös itsessään erinomainen todiste kielen elinikäisestä oppimisesta, sillä kielisalkkutyöskentely luo ihanteellisessa tapauksessa jatkumon peruskoulun kautta lukioon ja siitä edespäin.

Eurooppalaista kielisalkkua hyödyntävien ja hyödyntämistä pohtivien opettajien tulisikin perehtyä huolella Eurooppalaisen kielisalkun sisältöön, tavoitteisiin ja merkitykseen vieraan kielen, ja ihanteellisessa tapauksessa myös äidinkielen opiskelussa. Kielisalkkutyöskentelyn ei tulisi perustua pelkästään kielten oppikirjoissa oleviin kielisalkkutehtäviin ilman laajempaa ymmärrystä kielisalkusta ja sen tavoitteista kielten opiskelussa. Myös oppilaiden tulisi olla tietoisia kielisalkusta, sen merkityksestä ja hyödyllisyydestä heille kielten oppijoina, jotta he voisivat ottaa vastuuta omasta kielisalkusta, sen sisällöstä, sekä kielten opiskelustaan. Tämä oppilaiden autonomisuuteen ohjaaminen on kuitenkin yksi tärkeimmistä kielisalkkutyöskentelyn tavoitteista. Oppilaita todennäköisesti myös motivoisi kielisalkkutyöskentely enemmän, mikäli he tietäisivät kielisalkun merkityksestä ja sen hyödyllisyydestä heille kielenoppijoina. Oppilaiden rajallinen tai lähes olematon tietämys Eurooppalaisesta kielisalkusta ja sen tehtävästä vaikuttaa luonnollisesti heidän asennoitumiseensa kielisalkkutyöskentelyyn. Eurooppalaisen kielisalkun tulisi olla oppilaan oma näyttekansio, josta tulee ilmi hänen monipuolinen osaamisensa ja kehittymisensä eri kielissä pitkällä, läpi elämän kestäväällä aikavälillä. Kielisalkun tulee toimia näytteenä yksilön kielitaidosta esimerkiksi opiskelutai työpaikkaa haettaessa.

Eurooppalainen kielisalkku koetaan usein ylimääräistä työtä aiheuttavaksi ja runsaasti aikaa vieväksi työvälineeksi. Eurooppalainen kielisalkku tulisikin saada luontevammaksi osaksi kielten opiskelua irrottautuen samalla liiallisesta oppikirjakeskeisyydestä. Kielisalkkutyöskentelyä voidaan kielisalkun tavoitteiden puitteissa toteuttaa monipuolisten harjoitteiden ja työtapojen kautta. Tutkielmastamme kävi myös ilmi, että Eurooppalaiselle kielisalkulle olisi saatava parempi asema ja enemmän huomiota sekä koulun että myös valtakunnallisella tasolla. Kielisalkun liittäminen selkeämmäksi osaksi opetussuunnitelmaa olisi yksi ratkaisu, jossa kuitenkin on huomioitava esimerkiksi juuri se, ettei kielisalkku lisää varsinaista työmäärää ja ettei kielisalkun hyödyntäminen jää puolitiehen.

9.2 Pohdintaa instrumentaalisen opiskelumotivaation asemasta vieraan kielen opetuksessa ja opiskelussa

Pohdimme aineistostamme esiin nousseiden instrumentaalista opiskelumotivaatiota koskevien huomioiden merkitystä yleisesti instrumentaalisen opiskelumotivaation asemalle vieraiden kielten opetuksessa, opiskelussa ja opettajien keskuudessa. Instrumentaalille opiskelumotivaatiolle tulisi saada enemmän huomiota niin, että ensinnäkin käsitteen määritelmään perehdyttäisiin paremmin ja että käsite ymmärrettäisiin nykyistä laajemmin välineenä useisiin yksilöä kiinnostavien tavoitteiden ja mielenkiinnon kohteiden saavuttamiseen. Kielitaito voi esimerkiksi olla väline ulkomaanmatkoilla selviytymiseen, uusiin ihmisiin tutustumisissa sekä mediassa esiintyvän kielen ymmärtämisessä.

Globaalin maailman tuloksena kielitaidon ja erityisesti englannin kielen osaamisen merkitys on korostunut ja jo pienet lapset tiedostavat englannin kielen hyödyllisyyden ja välinearvon. Englannin kieli on läsnä lasten arkielämässä näiden vapaa-ajan aktiviteeteissa, minkä vuoksi on tärkeää, että myös vieraiden kielten opetus huomioi oppilaiden vapaa-ajan englannin kielen käytön ja kielelle ”altistumisen”. Osa oppilaista on kiinnostunut kielten opiskelusta pääasiassa ja ehkä jopa ainoastaan sen hyödyllisen luonteen vuoksi. Tämän takia opettajien tulisi tukea kielen opiskelumotivaatiota laajasti huomioiden erilaiset oppilaat ja heidän vaihtelevat mielenkiinnonkohteensa. Kaikilta oppilailta ei voi olettaa sisäistä paloa kielten opiskeluun saati sitten halua tulla osaksi kohdekielen kulttuurin yhteisöä, kuten integratiivisessa opiskelumotivaatiossa. Kielen asema yhteiskunnassa vaikuttaa myös olennaisesti motivoitumiseen kielen opiskelusta. Maassa, jossa kielellä ei

ole virallista asemaa, eikä sitä kuulla päivittäisesti, voi motivaatio kielen opiskeluun olla pääosin instrumentaalinen eli välineellinen.

Oletuksemme siitä, että instrumentaalinen opiskelumotivaatio on läsnä oppilaiden englannin kielen opiskelussa, vahvistui empiirisen aineistomme myötä. Oppilaat tiedostavat englannin kielitaidon tärkeyden ja hyödyllisyyden sekä heidän tämän hetkessä elämässään ja arjessaan, mutta myös tulevaisuutensa kannalta. Englannin kielen hyödyllisyys tiedostetaan esimerkiksi ulkomailla matkustellessa ja erilaisissa kommunikointitilanteissa, mutta myös tulevaisuuden työuraa ajatellen. Opettajien ei tulisiakaan aliarvioida oppilaiden kiinnostusta ja kykyä ajatella elämäänsä pidemmälle tulevaisuuteen ja pohtia esimerkiksi juuri työllistymistään. Englannin kielen formaalissa opiskelussa koettiin tärkeänä nimenomaan kommunikointitilanteissa tarvittavien sanaston ja taitojen opettelu. Englannin kieli on läsnä myös oppilaiden vapaa-ajan harrastuksissa ja aktiviteeteissa, mutta harva silti kokee oppivansa englantia näiden toimintojen kautta. Olisikin tärkeää löytää keinoja sisällyttää näitä oppilaiden vapaa-ajan englannin käyttök konteksteja koulussa tapahtuvaan formaaliin englannin kielen opetukseen ja opiskeluun.

Instrumentaalisen opiskelumotivaation osittain heikko ja aliarvostettu asema voi mielestämme osittain johtua sen linkittämisestä ulkoiseen motivaatioon ja behaviorismiin. Behaviorismilla ja palkitsemisella on huono kaiku sekä opetusmaailmassa, sillä se koetaan helposti tiedon päähän kaatamiseksi ja asioiden ulkoa opetteluksi palkkioiden toivossa. Instrumentaalisisessa opiskelumotivaatiossa ei kuitenkaan ole kyse palkitsemisesta, vaan ajattelusta, että kielitaidolla voidaan saavuttaa positiivisia kokemuksia ja omia henkilökohtaisia tavoitteita. Tämä voi parhaimmillaan tehdä kielen opiskelusta merkityksellistä ja konkreettista.

9.3 Esityksiä instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseksi kielisalkkutyöskentelyssä

Seuraavaksi pohdimme aineistosta sekä teoriasta nousseiden asioiden hyödyntämistä instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseksi kielisalkkutyöskentelyssä. Luodakseen instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiselle hyvä pohjan, täytyisi ensinnäkin opettajien perehtyä hyvin instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteeseen ja sen

määritelmään. Maailman kansainvälistyessä ja sen tullessa osaksi oppilaiden kokemusmaailmaa, on myös kielten opiskelussa huomioitava oppilaiden motivoituminen kielestä nimenomaan myös sen hyödyllisyyden ja tarpeellisuuden vuoksi. Kieltä tarvitaan niin matkustaessa, tietokonepeleissä, musiikin lyriikkojen ymmärtämisessä kuin arkipäivän viestinnässäkin. Havaintojemme mukaan opettajat lisäksi helposti aliarvioivat oppilaiden osaamisen, suoriutumisen sekä kehityksen tason, ja jättävät huomiotta sellaisia asioita, jotka tulevat maailman kansainvälistyessä ajankohtaisemmiksi jo nuoremmilla lapsilla. Kielten ja mahdollisesti muidenkin oppiaineiden opiskelussa korostuu mielestämme ajatus siitä, että oppilaiden tulisi opiskella opiskelun antaman nautinnon ja siihen kohdistuvan kiinnostuksen vuoksi.

Instrumentaalista opiskelumotivaatiota voidaan tukea yksinkertaisimmillaan keskustelemalla oppilaiden kanssa kielen hyödyllisyydestä ja tarpeellisuudesta oppilaille heidän nykyisessä elämänvaiheessaan, sekä myös tulevaisuudessa. Tämä saa oppilaat huomaamaan kielitaidon laaja-alaisen merkityksen eri elämänvaiheissa ja erilaisissa toiminnoissa. Oppilaille tulisi selkeämmin kertoa myös kielisalkun merkityksestä ja hyödyllisyydestä heille kielenoppijoina. Tämä on edellytyksenä sille, että oppilaat voisivat motivoitua kielisalkkutyöskentelystä. Toiveena olisi, että eri kieltenopettajat tekisivät yhteistyötä niin, että oppilaat voisivat valmistaa yhden kielisalkun, jossa tulisi esille kaikki hänen osaamansa kielet. Näin oppilas voisi helpommin hyödyntää kielisalkkua näyttönä hänen kielitaidostaan, esimerkiksi tulevaa työtä tai opiskelupaikkaa hakiessaan.

Suurimpana pohdinnan kohteenamme oli, miten oppilaiden vapaa-aika voitaisiin tuoda lähemmäs myös koulussa tapahtuvaa kielten opiskelua. Tavoitteena olisi, että oppilaat ymmärtäisivät opiskelevansa kieltä myös koulun ulkopuolella ja huomaisivat lisäksi sen, että heidän vapaa-ajan toiminnoista on hyötyä kielen opiskelussa ja oppimisessa. Koulun kieltenopiskelun osaksi olisikin hyvä sisällyttää jotenkin oppilaiden vapaa-ajallaan opiskelemaansa kieltä ja tukea oppilaiden omaehtoista kielenopiskelua. Tästä esimerkkinä on erään haastattelemamme opettajan toteuttama käytäntö oppilaiden ulkomaan matkojen kohdalla, jolloin hän pyytää oppilaita valmistamaan matkapäiväkirjan matkansa pohjalta. Tällaisen matkapäiväkirjan tai esimerkiksi muiden matkaan liittyvien tehtävien tekeminen laittaa oppilaat pohtimaan informaalia kielen oppimista ja opiskelua. Kielten oppitunneilla voitaisiin myös esimerkiksi puhua enemmän oppilaiden tekemistä ulkomaan matkoista ja heidän niissä kohtaamistaan viestintätilanteista ja niistä mahdollisesti esiin nousseista

haasteista. Oppilaille voitaisiin antaa myös esimerkiksi pieniä tutkimustehtäviä liittyen heidän vapaa-ajan mielenkiinnon kohteisiin, joissa englannin kieli on esillä. Oppilaat voisivat esimerkiksi tuoda esille heidän vapaa-ajan toimintojen kautta oppimaansa uutta sanastoa ja tehdä pienimuotoisia esitelmiä näihin liittyen. Näin kielenopiskelusta voitaisiin tehdä oppilaille merkityksellistä.

Kielen opiskelun autenttisuuteen pyrkiminen on myös yksi tapa tukea instrumentaalista opiskelumotivaatiota. Instrumentaalista opiskelumotivaatiota voidaan tukea esimerkiksi opettajien haastatteluista esiinnousseiden yritysvierailujen kautta, joissa oppilaille konkretisoituu paremmin kielen opiskelun merkitys, kun he näkevät ihmisiä tekemässä työtä hyödyntäen samalla kielitaitoaan. Autenttisuutta kielenopiskeluun tuo myös luokassa vierailevien ulkomaalaisten henkilöiden ”hyödyntäminen” niin, että oppilaat voivat keskustella näiden henkilöiden kanssa opiskeltavalla kielellä ja näin myös tutustua uusiin ihmisiin yli kielirajojen. Tämä tukee osaltaan myös instrumentaalista opiskelumotivaatiota, koska kieli on tässä väline viestinnälle ja uusiin ihmisiin tutustumiselle. Vastaavasti oppilaat voivat opettajansa kanssa tehdä luokkaretkiä ulkomaille, ja käyttää siellä kielitaitoaan erilaisissa arkisissa viestintätilanteissa ja niistä selviytymiseksi. Tällaisia arkipäivän viestintätilanteita voidaan harjoitella myös luokahuoneessa, esimerkiksi erilaisten dialogitilanteiden kautta, jolloin oppilaat harjoittelevat viestintää erilaisissa arkipäiväntilanteissa. Autenttisuutta kielen opiskeluun tuo jo se, että opettaja puhuu oppitunneilla pääasiassa opiskeltavaa kieltä.

Opettajien haastatteluiden perusteella nostaisimme yhdeksi instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisen keinoksi myös sen, että kielten oppitunneilla oppilaat pääsevät opiskelemaan kieltä toiminnallisten ja mukavien tilanteiden ja harjoitteiden kautta sekä hyödyntämään oppimiaan taitoja myös kieltenopiskelussa. Kielen opiskelu olisi näin väline mukavaan ja toiminnalliseen tekemiseen, sekä omien taitojen ja osaamisten hyödyntämiseen.

9.4 Tutkielman kriittinen arviointi ja aiheita jatkotutkimukselle

Tutkielmaamme tehdessä olemme havainneet joitain huomioita, jotka liittyvät tutkielman reliabiliteetin eli luotettavuuteen sekä valideuteen eli yleistettävyyteen. Luotettavuutta

tutkielmassamme olisimme voineet lisätä käyttämällä testihaastatteluita, jotta varsinaisista haastatteluista olisimme saaneet paremman aineiston käyttöömme. Testihaastatteluiden tekeminen kuitenkin opettajille on hankalaa heidän kiireisyytensä vuoksi ja muutenkin olemme tyytyväisiä opettajien haastatteluista saamaamme tietoon. Oppilaiden haastatteluiden kohdalla testihaastattelut olisivat hyvinkin voineet olla paikallaan ja olisimme näin voineet varautua paremmin oppilaiden niukkaan vastaustyyliin tarkemmilla ja yksinkertaisimmilla kysymyksillä.

Testihaastatteluja suurempi ongelma mielestämme on tekemämme oppilashaastatteluiden pieni määrä, mikä puolestaan vaikuttaa myös tutkielmamme yleistettävyyteen. Oppilashaastattelujen pieneen määrään vaikuttivat kuitenkin käytettävissä oleva aika sekä haastateltaviksi suunniteltujen oppilaiden poissaolo haastattelupäivänä. Lisäksi oppilashaastatteluiden määrää rajoitti se, etteivät kaikkien haastatteluihin pyydettyjen oppilaiden vanhemmat antaneet haastattelulle lupaa. Haastattelutilanteessa on voinut olla lisäksi mahdollista, että parihaastattelun luonteen vuoksi toinen oppilas on myötäillyt toisen sanomisia eikä näin ollen tuonut ilmi todellisia näkemyksiään. Sisällönanalyysin kautta tekemämme tulkinta aineistosta on toki aina omaa tulkintaamme, ja näin ollen eri tutkija voisi saada samasta aineistosta erilaisen tulkinnan aikaiseksi. Meitä oli kuitenkin kaksi tutkijaa, ja teimme analyysin ensin erikseen yhdistäen tämän jälkeen näkemyksemme, mikä toisaalta edisti tutkielmamme luotettavuutta.

Tutkielmamme kohteena oli yliopiston alainen normaalikoulu, jonka käytettävissä olevat resurssit ovat kunnan kouluja suuremmat, mikä saattoi näkyä tutkielmassamme esimerkiksi haastateltavien opettajien mahdollisuuksissa ja tavoissa hyödyntää monipuolisemmin tieto- ja viestintätekniikkaa. Opetuskokeilut sekä oppilaiden haastattelut toteutettiin vain yhdelle luokalle yhdessä koulussa, joten emme voi olettaa saamiemme tulosten olevan yleistettävissä. Lisäksi on mahdollista, että esimerkiksi oppilaiden vireystila ja ryhmän liittyneet yleiset taustatekijät, kuten työrauhaongelma, vaikuttivat aineiston sisältöön. Palautteiden sekä kirjoitelmien suhteen vaikutti aineiston kokoon ja näin myös osaltaan luotettavuuteen se, että osa oppilaista jätti palauttamatta kirjoitelmansa, palautteensa tai molemmat.

Olemme tutkijoina vielä aloittelijoita, joten luonnollisesti myös tämä vaikuttaa tutkielmamme luotettavuuteen ja yleistettävyyteen, esimerkiksi opetuskokeilujen

suunnittelun suhteen. Motivaatio on kuitenkin monitahoinen käsite, joten opetuskokeiluiden suunnittelu instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseksi on voinut jäädä puutteelliseen muotoon syystä, että emme oleta hallitsevamme kaikkia motivaatioon kuuluvia osa-alueita ja teorioita. Tutkielmamme herättää pohtimaan jatkotutkimuksen aiheita, joita tulevaisuudessa voisi käsitellä. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista tutkia sitä, miten kielisalkun saisi luontevaksi osaksi kieltenopetusta tavalla, jolla se myös samalla motivoisi oppilaita olematta kuitenkaan opettajille ylimääräistä työtä teettävä työkalu. Olisi myös mielenkiintoista jatkaa tutkielmaamme ja tarkastella sitä, miten instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminen saataisiin järkevällä ja mielekkäällä tavalla osaksi kielten opiskelua ja kuinka opettajat saataisiin tiedostamaan instrumentaalisen opiskelumotivaation tärkeys ja olemassaolo omassa opetuksessaan sekä sen tärkeä asema oppilaiden oppimisen kannalta.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelut ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–183.
- Aro, M. 2009. Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Humanities 116.
- Atjonen, P. 2009. Tulevaisuuden pedagogiikka. Kuuminta HOTia etsimässä? Perusopetus 2020 –seminaari. Helsinki 16.9.2009.
http://www.oph.fi/download/113942_tulevaisuuden_pedagogiikka_paivi_atjonen.pdf [luettu 26.4.2012]
- Aula, T. 2005. Kielisalkku peruskoulun alaluokkien englannin kielen opetuksessa. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 103–116.
- Aunola, K. 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa – modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus, 105–126.
- Bernaus, M. & Gardner, R. 2008. Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal* 92, 387-401.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research Methods in Education*. Seventh edition. London: Routledge.
- COE 2011a = Council of Europe. Using the European Language Portfolio. Understanding the portfolio.
<http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Understandingtheportfolio/tabid/2745/language/en-GB/Default.aspx> [luettu 20.4.2012]
- COE 2011b = Council of Europe. Using the European Language Portfolio. What are the benefits?
<http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Whatarethebenefits/tabid/2706/language/en-GB/Default.aspx> [luettu 26.4.2012]
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. 2005. The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal* 89 (1), 19-36.
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal* 78 (3), 273–284.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education.

- Dörnyei, Z. 2006. *Motivational Strategies in Language Classroom*. Cambridge University Press. Cambridge Language Teaching Library.
- Engin, A. O. 2009. Second language learning success and motivation. *Social behaviour and personality* 37 (8), 1035–1042.
- EVK 2003 = Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (alkuteoksesta Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment [2001] suomentaneet I. Huttunen & H. Jaakkola). Helsinki: WSOY.
- Fazel, I. & Ahmadi, A. 2011. On the Relationship between Writing Proficiency and Instrumental/ Integrative Motivation among Iranian IELTS Candidates. *Theory and Practice in Language Studies* 1 (7), 747–757.
- Gallagher, M. 2009. Data Collection and Analysis. In E. K. M. Tisdall, J. M. Davis & M. Gallagher (eds). *Researching with Children and Young People*. Research Design, Methods and Analysis. Los Angeles: Sage Publications, 65–88.
- Gao, F. 2010. Learning Korean language in China: motivations and strategies of non-Koreans. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 33 (3), 273-284.
- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. 1991. An Instrumental Motivation in Language Study. *SSLA* 13, 57–72.
- Glynn, S.A., Aultman, L.P. & Owens, A.M. 2005. Motivation to learn in general education programs. *The journal of general education* 54 (2), 150–170.
- Gonzales, R. 2010. Motivational Orientation in Foreign Language Learning: The Case of Filipino Foreign Language Learners. *TESOL Journal* 3, 3–28.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. 2007. *Doing Research with Children*. Second Edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Harris, J. 2010. Attitude Motivation in the Early Learning of Foreign Languages and Minority Second Languages. In B. O'Rourke & L. Carson (eds) *Language Learner Autonomy. Policy, Curriculum, Classroom*. Bern: Peter Lang, 213–230.
- Hernández, T. A. 2010. The Relationship Among Motivation, Interaction, and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context. *The Modern Language Journal* 94 (4), 600–617.
- Hildén, R. 2011. Muutoksen tarpeet ja mahdollisuudet kielten opetuksessa. Teoksessa R. Hildén & O-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY, 6–18.

- Hildén, R. & Takala, S. 2005. Kielisalkulla kohti selkeää ja monipuolista arviointia. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 315–326.
- Hämäläinen, S. 2011. Kielitaito tarpeen joka alalla. Ammatillisen koulutuksen kielenopetusta pitäisi laajentaa. *Opettaja* 106 (3), 32–33. http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=155940 [luettu 2.2.2012]
- Joensuun normaalikoulu 2012. Opetussuunnitelma. <http://jnor.joensuu.fi/index.php?978> [luettu 26.1.2012]
- Julkunen, K. & Borzova, H. 1997. English Language Learning Motivation in Joensuu and Petrozavodsk. Joensuun Yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 64.
- Julkunen, K. 1998. Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 70.
- Kalaja, P., Dufva, H. & Alanen, R. 2005. Käsitteiden kielenoppimisesta oppijan ja opettajan työvälina. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 295–314.
- Keblawi, F. 2009. A Critical Appraisal of Language Learning Motivation Theories. Proceedings of the Fifth International Biennial Self Research Conference. Dubai.
- Kettunen, S. 2004. Taustaa ruotsin kielen opiskelumotivaation tarkastelulle Suomen koulujärjestelmässä. Teoksessa R. Kantelinen & S. Kettunen (toim.) Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 89, 18–31.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kohonen, V. 2005. Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 7–44.
- Kohonen, V. 2009a. Autonomy, Authenticity and Agency in Language Education: the European Language Portfolio as a Pedagogical resource. In R. Kantelinen & P. Pollari (eds) *Language Education and Lifelong Learning*. University of Eastern Finland: Philosophical Faculty, 9–44.

- Kohonen, V. 2009b. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurien välinen toimijuus*. Helsinki: OKKA, 12–38.
- Kohonen, V. 2010. *Autonomy, Agency and Community in FL Education: Developing Site-based Understanding through a University and School Partnership*. In B. O'Rourke & L. Carson (eds) *Language learner autonomy. Policy, curriculum, classroom*. Bern: Peter Lang, 13–28.
- Koivistoinen, H. & Kuure, L. 2010. Kielenoppimisen arki. Teoksessa H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.) *Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen*. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 13, 82–97.
- Korhonen, T. 2005. Muutoksen kohtaaminen kielenopetuksessa – EKS-mentor-projektin opettajien näkökulmia. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 283–294.
- Koppa 2012. Jyväskylän yliopisto.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/pragmatismi> [luettu 30.1.2012]
- Koul, R., Roy, L., Kaewkuekool, S.; Ploisawaschai, S. 2009. Multiple goal orientations and foreign language anxiety. *System* 37, 676–688.
- Laaksonen, A. 2010. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia erityiskouluista. Teoksessa H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.) *Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen*. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 13, 185–201.
- Laaksonen, H. 2009. Kielivariantomme vaarassa. *Opettaja* 13.
http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=134474 [luettu 2.2.2012]
- Laine, T. 2007. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lamb, M. 2004. Integrative motivation in globalizing world. *System* 32 (1), 3–19.
- Little, D.G. 2004. Constructing a theory of learner autonomy: Some steps along the way. In K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (eds). *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 101, 15–25.

- Malmberg, L-E. & Little, T.D. 2005. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa – modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus, 127–145.
- 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:S1, 123–163.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, J.E. & Salmela-aro, K. 2005. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa – modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus, 10–27.
- Opetushallitus 2010. EDU.fi - Opettajan verkkopalvelu. Kielikylypy ja vieraskielinen opetus.
http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/kielikylypy_ja_vieraskielinen_opetus [luettu 26.1.2012]
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J-E. 2010. A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education and Development* 21 (1), 95–124.
- Perclová, R. 2006. The implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners. *Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 114.
- Perho, K. & Kantelinen, R. 2010. Alakoululainen kielisalkun käyttäjäksi. Teoksessa H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.) Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 13, 98–106.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf [luettu 26.1.2012]
- Rueda, R. & Chen, C. B. 2005. Assessing Motivational Factors in Foreign Language Learning: Cultural Variation in Key Constructs. *Educational Assessment* 10 (3), 209–229.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–195.
- Salo, O-P. & Hildén, R. 2011. Hiljaa hyvä tulee – vai tuleeko? Kieltenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa R. Hildén & O-P. Salo (toim.) Kielikasvatus tänään ja huomenna.

Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: WSOYpro, 19–40.

- Schärer, R. 2004. European Language Portfolio: From Piloting to Implementation (2001-2004). Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ELP_report_2001_EN.pdf [luettu 27.3.2012]
- Shedivy, S. L. 2004. Factors that lead some students to continue the study of foreign language past the usual 2 years in high school. *System* 32, 103–119.
- Sisamakias, M. 2010. The Motivational Potential of the European Language Portfolio. In B. O'Rourke & L. Carson (eds) *Language Learner Autonomy. Policy, Curriculum, Classroom*. Bern: Peter Lang, 351–371.
- SUKOL 2012 = Suomen kielenopettajien liitto. Tilastotietoa kielivalinnoista. http://www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista [luettu 26.1.2012]
- Tilastokeskus 2011. Peruskoulun oppilaiden kielivalinnat 2010. http://www.tilastokeskus.fi/til/ava/2010/02/ava_2010_02_2011-05-25_tie_001_fi.html [luettu 26.1.2012]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Ushioda, E. 2006. Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural development* 27(2), 148–161.
- Viita-Leskelä, U. 2005. Kielisalkkutyöskentelyä perusopetuksen alaluokilla (saksa, A2-englanti). Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 117–131.
- Wesely, P.M. 2009. The Language Learning Motivation of Early Adolescent French Immersion Graduates. *Foreign Language Annals* 42 (2), 270–286.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. 2000. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Julkaisussa Contemporary Educational Psychology*. 25, 68–81.
- Woolfolk, A.E., Walkup, V. & Hughes, M. 2008. *Psychology in Education*. Essex: Pearson Education.
- Yashima, T. 2002. Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese ELF Context. *The Modern Language Journal* 86 (1), 54–66.
- Yashima, T.; Zenuk-Nishide, L. & Shimizu, K. 2004. The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning* 54 (1), 119–152.

Yeung, A. S., Lau, S. & Nie, Y. 2011. Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology* 36 (3), 246–256.

LIITE 1. Haastattelurunko Joensuun normaalikoulun vieraiden kielten opettajille keväällä 2011

Ensimmäiset kuusi kysymystä liittyvät toisen tutkija *Research practicum in language teaching/learning* -kurssiin. Näihin kysymyksiin saatuja vastauksia hyödynsimme kuitenkin myös pro gradu -tutkielmassamme. Kysymykset 1–3 ja 7–14 kysyttiin kaikilta haastateltavilta opettajilta (N=3), kun puolestaan kysymykset 4–6 vain kahdelta opettajalta.

1. Miten kauan olette käyttäneet Eurooppalaista kielisalkkua (ELP) kielten opetuksessa?
2. Miksi halusitte ottaa Eurooppalaisen kielisalkun osaksi opetusta?
3. Minkälaisessa osassa ELP on kieltenopetustanne?
4. Kuinka kuvailisitte kokemuksianne kielisalkkutyöskentelystä? Onko oppilaiden työskentelyssä eroavaisuuksia
 - a. eritasoisten oppilaiden välillä?
 - b. vanhempien ja nuorempien oppilaiden välillä?
 - c. sukupuolten välillä?
5. Mitä hyötyä kielisalkkutyöskentelystä on sinulle opettajana?
6. Oletko kohdannut joitain haasteita tai ongelmia liittyen kielisalkkutyöskentelyyn? Jos kyllä, niin millaisia?
7. Kuinka motivoituneita opettamanne oppilaat ovat kielisalkkutyöskentelystä teidän näkemyksenne mukaan? Miksi?
8. Miten pyritte motivoimaan oppilaita kielisalkkutyöskentelyyn?
9. Mitkä asiat motivoivat oppilaita kielitunteilla ja kielten opiskelussa? Entä kielisalkkua käytettäessä?
10. Mitä hyötyä mielestänne oppilaille on Eurooppalaisen kielisalkun käytöstä?
11. Miten te määrittelisitte instrumentaalisen oppimismotivaation? Millaiset asiat motivoivat oppilaita, kun motivaatio on instrumentaalista?
12. Kiinnitättekö huomiota instrumentaaliseen oppimismotivaatioon kieltenopetuksessanne? Jos kyllä, niin miten se on havaittavissa?
13. Miten mielestänne instrumentaalista motivaatiota voisi tukea kielisalkkutyöskentelyllä, vai tulisiko sitä teidän mielestänne erityisesti edes painottaa?
14. Olisiko teillä vielä aiheeseen jotain lisättävää, joka ei tullut keskustelussamme ilmi?

LIITE 2. Haastattelurunko opetuskokeiluluokan opettajalle syksyllä 2011

1. Mitä mieltä olet näistä opetuskokeiluista kokonaisuudessaan? Mitä ajatuksia kokeilut sinussa nyt herättävät?
2. Olivatko oppilaat mielestäsi motivoituneita työskentelemään kokeilutunneilla vai eivät? Mistä luulet tämän johtuneen?
3. Antoivatko nämä tunnit mielestäsi oppilaille sen kuvan, että englantia tarvitsee tulevaisuudessa ja se on heille erittäin hyödyllinen kieli? Miksi?
4. Mitä mieltä olet englannin tunnista, jolla tehtiin eri maihin liittynyt ryhmätyö?
 - a. Mikä oli mielestäsi tässä tunnissa hyvää, mitä olisit muuttanut?
 - b. Oliko oppitunti mielestäsi motivoiva ja kannustiko se mielestäsi heitä englannin kielen opiskeluun? Miksi?
 - c. Oliko tehtävä mielestäsi hyödyllinen oppilaiden kannalta? Miksi?
5. Mitä mieltä olit englannin tunnista, jolla käytiin dialogeja oppilaiden välillä?
 - a. Mikä oli mielestäsi tässä tunnissa hyvää, mitä olisit muuttanut?
 - b. Kannustiko oppitunti mielestäsi oppilaita englannin kielen opiskeluun? Miksi?
 - c. Oliko tehtävä mielestäsi hyödyllinen oppilaiden kannalta? Miksi?
6. Mitä mieltä olet tehtävästä, jossa oppilaiden piti kirjoittaa lyhyt kirjoitelma jostain henkilöstä, joka tarvitsee englannin kieltä päivittäin?
 - a. Kannustiko tehtävä englannin kielen opiskeluun? Miksi?
 - b. Oliko tehtävä mielestäsi hyödyllinen oppilaiden kannalta? Miksi?

LIITE 3. Haastattelupyyntö opetuskokeiluluokan oppilaiden huoltajille syksyllä 2011

Arvoisa huoltaja!

Olemme kaksi viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Itä-Suomen yliopistosta Joensuusta. Teemme Pro Gradu – tutkielmaa aiheesta *instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminen kielisalkkutyöskentelyn avulla perusopetuksen 6. vuosiluokalla*. Tutkielma liittyy alakoululainen kielisalkun käyttäjäksi – projektiin ja tutkielmamme ohjaajana toimii professori Ritva Kantelinen.

Tähän liittyen ystävällisesti tiedustelemme, sallitteko oppilaan haastattelemisen perjantaina 11.11.2011. Haastattelu toteutettaisiin välituntien aikana ja on kestoaltaan noin 15–20 minuuttia. Haastattelut koskevat englannin kielen opiskelun motivoivuutta sekä järjestämiemme opetuskokeiluiden toimivuutta oppilaiden kannalta.

Olemme saaneet perusasteen rehtorilta Heikki Happoselta tutkimusluvan tutkielmallemme Joensuun normaalikouluun sekä olemme keskustelleet asiasta luokanopettajan, englannin kielen opettajan sekä tutkielmamme ohjaajan kanssa. Tutkielmassamme emme mainitse oppilaiden nimiä, eivätkä he tule olemaan tunnistettavissa. Käsittelemme tietoja ehdottoman luottamuksellisesti. Mikäli teille jäi jotain kysyttävää, vastaamme kysymyksiinne mielellään. Yhteystietomme löydätte tämän lomakkeen lopusta.

Pyydämme ystävällisesti, että palautatte tämän haastattelulupapaperin täytettynä oppilaan mukana opettaja X:lle oppilaan seuraavalle englannin tunnille.

Oppilaan
nimi: _____

Oppilasta

saa haastatella tutkielmaa varten

ei saa haastatella tutkielmaa varten

Huoltajan allekirjoitus: _____

Kiitos!

Ystävällisin terveisin

Linda Mattila

(limattil@student.uef.fi)

Saara Romppanen

(saararo@student.uef.fi)

LIITE 4. Haastattelurunko opetuskokeiluluokan oppilaille Joensuun normaalikoulussa syksyllä 2011

1. Tykkäätkö englannin kielestä ja sen opiskelusta? Miksi tai miksi et?
2. Pidätkö koulussa englannin kielen tunneista? Miksi? Miksi et?
3. Kuinka hyvä olet mielestäsi englannin kielessä? Mistä uskot sen johtuvan?
4. Onko englannin kielen osaaminen sinusta tärkeää? Miksi?
5. Mihin/ Millaisissa tilanteissa tarvitset englannin kieltä tällä hetkellä? Missä tilanteissa tarvitset englannin kieltä tällä hetkellä?

+ Harjoitteletko englannin kieltä koulun ulkopuolella?
6. Koetko, että englannin kielen osaamisesta on hyötyä sinulle tulevaisuudessa? Miten?
7. Opitko englannin kielen tunnilla sellaisia asioita, joista on sinulle hyötyä koulun ulkopuolella? Jos kyllä, niin mitä nämä asiat ovat ja jos ei, niin mitä sinun mielestäsi englannin tunneilla tulisi oppia, että siitä on sinulle vapaa-ajalla hyötyä?
8. Teetkö kielisalkkuun liittyviä/liitettäviä tehtäviä tunneilla mielelläsi? Miksi?
9. Koetko, että kielisalkusta on sinulle jotain hyötyä? Jos kyllä, mitä hyötyä? Jos ei, miksi?

LIITE 5. Sisällönanalyysi vieraiden kielten opettajien (N=3) haastatteluista koskien näkemyksiä ja kokemuksia Eurooppalaisen kielisalkun käytöstä ja instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemisesta

PELKISTYKSET	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Koulun ja kielten opetuksen tavoitteet (O1, O3) Kehotukset kielisalkun käyttämiseen (O3) Kielten oppikirjoissa kielisalkutehtäviä (O1) Käyttää kielisalkkua, koska muiden kielten opettajat käyttävät sitä (O1) Hauskuutta ja vaihtelua opetukseen huomioiden pienen viikkotuntimäärän (O1) Pyrkimys saada maahanmuuttajaperheet arvostamaan kotikieltään (O1) Toive yhteistyöstä muiden opettajien kanssa (O1) Todisteena oppilaan osaamisesta seuraavalle kielen opettajalle (O2)	Kielisalkun käytön syyt	Kielisalkku osana vieraan kielen opetusta	Kielisalkku kielten opetuksessa	Instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminen kielisalkkutyöskentelyssä
Hyödyllinen työkalu (O3) Kevennystä arkityöhön (O3) Arvioinnin väline (O3) Tietoa oppilaan osaamisesta seuraavalle opettajalle (O2) Kielisalkkutyöskentely vähentää murrosikäisten negatiivista asennoitumista kielen opiskelua kohtaan (O1) Opettaja kohtalaisen tyytyväinen kielisalkkuun (O3) Opettaja ei ole tyytyväinen kielisalkkuun (O1)	Kielisalkun hyöty opettajille			
Jatkumo kielisalkun käytössä peruskoulusta lukioon (O3) Eri kielten yhdistäminen samaan kielisalkkuun (O3, O1) Näyttää omasta osaamisesta ja kehityksestä(O3) Mahdollisuus hyödyntää tieto- ja viestintätekniikan taitoja (O1) Oppilaan seuraava vieraan kielen opettaja osaa huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet (O2) Vaihtelua ja mukavuutta koulunkäyntiin (O1, O3) Kielisalkusta hyötyä, mikäli se tehdään huolellisesti (O2) Oppilaat näkevät kielisalkun avulla kehityskaarensa kielen oppijana (O2, O3) Positiivisen kehityksen huomaaminen vahvistaa oppilaan minäkäsitystä (O2) Kielen ymmärtäminen viestintävälineenä ylimääräisen koulutekemisen sijaan (O1)	Kielisalkun hyöty oppilaille			

<p>Kielisalkun muistoarvo (O1) Kielisalkku itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittäjänä (O2) Osoitus vieraan kielen elinikäisestä oppimisesta (O3) Näyttö omasta kielitaidosta jatko-opiskelupaikkaan tai uuteen kouluun (O3) Oppilaalla mahdollisuus osoittaa monipuolisesti kielitaitoaan omien henkilökohtaisten vahvuuksien kautta (O2)</p>				
<p>Velvoittava työkalu (O3) Suunnittelua vaativia näytelmiä (O1) Tuotosten videointia (O1) Oppilaiden töiden esille asettaminen (O1, O3) Oppilaiden tuotosten tallentaminen tietokoneelle (O3) Töiden liittäminen työkansioon eli dossieriin (O3) Oppikirjan kertausjaksojen ohjaamat teemalliset kielisalkkutyöt (O3) Oppilailla mahdollisuus valita salkkutyöhönsä mieleisensä aihealue teeman sisältä (O3) Yksilö-, ryhmä-, tai paritöitä (O3) Salkkutöissä esiintyviä kielellisiä virheitä ei korjata (O3) Salkkutöiden esitleminen koko ryhmälle (O3, O1) Kielisalkun ajoittainen näkymättömyys oppitunneilla (O1) Pyrkimys pois opettajajohtoisuudesta (O1) Pyrkimys oppilaiden autonomisuuteen (O1) Opettaja valmistanut itse kielisalkkutehtäviä ja oppikirjoja (O1) Oppilailla vapaus kehittää kielisalkkutehtäviä mieleisikseen (O1) Kielisalkkutyöt vapaampia kielitaidon osoituksia (O2) Kielisalkun esitleminen vanhemmille (O1) Kielisalkku itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittäjänä (O2) Kielipassi todisteena tiettyjen sisältöjen virheettömästä osaamisesta (O2)</p>	<p>Kielisalkun asema vieraiden kielten oppitunneilla</p>			
<p>Oppilailla mahdollisuus tehdä vapaaehtoisia salkkuun liitettäviä tuotoksia: matkapäiväkirja, esitelmä itsestä kummilapselle ulkomaille, (O3)</p>	<p>Vapaa-ajalla tehtävät salkkutyöt</p>			
<p>Aikapula (O3, O2) Aikapula aiheuttaa, ettei tuotoksiin pystytä paneutumaan täydellisesti (O3) Aikapula vaikuttaa reflektion ohjaamisen vähyyteen (O2) Tukea arviointitaitojen kehittämiseen muilta opettajilta (O2) Opettajan työ kielisalkun parissa keskeneräistä (O1, O2) Opettajalla vaikeuksia kehittää kielisalkkutehtäviä (O1)</p>	<p>Kielisalkkutyön haasteet</p>	<p>Kielisalkkutyön kehittäminen</p>		

<p>Kielisalkkujen saattaminen esittelykuntoon (O1) Oppilaiden panostus kielisalkkuun puutteellista (O2) Haaste saada oppilaat ymmärtämään kielisalkun tarkoituksen ja hyödyn (O3) Kielisalkun tuoma ylimääräinen työmäärä (O2, O1, O3) Opettaja haluaisi pystyä hyödyntämään kielisalkkua tehokkaasti (O2) Muiden opettajien yhteistyöhaluttomuus (O1) Kielisalkun käyttö ja kehitys lähinnä kahden vieraan kielen opettajan harteilla (O1) Maahanmuuttajaperheiden välinpitämättömyys kotikielen oppimista kohtaan (O1) Haasteena kielisalkkutöiden järjestyksessä pitäminen (O1) Kielen opetuksen ja kielisalkun heikko status (O1)</p>				
<p>Kielisalkun digitalisointi (O3, O1, O2) Taloudellista tukea kielisalkun kehitystyölle (O1) Kielisalkkujen saattaminen esittelykuntoon (O1) Kielten opetuksen ja kielisalkun statuksen nosto (O1) Tarve saada oppilaat ymmärtämään kielisalkun hyöty ja tarkoitus (O3) Kielisalkun kehittäminen paremmin osaksi muuta kielten opetusta (O3) Luokanopettajien mukaantulo kielisalkun kehittämiseen (O1)</p>	<p>Kielisalkkutyön muutosehdotukset</p>			
<p>Oppilaat suhteellisen motivoituneita kielisalkkutyöskentelyyn (O1) Oppilaat motivoituneita kielisalkkutyöskentelystä riippumatta luokkatasosta ja oppilaiden iästä (O3) Osa oppilaista enemmän ja osa vähemmän motivoituneita kielisalkkutyöskentelyyn (O2, O3, O1) Englannin kielestä muutoinkin motivoituneet motivoituvat myös kielisalkkutyöskentelystä (O3) Kielisalkkutyöskentely tuo vaihtelua arkiseen kieliopin opiskelemiseen ja ”junnaamiseen” (O3) Opettaja ei koe, että hänen ryhmissään on motivaatio-ongelmaa (O2) Opettaja vakuuttunut, että oppilaat tiedostavat englannin kielen tarpeellisuuden (O2) Oppilaat aikaisempaa motivoituneempia englannin kielen opiskeluun (O2) Murrosiän aikaistumisen negatiivinen yhteys yleiseen asenteeseen koulutyöskentelyä kohtaan (O1) Kielisalkkutyöskentely murrosikäisten käytöksen lieventämisen keinona</p>	<p>Yleisiä huomioita oppilaiden asennoitumisesta ja motivoitumisesta kielisalkkutyöskentelyä kohtaan</p>	<p>Oppilaiden asenne ja opiskelumotivaatio kielisalkkutyöskentelyä ja kielten opiskelua kohtaan</p>	<p>Opiskelumotivaatio osana kielten opiskelua ja kielisalkkutyöskentelyä</p>	

<p>(O1) Osa oppilaista negatiivisesti asennoituvia riippumatta työtavoista tai harjoituksista (O1) Oppilaat tykkäävät opiskella kulttuuritietoutta ja tehdä vapaampia harjoituksia (O3) Osa oppilaista tekee salkkutöitä tarkkaan ja huolella (O3) Vanhempien välinpitämättömyys kotikielen opiskelua kohtaan heijastuu oppilaiden kielen opiskeluun ja asenteeseen negatiivisesti (O1)</p>				
<p>Heikosti motivoituva oppilas motivoituu vaihtelevasti kielisalkkutyöskentelystä (O3) Heikosti motivoituva oppilas motivoituu tiedonkeruusta, toiminnasta ja vapaasta työskentelystä, mutta kielen tuottaminen tuottaa ongelmaa ja aiheuttaa motivaatiohaasteen (O3, O1) Arvosanaorientoituneiden oppilaiden välinpitämättömyys vapaampaa ja ei oppikirjaan pohjautuvaa kielisalkkutyöskentelyä kohtaan (O1) Hyvin pärjäävät oppilaat haluavat panostaa työhön ja tekevät työtä myös vapaa-ajalla (O3) Osa oppilaista haluaa ainoastaan tehdä työn mahdollisimman nopeasti valmiiksi (O3) Hyvin kielessä menestyvät oppilaat saattavat alisuoriutua todelliseen tasoonsa nähden (O3)</p>	<p>Kielitaitotason yhteys oppilaiden asennoitumiseen ja motivoitumiseen kielisalkkutyöskentelyä kohtaan</p>			
<p>Sukupuolella ei merkittävää yhteyttä kielisalkkutyöskentelyyn asennoitumisessa, mutta pojat mahdollisesti tyttöjä motivoituneempia (O1) Tytöt piirtävät mielellään ja tekevät töitä huolellisesti ja tekevät niistä visuaalisesti näyttäviä (O1) Pojat alisuoriutuvat usein tasoonsa nähden tehden töitä huolimattomasti (O3)</p>	<p>Sukupuolen yhteys asennoitumiseen ja motivoitumiseen kielisalkkutyöskentelyä kohtaan</p>			
<p>Kehuminen ja oppilaan itsetunnon vahvistaminen (O2) Taitotason ja kehittymisen huomioiminen palautteessa ja pyrkiminen kannustamiseen (O2) Oppilaat haluavat opettajalta tunnustusta ryhmälleen (O1)</p>	<p>Kehuminen ja kannustus motivointikeinona kielen opiskeluun</p>	<p>Oppilaiden motivointikeinot kielten opiskeluun ja kielisalkkutyöskentelyyn</p>		
<p>Mielikuvituksen ruokkiminen tarinoiden kautta (O2) Huumorin hyödyntäminen (O2) Mielikuvien hyödyntäminen (O2)</p>	<p>Mielikuvitus ja huumori motivointikeinona</p>			

	kielen opiskeluun			
Oppilaiden kokemuspiirin ja mielenkiinnon kohteiden huomioiminen käsiteltävissä aihepiireissä (O2) Harjoitteiden ja töiden omakohtaisuus (O2)	Oppilaiden kokemuspiirin ja mielenkiinnon kohteiden hyödyntäminen motivointikeinona kielen opiskeluun			
Tietokonepelit kielen opiskelun motivaattorina ja kielitaidon kehittäjänä (O2, O3) Oppilaat mieltyneitä tietokonetyöskentelyyn (O3) Videonin ja tallenteiden hyödyntäminen kielisalkkutyöskentelyssä (O1) Valtakunnallisiin kilpailuihin osallistuminen tietotekniikkaa hyödyntäen (O1)	Tieto- ja viestintätieteiden hyödyntäminen motivointikeinona kielten opiskeluun			
Musiikin hyödyntäminen opetuksessa ja esityksissä (O1, O2)	Musiikin hyödyntäminen motivointikeinona kielten opiskeluun			
Pelien hyödyntäminen opetuksessa (O2) Leikkien hyödyntäminen opetuksessa (O2) Toiminnallisten työtapojen hyödyntäminen opetuksessa (O2)	Toiminnallisten ja mielekkäiden työtapojen hyödyntäminen motivointikeinona kielten opiskeluun			
Ulkomaalaisten vierailijoiden kanssa keskusteleminen (O2) Luokkaretkiä myös ulkomaille (O1) Esitysten valmistaminen luokkaretkiä varten (O1) Opiskeltavaa kieltä äidinkielenään puhuvien, samanikäisten ja kielessä samantasoisien oppilaiden kanssa keskusteleminen (O1) Oppilailla mahdollisuus kierrellä luokkaretkien kohteena olevassa kaupungissa (O1) Luokkaretkirahaston kerääminen eri keinoin (O1) Opettajalla ei tietotaitoa luokkaretkien liittämistä osaksi kielisalkkua (O1) Oppilaat matkustelevat paljon ulkomailla (O2, O3)	Matkustelun ja ulkomaalaisten kanssa kommunikoinnin hyödyntäminen motivointikeinona kielen opiskeluun			
Venäjän kielen opintojen mainostaminen oppilaiden valmistamien esitysten	Ryhmyöt ja			

<p>avulla (O1) Näytelmien hyödyntäminen opetuksessa (O1) Erilaisten esitelmien käyttäminen opetuksessa (O1, O3) Oppilaiden kyky valmistaa mielikuvituksekkaita esityksiä ja töitä (O1) Oppilaiden kokemuspöörin ja mielenkiinnon kohteiden huomioinen ryhmätöissä ja esityksissä (O3) Yksilö-, pari- ja ryhmätöiden monipuolinen käyttö (O3)</p>	<p>esitelmät motivoitikeinona kielen opiskeluun</p>			
<p>Oppilaat pitävät ennalta-arvaattomuudesta (O2) Opetuksen selkeys motivoi (O2) Opettaja ei koe, että hänen tarvitsee motivoida oppilaita vaan uskoo motivaation tulevan itsestään (O2) Opettaja uskoo motivaation tulevan toiminnallisen opiskelun kautta (O2) Opettaja ei halua käyttää aikaa motivoimiseen (O2) Oppikirjan ulkopuolisen toiminnan järjestäminen keinona motivoida oppilaita (O1)</p>	<p>Yleisiä huomioita motivoinnista ja motivoinnin keinoista</p>			
<p>Opettaja pyytää tutkijoilta määritelmää tai selvennystä käsitteeseen (O1, O2) Opettaja toivoo instrumentaalisen motivaation käsitteen sisällön muuttamista (O1) Opettaja toivoo käsitteen laajentamista pois työajattelukeskeisyydestä (O1) Opettaja toivoo käsitteeseen sisällytettävän oppilaiden omien taitojen laajemman hyödyntämisen (O1) Opettaja ei kykene määrittämään tarkemmin instrumentaalisen motivaation käsitteen uutta muotoa (O1) Instrumentaalinen opiskelumotivaatio viittaa kielen välinearvoon (O2, O3) Käsitteen mukaan kieli on väline mukavaan toimintaan (O2) Opettaja ei enää tee eroa sisäisen ja ulkoisen motivaation välille (O2) Opettaja mieltää instrumentaalisen motivaation synonyymiksi ulkoiselle motivaatiolle (O2) Kielten opintojen alkuvaiheessa motivaatio opiskeluun ulkokohtaista (O2) Opettaja pohtii leikin sisällyttämisen mahdollisuutta instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteeseen (O2) Opettaja pohtii sisältykö leiman käyttö instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteeseen (O2) Ulkoiset palkkiot instrumentaalisen opiskelumotivaation käsitteen tukijana (O2)</p>	<p>Instrumentaalisen opiskelumotivaatio n käsitteen ymmärtäminen</p>	<p>Instrumentaalinen opiskelumotivaatio ja sen tukeminen vieraan kielen opetuksessa</p>	<p>Instrumentaalinen opiskelumotivaatio ja sen tukeminen vieraan kielen opetuksessa</p>	

<p>Kehuminen instrumentaalisen opiskelumotivaation tukijana (O2) Opettaja sekoittaa sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteet keskenään (O2) Opettaja liittää kielen tarpeellisuuden tiedostamisen sisäiseen motivaatioon (O2) Ulkoiset palkkiot edesauttavat sisäisen motivaation kehittymistä (O2) Instrumentaalinen opiskelumotivaatio hyötyajattelua (O3) Instrumentaalinen opiskelumotivaatio yhdistyy kielen merkitykseen tulevaisuuden kannalta (O3) Opettaja yhdistää kielen tarpeellisuuden ja ilon kokemuksen instrumentaaliseen opiskelumotivaatioon (O3) Instrumentaalinen kielen opiskelumotivaatio yhteydessä matkustelemiseen (O3)</p>				
<p>Oppilaille työpaikka-ajattelu ei lainkaan ajankohtaista tai merkityksellistä (O1) Oppilaat toteavat kielen opiskelun syyksi työmahdollisuuksien parantumisen (O1) Vierasta kieltä puhuvien ihmisten tapaaminen tuo oppilaille esiin kielen tarpeellisuuden (O1) Oppilailla mahdollisuus käyttää tietokoneita kielen oppitunnilla (O1) Opiskelumotivaatio kielten opintojen alkuvaiheessa ulkoista (O2) Oppilaat opiskelevat aluksi kieltä kokeita varten (O2) Oppilaat ovat arvosanaorientoituneita (O3, O1) Oppilaiden arvosanaorientoituneisuus peräisin kotoa (O1, O2) Vanhemmat palkitsevat rahallisesti saavutetun arvosanan mukaisesti (O2) Matkustelun positiivinen yhteys kielten opiskelumotivaatioon (O2) Positiiviset kommunikointikokemukset kohdekielellä edistävät kielen opiskelumotivaatiota (O2) Jo nuoret oppilaat ymmärtävät englannin kielen tarpeellisuuden ja hyödyllisyyden (O2, O3) Oppilaat omaksuneet vanhempien näkemyksiä kielen hyödyllisyydestä (O3) Oppilaiden vieraalla kielellä pärjääminen arkisissa tilanteissa (O3) Vanhemmat valinneet oppilaalle kielen opiskelun työmahdollisuuksien parantamiseksi (O1)</p>	<p>Oppilaan instrumentaalinen kielen opiskelumotivaatio</p>			
<p>Opettaja ei halua tukea arvosanaorientoituneisuutta opiskeluun (O1) Kielen opiskelun tylsyyden verhoaminen instrumentaalisin keinoin ja näin</p>	<p>Instrumentaalisen opiskelumotivaatio</p>			

<p>mukavalla toiminnalla (O1) Yritysvierailut sekä työskenteleminen instrumentaalisen opiskelumotivaation tukijana (O1) Perheessä asuminen luokkaretkien aikana kommunikaation parantamiseksi (O1) Opettaja ei kiinnitä huomiota opiskelumotivaation tukemiseen opetuksessaan (O2) Opettaja ei kiinnitä erityistä huomiota instrumentaaliseen opiskelumotivaation tukemiseen opetuksessaan (O3) Opettaja suhtautuu positiivisesti kielen opiskelun hyötynäkökulman esille tuomiseen opetuksessa (O3) Matkapäiväkirjan kirjoittaminen taikka matkasta suullisesti kertominen (O3) Satunnaiset keskustelut oppilaiden kanssa kielen hyödyllisyydestä (O3) Pelkän työnäkökulman esilletuominen perusteetonta, koska työajattelu ei ole oppilaille ajankohtaista (O1) Kielisalkkutyöskentelystä ei apua instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemiseen (O2) Pelkkä hyötyajattelu kielen opiskelussa ei anna kestäväää pohjaa kielen opiskelulle (O3) Oppilaan tulee itse ymmärtää kielen opiskelun hyödyllisyys (O3) Instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminen sopivassa määrin hyväksi (O3) Kielisalkun merkitys osaamisen näyttönä osana instrumentaalisen opiskelumotivaation tukemista (O3) Opettaja käyttänyt leimaa opetuksessaan (O2)</p>	<p>n tukeminen kielisalkkutyöskentelyssä ja vieraan kielen opetuksessa</p>			
--	---	--	--	--

LIITE 6. Sisällönanalyysi opetuskokeiluluokan opettajan haastattelusta koskien opetuskokeilutunteja ja niihin liittyviä havaintoja

PELKISTYKSET	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Ryhmän levottomuus Häiriköiminen luokassa hakemalla huomiota Häiriköiminen luokassa, koska kieli on vaikeaa	Työskentelyrauha luokassa	Kokeilutuntien taustatekijät	Opetuskokeilutuntien motivoivuus ja toimivuus	Instrumentaalisen opiskelumotivaation tukeminen englannin kielen opetuskokeiluissa
Aktiiviset oppilaat Ei-aktiiviset oppilaat Huolellisuus Huolimattomuus, välinpitämättömyys Itsenäisen työskentelytaidon puute heikon itseluottamuksen vuoksi Itsenäisen työskentelyn kyky Oppilaat eivät yritä tarpeeksi Oppilaat eivät huomioi ajankulkua	Työskentelytaidot			
Työskentelyajan arvioimisen vaikeus Opettaja unohtaa seurata ajankulkua Työskentelyajan venyminen Selkeä ohjeistus työskentelyajasta Käytettävissä olevan ajan puute	Ajankäyttö			
Kokeilutunnin aihe hyvä Tehtävässä käytettävä materiaali hyvä Maiden valinta listasta hyvä Arvonta maiden valintatilanteessa, jossa kaksi ryhmää valitsee saman maan, hyvä Tehtävä antaa kuvan englannin tarpeellisuudesta Tehtävä osoittaa englannin kielen globaalien luonteen Tehtävä motivoi erityisesti jo englannista motivoituneita oppilaita Oppilaat saavat kirjoitettua maafaktat helposti	Maatuntien motivoivuus ja muut positiiviset huomiot	Kokeilutuntien motivoivuus ja muut positiiviset huomiot		
Tilanteiden aiheet pääosin opetussuunnitelman mukaisia Oppilaat kykyneviä tuottamaan hyviä dialogitilanteita Tarve useammin videoita ryhmätöitä ja esitellä videointeja Oppilaiden motivaatio näkyi halussa tehdä rekvisiittaa esitykseen	Dialogitunnin motivoivuus ja muut positiiviset huomiot			

<p>Opettaja yllättyi positiivisesti englannissa heikkojen oppilaiden suoriutumisesta tehtävässä</p> <p>Oppilaat tekivät dialogeja maatunteja innokkaammin</p> <p>Oppilaat huolehtivat kirjoitusasusta</p> <p>Oppilaat esiintyvät mielellään</p> <p>Tehtävätyypin harvinaisuus opetuksessa motivoi oppilaita</p>				
<p>Kirjoitelmien todella hyvä taso</p> <p>Heikon oppilaan selkeä teksti ilahdutti</p> <p>Tehtävä saa oppilaat huomaamaan englannin tarpeellisuuden</p> <p>Ohjesivumäärä hyvä</p> <p>Oppilaat kirjoittivat yli annetun sivumäärän</p> <p>Ohjeistuksen mukaisesti tehdyt kirjoitelmat</p>	<p>Kirjoitelmatehtävän motivoivuus ja muut positiiviset huomiot</p>			
<p>Hyvin ja perusteellisesti tehdyt kokeilusuunnitelmat</p>	<p>Muut positiiviset ja motivaatioon liittyvät huomiot kokeilutunneista</p>			
<p>Oppilaat eivät jaksaneet perehtyä annettuun kirjalliseen materiaaliin</p> <p>Ajanpuute</p> <p>Oppilaat saavat kirjoitettua yksinkertaiset maatiedot helposti</p> <p>Tarkempi perehtyminen kulttuuritietoihin olisi vaatinut enemmän aikaa</p> <p>Tehtävätyyppi ennestään paljon käytetty</p>	<p>Maatuntien motivoivuus ja muut negatiiviset huomiot</p>	<p>Kokeilutuntien motivoivuus ja muut negatiiviset huomiot</p>		
<p>Opettaja tunnustaa mokanneensa ajankäytön seuraamisessa</p> <p>Työhaastatteludialogi aihepiirinä oppilaille vielä suhteellisen vieras</p> <p>Osalla oppilaista taipumus vitsailla liikaa</p> <p>Oppilaat eivät huomioi aikarajoitusta töissä</p> <p>Osa oppilaista ei seurannut esittelyitä vaan jatkoivat oman työn tekemistä</p> <p>Suullisen englannin käyttäminen haastavaa oppilaille</p> <p>Oppilaat eivät tehneet rooleja tasapuolisiksi ohjeistuksesta huolimatta</p>	<p>Dialogitunnin motivoivuus ja muut negatiiviset huomiot</p>			
<p>Oppilailla aluksi vaikea keksiä kirjoitelmaa koskevaa henkilöä</p>	<p>Kirjoitelmatehtävän motivoivuus ja muut negatiiviset huomiot</p>			

Osa oppilaista kiinnostuneita englannin oppimisesta vain tietokonepelien vuoksi	Muut negatiiviset ja motivaatioon liittyvät huomiot kokeilutunneista			
---	--	--	--	--

LIITE 7. Sisällönanalyysi oppilaiden haastatteluista koskien englannin kielen opiskelua ja siihen motivoitumista

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
<p>Englannin kieltä on hauska puhua, koska ei tarvitse aina puhua suomea (K1)</p> <p>Englannin kieltä mukava puhua (K3)</p> <p>Englannin kieli jännä (K2)</p> <p>Englanti on hyödyllinen kieli (K3, K4)</p> <p>Englannin kieli yleisesti ottaen hauskaa (K6)</p> <p>Englannin kieltä tarvitsee, jotta ymmärtäisi internetissä ja peleissä esiintyvää kieltä (K4)</p> <p>Englannin kieli vaikeaa, koska opiskeltavat asiat välillä haastavia eikä niitä aina ymmärrä (K1)</p> <p>Englannin kieli ajoittain vaikeaa (K6)</p> <p>Englannin kieli vaikeaa, koska ei osaa lausua sanoja (K5)</p> <p>Englannin kieli vaikeaa, koska ei muista sanoja (K6)</p> <p>Englannin kielen sanojen muistaminen tuottaa välillä vaikeuksia (K6)</p> <p>Englannin kieli vaikeaa huonon muistin ja lukemisen vaikeuden takia (K5)</p> <p>Englannin kieli tuottaa vaikeuksia siitä huolimatta, että tekee läksyt ja kuuntelee tunneilla (K5)</p>	Englannin kieli	Motivaatio englannin kieleen ja sen opiskeluun	Oppimistilannetaso	Vieraan kielen opiskelumotivaatio peruskoulun 6. vuosiluokan oppilailla
<p>Englannin kielen opiskelu mukavaa (K3)</p> <p>Englannin kielen opiskelu aika kivaa (K2, K4, K1)</p> <p>Englannin kielen opiskelu välillä vaikeaa, kun opiskeltavat asiat ovat välillä aika haastavia (K1)</p> <p>Englanti ei lempiaine (K6)</p>	Englannin kielen opiskeleminen			
<p>Harjoittelee englantia vapaa-ajallaan kotitehtävien tekemisen yhteydessä (K2, K1)</p> <p>Kertoo pyrkivänsä vastaamaan, mikäli joku puhuu hänelle englantia (K1)</p> <p>Englanninkielisten tarinoiden kirjoittaminen (K3)</p> <p>Englanninkielisten kirjojen lukeminen (K3)</p> <p>Englannin kielen oppiminen internetiä selaillessa (K5)</p>	Englannin kielen harjoitteleminen koulun ulkopuolella			

<p>Englannin kielen oppiminen tietokoneohjelmia tehdessä (K5) Tv-ohjelmat suomeksi tekstitettyjä (K5) <i>Suoraan kysyttäessä katsovatko englanninkielisiä tv-ohjelmia tai kuuntelevatko englannin kielistä musiikkia:</i> Katsoo englanninkielisiä tv-ohjelmia (K1,K2,K3, K4) Toteaa tv-ohjelmien olevan usein tekstitettyjä (K3) Huomauttaa eräästä kanavasta, jolla ohjelmat eivät ole aina tekstitettyjä ja tällöin tarvitaan englannin kielen osaamista (K4) Kuuntelee englanninkielistä musiikkia (K1,K2,K4, K3) Toteaa kiinnittävänsä huomiota myös lyriikoihin (K3) Toteaa, että musiikin kautta voi oppia englantia mikäli ymmärtää mitä lauluissa sanotaan (K3, K4)</p>				
<p>Oppilas pitää hyvänä oppimisen kannalta, että heidän opettajansa puhuu oppitunneilla koko ajan englantia (K2, K1) Oppilas vertaa nykyistä opettajaansa entiseen opettajaan, jonka opetustyyli oli hauska ja erilainen (K5)</p>	<p>Opettajan persoona ja didaktiikka</p>	<p>Opettajan toiminnan yhteys opiskelumotivaatioon</p>		
<p>Oppitunnit hyviä (K2) Oppitunnit mukavia (K3) Oppilas pitää oppimisen kannalta hyvänä, että opettaja puhuu oppitunneilla koko ajan englantia (K2, K1) Oppitunneilla tehdään kaikkea mukavaa (K3) Oppitunneilla pelataan kivoja pelejä (K3) Mieluisat tehtävätyypit, esimerkiksi ristikot ja projektit (K4, K3) Oppitunneilla käsiteltävät asiat hyödyllisiä, koska siellä on esillä kommunikaatiossa tarvittavia perussanoja (K2) Oppilas antaa esimerkkinä oppituntien hyödyllisyydestä sen, että tunneilla oppii kielen erityispiirteitä, joiden kautta oppii kohteliasta keskustelua (K1)</p>	<p>Oppitunnin pedagogiset ratkaisut</p>			
<p>Ilmapiiri tunneilla hyvä (K3) Oppitunneilla jotkut oppilaat riehuvat, mikä häiritsee oppilaita (K4, K3)</p>	<p>Luokan ilmapiiri</p>	<p>Ryhmän vaikutus opiskelumotivaatioon</p>		
<p>Oppilas pitää nykyisen koulunsa englannin luokkahuoneen tilavuudesta (K5) Ilman tunkkaisuus oli häirinnyt edellisessä koulussa (K5) Entisen luokkahuoneen toimiminen samaan aikaan varastona häiritsi opiskelua (K5)</p>	<p>Luokkahuone</p>	<p>Muut oppimistilanteeseen liittyvät motivationaaliset seikat</p>		

<p>Oppilas ei pärjää mielestään hyvin englannissa, mutta ei todella huonostikaan (K1) On arka puhumaan englantia, mutta ymmärtää kieltä paremmin (K1) Numeroissa olisi parantamista (K6) Tuntiaktiivisuutta pitäisi parantaa (K6) Ei koe pärjäävänsä kovinkaan hyvin englannissa siitä huolimatta, että on yrittänyt opiskella kieltä aika paljon (K5) Todistusarvosanana kuusi (K5) Tekstin suomentaminen onnistuu, mutta englanniksi kääntäminen ei onnistu (K5) Toteaa muistinsa olevan huono (K5) Toteaa ettei osaa lausua sanoja (K5)</p>	<p>Arvio ja syyt omaan kohtalaiseen pärjäämiseen englannin kielessä</p>	<p>Oppilaiden kykyuskomus englannin kielessä</p>	<p>Oppijataso</p>	
<p>Epävarmasti arvioi pärjäävänsä kaiketi hyvin englannissa (K2) Perustelee osaamistaan kielen ymmärtämisellä, kirjallisilla ja suullisilla taidoilla (K2)</p>	<p>Arvio ja syyt omaan hyvään pärjäämiseen englannin kielessä</p>			
<p>Arvioi pärjäävänsä englannissa hyvin (K3, K4) Arvelee menestymisen syyksi esikoulusta alkaneita englannin opintojaan (K3) Saanut todistukseen englannin kielen numeroksi 9, 8, välillä 10 (K4) Englannin kielen numero 10 ensimmäisestä luokasta saakka (K3)</p>	<p>Arvio ja syyt omaan erinomaiseen pärjäämiseen englannin kielessä</p>			
<p>Oppilaat pitävät englannin oppisisältöjä hyödyllisinä itselleen (K2, K1) Perussanasto kommunikaation perustana (K2, K1, K6) Kielisidonnaisten kohteliaisuuksien opettelu apuna kommunikaatiossa (K1) Oppilaat kokevat koko ajan oppivansa uusia asioita (K3, K4) Kehitystä suullisessa ja kirjallisessa kielitaidossa (K4) Arjessa tarvittavien perusasioiden opettelu hyödyllistä (K6) Oppilas pitää erikoissanojen opettelu turhana (K6) Oppilas viittaa kasvamaan työttömyyteen ja toivoisi yritysmaailmaan liittyvän sanaston opiskelua (K5) Oppilas toteaa navigoinnin sisältävien älypuhelin tekevän esimerkiksi tien kysymisen opettelu turhaksi (K5)</p>	<p>Oppitunnilla käsiteltävien asioiden hyödyllisyys</p>	<p>Instrumentaalinen opiskelumotivaatio vieraan kielen opiskelussa</p>	<p>Kielitaso</p>	
<p>Oppilaat pitävät englannin kielitaitoa tärkeänä (K2, K3, K4, K6, K5) Oppilaat pitävät englannin kielitaitoa aika tärkeänä (K1) Englannin kielitaito avuksi puheen ymmärtämisessä</p>	<p>Englannin kielen osaamisen tärkeys</p>			

<p>ulkomaanmatkoilla (K2) Englannin kielitaito avuksi muun muassa työelämässä (K1) Englannin kielitaitoa tarvitsee kaikkialla ulkomailla ollessa (K4) Englannin kielitaitoa tarvitsee ulkomailla, koska siellä ei puhuta juurikaan suomea (K3, K4)</p> <p>Englannin kielitaito auttaa lukemaan ja ymmärtämään tekstejä (K4) Englannin kielitaito tärkeä, koska suuri osa maailman valtioista käyttää englantia (K6) Englannin kielestä olisi hyvä osata ainakin matkustellessa ja työelämässä tarvittavat perusasiat (K6) Englannin kielitaito tärkeä yrityskontakteissa (K5)</p>				
<p>Tietokonepeleissä tarvittava englannin kieli (K2, K4) Ulkomaanmatkoilla tarvittava englannin kielitaito (K1) Oppilaat katsovat englanninkielisiä televisio-ohjelmia (K1, K2, K3, K4) Oppilaat kuuntelevat englanninkielistä musiikkia (K2, K1, K4, K3) Oppilas tarvinnut englannin kielitaitoa keskustellessaan ulkomaalaisen kaverinsa kanssa (K3) Oppilas toteaa, tv-ohjelmien olevan yleensä tekstitettyjä (K3, K4, K5) Oppilas katsoo tv-kanavaa, jonka ohjelmat eivät ole tekstitettyjä ja vaativat englannin kielen taitoa (K4) Oppilas toteaa kiinnostavansa huomiota englanninkielisiin sanoituksiin (K3) Oppilaat toteavat oppivansa kuuntelemalla musiikkia, mikäli he ymmärtävät, mitä niissä sanotaan (K3, K4) Tietokoneohjelmissa tarvittava englannin kielitaito (K6, K5) Yrityskontakteissa tarvittava englannin kielitaito (K5)</p>	<p>Englannin kielen osaamisen tarve kyseisellä hetkellä</p>			
<p>Englannin kielitaidosta hyötyä itselle tulevaisuudessa (K2, K1, K3, K4) Englannin kielitaidosta hyötyä tulevaisuudessa (K6, K5) Englannin kielitaidosta hyötyä esimerkiksi työelämässä (K2, K1, K4, K5) Englannin kielitaidosta hyötyä ulkomaanmatkoilla (K1, K4) Ei työhaavetta, jossa tarvitsisi englannin kieltä (K2, K4)</p>	<p>Englannin kielitaidon tarve omassa tulevaisuudessa</p>			

<p>Ei varsinaista työhaavetta, mutta antaa esimerkkinä kaupassa työskentelyn, jossa tarvitsee englannin kielitaitoa asiakaspalvelussa (K1)</p> <p>Haave jääkiekkoharrastuksen etenemisestä uraksi Amerikassa (K3)</p> <p>Englannin kielitaidosta hyötyä esimerkiksi kaupassa työskentelyssä ja palveltaessa ulkomaalaisia asiakkaita (K6)</p> <p>Ihanteellinen tilanne, jos kaikki maailmassa osaisivat englantia ja näin arjessa pärjääminen olisi helpompaa (K6)</p> <p>Englannin kielitaito tärkeä, kun suomen kieli on häviämässä (K5)</p> <p>Oppilas uskoo esimerkiksi kaupassa tarvittavien teknisten laitteiden ja robottikassojen olevan tulevaisuudessa englanninkielisiä (K5)</p> <p>Oppilaan haaveissa yrityksensä kasvaminen ja toiminnan laajeneminen kansainvälisille markkinoille tulevaisuudessa (K5)</p>				
---	--	--	--	--

LIITE 8. Sisällönanalyysi oppilaiden haastatteluista koskien käsityksiä kielisalkusta, sen käytöstä ja merkityksestä

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Salkkutehtävät hyviä (K2) Salkkutehtävät hauskoja (K6) Salkkutehtävät eroavat tylsistä tehtävistä, koska ei tarvitse tehdä tehtäviä kirjaan (K6)	Kielisalkkusalkkutehtävien mielekkyys	Oppilaiden yleinen mielipide kielisalkkutehtävistä	Oppilaiden mielipide Eurooppalaisesta kielisalkusta	Eurooppalainen kielisalkku ja sen opetuskäyttö oppilaiden näkemyksen mukaan
Kielisalkkutehtävät eroavat paljon normaaleista tehtävistä (K2) Kielisalkkutehtävät normaaleita parempia, koska kielisalkkutehtävissä ei tehdä kirja- tai vihkotehtäviä (K2, K4) Kielisalkkutehtävät parempia kuin normaalit tehtävät (K4) Oppilas kokee oppivansa enemmän kirjan tehtävistä, koska kielisalkkutehtävät ovat luonteeltaan kertaavia (K4) Tehtävien valinnaisuus (K2) Ylimääräisten tehtävien tekemismahdollisuus oppilaille tiedossa (K3) Kielisalkun tehtävissä pitää osata eri asioita (K5)	Kielisalkkutehtävien luonne			
Kokee oppivansa salkkutehtävistä (K2) Salkkutehtävissä paikoitellen vaikeampia sanoja (K2) Salkkutehtävät auttavat oppilaita muistamaan paremmin englanninkielisiä lauseita (K1) Kielisalkkutehtävien vaikeus riippuu kyseisestä tehtävästä	Oppiminen kielisalkkutehtävien avulla	Kielisalkkutehtävien avulla oppiminen oppilaiden näkemyksen mukaan		

(K5)				
<p>Oppilas ei ole täysin tietoinen kielisalkun olemassaolosta (K1, K4)</p> <p>Oppilas on tietoinen kielisalkun olemassaolosta (K2)</p> <p>Opettaja on kertonut oppilaille kielisalkusta (K1)</p> <p>Oppilaan tietämys kielisalkusta erittäin rajallinen (K2)</p> <p>Oppilas tietää, että kielisalkkuun kerätään tehtäviä (K4)</p> <p>Oppilaat eivät ole nähneet kielisalkkua (K3, K2, K1)</p>	Tietoisuus kielisalkusta ja sen olemassaolosta	Oppilaiden tietoisuus kielisalkusta	Oppilaiden tietoisuus kielisalkusta ja sen tehtävästä ja merkityksestä	
<p>Oppilaat eivät tiedä kielisalkun tehtävästä ja merkityksestä (K3,K4)</p> <p>Oppilas tietää kielisalkun tehtävästä ja merkityksestä (K6, K5)</p>	Tietämys kielisalkun merkityksestä ja tehtävästä			

<p>Kielisalkussa nähdään oppilaan mielestä se, kuinka he ovat edistyneet (K6, K5) Kielisalkun avulla voi testata oppikirjan kautta oppimaansa kielioppia ja sanastoa (K5) Kielisalkku lisää oppilaan omaa tietoa omasta oppimisesta (K5) Oppilaat eivät ole pohtineet kielisalkun hyödyllisyyttä (K2, K1)</p>	<p>Tietoisuus kielisalkun hyödyllisyydestä omalle oppimiselle ja opiskelulle</p>	<p>Oppilaiden käsitys kielisalkun hyödyllisyydestä</p>		
---	--	--	--	--

LIITE 9. Palautekysely opetuskokeiluista, oppilaat

Olen tyttö / poika (ympyröi vastaus)

Muista perustella vastauksesi!

1. Teillä oli vasta englannin tunnit, jolloin teitte ryhmätyönä esittelyt valitsemastanne maasta. Mitä mieltä olet kyseisestä tunnista? Perustele.
2. Kannustiko aiemmin mainittu tunti sinua englannin kielen opiskeluun? Perustele.
3. Teillä oli tänään tunnit, jossa kävitte erilaisia dialogi-tilanteita läpi ryhmissä ja esititte dialoginne muille. Mitä mieltä olet tunnista? Perustele.
4. Kannustiko tämänpäiväinen tunti sinua englannin kielen opiskeluun? Perustele.
5. Mitä mieltä olit tehtävästä, jossa teidän piti esitellä joku englantia päivittäin käyttävä henkilö? Kannustiko tämä kyseinen tehtävä sinua englannin kielen opiskeluun? Perustele.

Kiitos palautteesta!

LIITE 10. Taulukko oppilaiden kirjoitelmista koskien englantia työssään ja/tai vapaa-ajallaan tarvitsevaa henkilöä

T= Tyttö, P= Poika

Oppilas	Englantia tarvitseva henkilö	Mihin tarvitsee englantia?	Kuinka usein tarvitsee englantia?
T1	Nightwish-bändi	Englanninkieliset lyriikat ja ulkomaalaiset fanit (kommunikointi)	Joka päivä
P1	Vietnamilainen tuttava	Kommunikointi ulkomaalaisten tuttavien kanssa; englanninkielisen opetuksen ymmärtäminen	-
P2	Oppilaan englannin kielen opettaja	Opetus	-
T2	Oppilaan englannin kielen opettaja	Opetus, vaatii laajaa englannin kielen osaamista	Melkein joka päivä
T3	Oppilaan äiti	Työssään rehtorina (ulkomaalaisia vieraita); matkustelu ulkomailla; englanninkieliset kirjat	Joka viikko työssä; usein matkustelee; joskus lukee
T4	Oppilaan sisko	Tekee tutkimusta	Joka päivä
P3	Oppilaan englannin kielen opettaja	Opetus	Joka päivä
T5	Oppilaan isä	Työ yliopistossa; sähköpostien ja tekstien kirjoittaminen; opiskelijoiden kanssa kommunikointi	Joka päivä
P4	Oppilaan äiti	Englannin kielen opettaja; ulkomaalaisten ihmisten tapaaminen	Joka päivä
P5	Oppilaan isä	Työ yrityksessä; matkustelee ulkomailla työkseen ja tapaa siellä ihmisiä	Matkustelee paljon työnsä puolesta
P6	Hotellissa työskentelevä henkilö (vastaanotossa)	Työssään auttaa ihmisiä hotellissa	Käyttää paljon englantia ja muita kieliä
P7	Oppilaan äiti	Myy työkseen käsilaukkuja (maailmanlaajuisesti?) ja valokuvaa; matkustelee ulkomailla	-
T6	Oppilaan englannin opettaja	Opetus; luokassa ulkomaalaisia opiskelijoita vierailemassa	Joka päivä

P8	Stuerti Matkaopas	Työssään tapaa ulkomaalaisia ihmisiä ja kertoo turvatoimista. Työssään esittelee nähtävyyksiä ja toimii tulkkina jos joku ei osaa puhua englantia	Paljon Koko ajan
T7	Oppilaan englannin opettaja	Opetus; juttelee oppilaiden kanssa; ulkomaalaisia ystäviä?; kirjoittaa englannin kielisiä sähköposteja	Joka päivä
T8	Oppilaan englannin kielen opettaja	Opetus	Joka päivä