



Nurmivuori Anna & Tiinanen Jasmin

Kielirikasteinen opetus oppilaan vieraan kielen oppimisen ja motivaation tukena –
luokanopettajien näkökulmia

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2017

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kielirikasteinen opetus oppilaan vieraan kielen oppimisen ja motivaation tukena – luokanopettajien näkökulmia (Anna Nurmivuori & Jasmin Tiinanen)

Pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 3 liitesivua

Joulukuu 2017

Vieraiden kielten osaamisen merkitys korostuu nyky-yhteiskunnassa yhä enemmän. Jotta yhteiskunnan monikielinen ja -kulttuurinen tulevaisuus voidaan turvata, on vieraiden kielten taitojen kehittäminen huomioitava myös pedagogiikassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tarjoaa yhtenä vieraan kielen opettamisen menetelmänä niin kutsutun kielirikasteisen opetuksen, jossa korkeintaan 25 % opetuksesta on vieraskielistä.

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä kielirikasteisessa opetuksessa esiintyvistä motivaatiotekijöistä ja niiden vaikutuksista alakouluikäisen vieraan kielen oppimisen motivaatioon. Lisäksi tutkimus tuo esille kielirikasteisen opetuksen muita mahdollisia hyöty- ja haittapuolia, tavoitteita sekä toteutustapoja. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan vieraan kielen oppimisen motivaatioon ja siihen vaikuttaviin tekijöihin liittyvää teoriaa. Toinen tärkeä osa teoreettista viitekehystä on vieraskielisen opetuksen ja sen vaikutusten määrittelyminen aiempien tutkimusten pohjalta.

Tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella ja vastauksia on saatu kymmeneltä luokanopettajalta ympäri Suomen. Aineiston analyysiä on ohjannut fenomenografinen tutkimussuuntaus, jossa vastauksia on luokiteltu aineistolähtöisesti kategorioihin ja niiden alaluokkiin. Muodostuneita kategorioita ja niiden alaluokkia on peilattu aiempaan teoriaan ja tutkimustuloksiin luoden tuloksista johtopäätöksiä ja tulkintoja.

Kasvaneen motivaation lisäksi kielirikasteisella opetuksella havaittiin myös monia muita vaikutuksia vieraan kielen oppimiselle. Vieraan kielen oppimisen motivaatiota rakentavat vastaajien mukaan erinäiset kontekstiin liittyvät ja henkilökohtaiset motiivit. Tämän tutkimuksen avulla saatiin lisätietoa myös luokanopettajien toteuttaman kielirikasteisen opetuksen luonteesta sen tavoitteiden, määrän ja opetusmenetelmien osalta.

Avainsanat: kielirikasteinen opetus, vieraskielinen opetus, vieraan kielen oppimisen motivaatio, fenomenografinen tutkimus

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Motivaatio vieraan kielen oppimisessa	2
2.1	Motivaation määrittelyä	2
2.2	Vieraan kielen oppimisen motivaatio	6
3	Vieraskielinen opetus vieraan kielen oppimisen keinona	14
3.1	Vieraskielisen opetuksen määrittelyä ja tutkimustuloksia	14
3.2	Vieraskielisen opetuksen vaikutuksia affektiivisiin tekijöihin.....	17
3.3	Kielirikasteinen opetus vieraskielisen opetuksen keinona	22
4	Tutkimuksen toteutus ja menetelmävalinnat	25
4.1	Tutkimuskysymykset	25
4.2	Laadullinen tutkimus	26
4.3	Fenomenografinen tutkimusmetodologia	27
4.4	Aineiston keruu ja sisällönanalyysi	29
4.5	Tutkimusmenetelmän ja analyysin luotettavuus ja eettisyys	32
5	Tutkimustulokset	36
5.1	Kohderyhmän taustatiedot	36
5.2	Kielirikasteisen opetuksen tavoitteet ja opetusmenetelmät.....	38
5.3	Motivaatioon vaikuttavat tekijät kielirikasteisessa opetuksessa	47
5.4	Kielirikasteisen opetuksen vaikutuksia oppilaan taitoihin ja vieraan kielen oppimisen motivaatioon ...	51
5.5	Tulosten kokoava lopputarkastelu	61
6	Pohdinta	66
	Lähteet	70
	Liite	76

1 Johdanto

Vieraiden kielten osaamisen merkitys on muuttunut entistä tärkeämmäksi nyky-yhteiskuntamme globalisoituessa. Vieraan kielen taitoja tarvitaan tiedon- ja työnhaussa sekä nykyään yhä enemmän myös kommunikoinnin välineenä omassa kotimaassa. Globalisaatio, liikkuvuuden ja muuttovirtausten lisääntyminen sekä teknologian kehittyminen ovat tehneet kaksi- ja monikielisyydestä osan arkipäiväämme. (Nikula & Järvinen, 2013, 145–146.) Yhteiskunnan kehitys on lisännyt myös kasvatusalan monikielisyyttä ja -kulttuurisuutta. Jotta yhteiskunta saa hyödynnettyä mahdollisimman hyvin monikielistä ja -kulttuurista potentiaaliaan, tulee monikielinen tulevaisuus huomioida myös pedagogiikassa. (Coyle, 2012, 26–27.)

Tänä päivänä koulu kilpailee muun muassa kodin, kulttuurilaitosten, harrastusten sekä median kanssa tarjonnasta ja on tärkeää, että koulu uudistuu luoden yhä innostavampia keinoja kehittää tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavia taitoja (Kauppinen, 2013, 13). Useat tutkijat näkevät motivaation olennaisena osana myös vieraan kielen oppimisen prosessissa (katso esim. Gardner, 2010; Krashen, 1982; Ushioda, 2014). Tuore perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) painottaa kokemuksellisia ja toiminnallisia työtapoja oppilaan motivaation vahvistajana, ja myös kielirikasteista opetusta on tarkoitus toteuttaa juuri toiminnallisuuden kautta. Vaikka vieraan kielen oppimisen neurologisia prosesseja ei voi täysin sivuuttaa, keskittyy tämä tutkimus enemmän vieraan kielen oppimisen motivaatioon ja erilaisiin teorioihin siitä, miten vieraan kielen oppimisen motivaatio voi ilmetä ja mitkä tekijät siihen voivat vaikuttaa (katso luku 2).

Jo vuonna 2003 Euroopan komissio korosti toimintasuunnitelmassaan elinikäistä kielten opiskelua ja sen tärkeyttä (Merisuo-Storm, 2013, 168). Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämissuunnitelma *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016* korosti vahvasti kielivarannon monipuolistamista esimerkiksi opetustarjonnan kattavuuden laajentamisen avulla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011, 15, 21). Björklund ja Mård-Miettinen (2011) ottavat kantaa vieraan kielen opettamisen heikkouksiin ja korostavat kielten luonnollista käyttöä aidoissa vuorovaikutustilanteissa. He nostavat tässä asiassa yhdeksi onnistuneeksi menetelmäksi kielikylyopetuksen. (Björklund & Mård-Miettinen, 2011, 166.) Yleisesti vieraskielistä opetusta on tutkittu useista erilaisista näkökulmista Suomessa (katso esim. Markkanen, 2012; Merisuo-Storm, 2013; Nikula, 2008) sekä kansainvälisesti (katso

esim. Coyle, 2012; Dalton-Puffer, 2007; Maillat, 2010) ja näitä tutkimuksia esitellään tarkemmin luvussa 3. Vieraskielisen opetuksen tutkimus on keskittynyt pitkälti vieraskielisen opetuksen merkitykseen vieraan kielen tai äidinkielen taitojen kannalta, mutta sen vaikutusta motivaatioon on kuitenkin tutkittu huomattavasti vähemmän (katso esim. Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2014; Pihko, 2007; Seikkula-Leino, 2002).

Tutkimuksen aihe valikoitui vahvasti henkilökohtaisten mielenkiinnon kohteiden johdattamana. Luokanopettajaopintojen lisäksi olemme molemmat opiskelleet ruotsin kielen perus- ja aineopinnot. Omat kokemukset ruotsin kielen opettamisesta ovat vahvistaneet halua löytää yhä tehokkaampia keinoja opettaa ja oppia vieraita kieliä. Vaikka opetusjaksot ovat olleet lyhyitä, olemme molemmat kokeneet kielirikasteisen opetuksen toimivana ja motivoivana vieraan kielen opettamisen menetelmänä. Vaikka vieraskielinen opetus ei menetelmänä ole uusi, mainitaan kielirikasteinen opetus ensimmäistä kertaa vasta vuoden 2014 sen opetussuunnitelman perusteissa. Opetushallitus jättää vastuun kielirikasteisen opetuksen toteutustavoista koulutuksen järjestäjille, ja täten löytyy laajalti erilaisia näkemyksiä kielirikasteisen opetuksen toteutustavoista ja tavoitteista. Koemme, että on tärkeää tuoda julki tutkimustietoa näistä erilaisista näkemyksistä, jotta yhä useampi rohkaistuu kokeilemaan ja kehittämään kielirikasteista opetusta Suomessa.

Erilaisia vieraan kielen oppimisen motivaatioteorioita peilataan tässä tutkimuksessa luokanopettajien käsityksiin. Tämä laadullinen tutkimus toteutettiin fenomenografisen tutkimuksen periaatteita noudattaen haastatellen luokanopettajia sähköisen kyselylomakkeen (katso Liite) avulla. Tutkimuksen päätarkoituksena on vastata kysymyksen: ‘‘Miten luokanopettajat kokevat kielirikasteisen opetuksen vaikuttavan oppilaiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä?’’. Kysymystä pohjustetaan selvittämällä, millaisia tavoitteita ja opetusmuotoja kielirikasteisessa opetuksessa ilmenee sekä mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien mukaan oppilaiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä kielirikasteisessa opetuksessa. Lisäksi tutkimus tuo esille kielirikasteisen opetuksen muita mahdollisia vaikutuksia oppilaan vieraan kielen taitojen kannalta. Tutkimuksen tulokset esitetään luvussa 5.

2 Motivaatio vieraan kielen oppimisessa

Tässä luvussa määritellään motivaatiota ja kuvataan vieraan kielen oppimisen ja siihen liittyvän motivaation välistä yhteyttä. Vaikka arkikielessä tiedetään, mitä käsitteellä *motivaatio* tarkoitetaan, ilmiön laajuuden vuoksi sen määrittelemisen ei kuitenkaan ole niin yksinkertaista. Ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä on lukuisia ja on kutakuinkin mahdotonta pystyä luomaan yhtä kaiken kattavaa motivaatioteoriaa. Motivaatiota on tutkittu paljon kautta aikain ja aihe on aiheuttanut kiivasta keskustelua ja erimielisyyksiä useiden tutkijoiden välillä. Motivaatiotutkimuksen pohjalta motivaation käsitettä on määritelty useilla eri tavoilla luoden lukuisia erilaisia malleja, jotka kaikki sisältävät erilaisia käsityksiä motivaation rakenteesta. Koska kaiken kattavan määritelmän luominen on haastavaa, tutkijat valitsevat usein omiin motivaatiotutkimuksiinsa jonkin tietyn fokuksen. (Dörnyei & Ushioda, 2011, 3–4.) Myös Metsämuuronen nostaa esille tämän motivaatioteorioiden runsauden ja kehottaa tutkijaa valitsemaan tutkimuksensa kannalta otollisimmat motivaatioteoriat tutkimuksensa viitekehukseen (Metsämuuronen, 2006, 24–35). Seuraavaksi esitellään lyhyesti muutamia tämän tutkimuksen kannalta merkittävimpiä motivaatioteorioita, jonka jälkeen paneudutaan tarkemmin vieraan kielen oppimisen motivaatioon pitkälti Gardnerin (2010) sosio-kasvatuksellisen mallin pohjalta ja pohditaan, mitä vaikutuksia vieraan kielen oppimisen motivaatiolla voi olla vieraan kielen oppimiselle.

2.1 Motivaation määrittelyä

Sana motivaatio juontuu latinan kielen verbistä *movere*, joka tarkoittaa *liikkua, muuttaa, liikuttaa* (engl. *to move*). Karkeasti sanottuna motivaatio on se, joka saa ihmisen “liikkumaan” kohti tiettyä päämäärää nähden vaivaa, jatkaen toimintaa ja tehden tiettyjä päätöksiä. (Brophy, 2010, 3; Dörnyei & Ushioda, 2011, 3.) Ruohotie (1998) puolestaan kuvaa motivaatiota tilaksi, jonka *motiivit* saavat aikaan. Motiiveiksi hän nimeää halut, tarpeet, vietit, sisäiset yllykkeet, palkkiot ja rangaistukset. (Ruohotie, 1998, 36–37.) Vaikka määritelmiä motivaation käsitteelle on yhtä paljon kuin motivaatiotutkijoita, ovat useimmat tutkijat Dörnyein ja Ushiodan (2011) mukaan kuitenkin pohjimmiltaan yhtä mieltä siitä, että motivaatio koskee valintojen, sinnikkyuden ja vaivannäön suuntaa sekä voimakkuutta. Motivaatio siis vastaa siitä, *miksi* ihmiset päättävät tehdä jotakin, *kuinka pitkään* he ovat

halukkaita jatkamaan toimintaa ja *kuinka paljon* he pyrkivät saavuttamaan tavoitteen. (Dörnyei & Ushioda, 2011, 3–4.)

Decin ja Ryanin (2000) mukaan yksilön motivaation määrän lisäksi myös sen olemus vaihtelee. He ovat käsitelleet itsemääräämisteoriassaan (engl. *SDT, Self-Determination Theory*) näitä motivaatioiden eroavaisuuksia erityisesti yksilön luomien motivaatioperusteiden ja päämäärien osalta. Yksi yleisimmistä tavoista kuvata motivaatiota on jakaa motivaatio *sisäiseen* ja *ulkoiseen motivaatioon*. (Deci & Ryan, 2000, 54–55.) Yksilö voi siis motivoitua joko sisäisesti tai ulkoisesti. Sisäisesti motivoitunut henkilö voi esimerkiksi haluta ymmärtää syvällisesti jonkin uuden asian ja saa nautintoa sitoutuessaan toimintaan ja ratkaistessaan haasteita tai luodessaan jotakin uutta. Yksilö sitoutuu toimintaan ilman ulkoista palkkiota tai rangaistuksen uhkaa. Lapsen leikki tai aikuisen harrastustoiminta on usein sisäisen motivaation ohjaamaa toimintaa; silloin yksilö on usein aidosti innostunut ja kiinnostunut toiminnasta. Sisäisen motivaation ohjaama toiminta ei ole yhtä uuvuttavaa kuin toiminta, joka tapahtuu ulkoisen motivaation voimalla. (Dörnyei & Ushioda, 2011, 23–24; Martela & Jarenko, 2014, 14–15.) Lonka (2015) on todennut, että sisäiseen motivaatioon vaikuttavat elämän aikana muodostuneet uskomukset esimerkiksi omasta minäpystyvyydestä. Hänen mukaansa on tärkeää motivoida oppijaa, sillä sisäinen motivaatio ei synny puhtaasti oppijan mielen sisällä, vaikka usein niin ajatellaan. (Lonka, 2015, 187.)

Martelan ja Jarenkon (2014) mukaan ulkoisesti motivoitunut yksilö tarvitsee puolestaan joko ‘*kielteistä keppiä tai myönteistä porkkanaa*’ päästäkseen liikkeelle. Ulkoisesti motivoitunut henkilö näkee toiminnan suorituksena ja saa motivaatiota esimerkiksi rangaistuksen tai syyllisyyden tunteen välttämisestä tai lopussa odottavan palkinnon saavuttamisesta. Ulkoisesti motivoitunut henkilö voi motivoitua esimerkiksi huomattessaan toiminnallaan olevan jotakin välineellistä hyötyä hänelle: henkilö esimerkiksi opiskelee vierasta kieltä parantaakseen asemaansa työelämässä. (Dörnyei & Ushioda, 2011, 24; Martela & Jarenko, 2014, 14.) Tällaisen henkilön toiminta ei ole omaehtoista, mutta esimerkiksi kasvatuksen avulla tapahtuvan sisäistämisen ja motivaation eheyttämisen avulla ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäisemmäksi (Deci & Ryan, 2000, 65).

Yksilö voi omata yhtä aikaa sekä sisäistä että ulkoista motivaatiota, mutta ulkoinen motivaatio saattaa myös heikentää sisäistä motivaatiota (Dörnyei & Ushioda, 2011, 24; Martela & Jarenko, 2014, 14). Yksilön luomat sisäiset tavoitteet ovat täten huomattavasti merkittävämpiä tekijöitä motivaation kannalta kuin ulkoiset tavoitteet (Ushioda, 2014, 35).

Täysin sisäisen motivaation luominen esimerkiksi oppimisympäristössä on kuitenkin haastavaa, sillä oppilas ei välttämättä pidä oppimistilanteita samalla tavalla hauskana kuin vapaa-ajan tekemistä. Oppiminen vaatii mielenkiinnon ja toiminnan mielekkyyden lisäksi pitkäjaksoista keskittymistä sekä vaivannäköä. (Brophy, 2010, 1.)

Sisäisen ja ulkoisen motivaation jakamisen vastapainoksi Dörnyei, Ibrahim ja Muir (2015) nostavat esiin uudehkon tavan tarkastella ja tutkia motivaatiota. Kyseessä on suunnattu motivaation kulku (engl. *DMC, Directed Motivational Current*), jota pidetään myös potentiaalisena peruspilarina tulevaisuuden yrityksissä ymmärtää ihmisen motivaatiota ja siihen liittyviä saavutuksia. Suunnatulla motivaation kululla viitataan voimakkaaseen motivationaaliseen aaltoon, joka on hyvin yksilöllinen sekä kontekstiin ja aikaan sidonnainen. Suunnatun motivaation kulun avulla ihminen kykenee kohdistamaan erilaisia keinoja haasteiden sekä tunnevaihteluiden ylipääsemiseksi. Täten ihminen pystyy myös kanavoimaan haasteelliset tilanteet ja ongelmat tavoiteorientoituneiksi jaksoiksi. (Dörnyei, Ibrahim & Muir, 2015, 103–104.)

Motivaation katsotaan yleisesti olevan tärkeä tekijä oppimisen kannalta. Oppimisen motivaatio vaikuttaa muun muassa oppimisella tavoiteltaviin päämääriin ja suuntiin, vaivannäön tasoon, sitoutumisen syvyyteen sekä sinnikkyuden määrään oppimisessa. (Ushioda, 2014, 31.) Koska oppimista selittävät kognitiiviset teoriat eivät ole pystyneet kuvaamaan oppimisen pitkäaikaisia prosesseja ja oppimisvaikeuksien syntyä kaiken kattavasti, on oppimisen tutkijoiden huomio kiinnittynyt viime aikoina yhä enemmän oppimisen dynaamisiin tekijöihin, kuten motivaatioon. On havaittu, että useat oppimista edistävät tekijät, kuten kognitiivisten strategioiden opetteleminen, toimivat vain silloin, kun oppija on motivoitunut sekä kiinnostunut toiminnasta ja valmis sitoutumaan siihen. Täten tutkimuksissa on keskitytty entistä enemmän myös oppijan ominaisuuksiin, joista motivaatio on keskeisessä osassa oppimisen ja opettamisen ohjaavana tekijänä. (Nurmi, 2013, 548.)

Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota erityisesti alakouluikäisen lapsen oppimisen motivaatioon liittyvään teoriaan. Aunolan (2005) mukaan sisäsyntyisen motivaation oppiainekohtainen eriytyminen kehittyy nopeasti alkuopetusikäisillä eli ensimmäisen ja toisen luokka-asteen aikana. Koulun alkaessa lapsi ei välttämättä osaa eritellä omaa kiinnostustaan eri oppiaineiden välillä, mutta alkaa pian hahmottamaan motivoituneisuutensa tiettyihin tehtävälajiin. Myös oppilaan kognitiiviset taidot sekä ajattelu muuttuvat paljon, kun hän alkaa esimerkiksi vertailla itseään ja omia taitojaan muihin.

Oppimisen motivaation, koulunkäynnin mielenkiinnon, omaan kyvykkyyteen liittyvien uskomusten sekä onnistumisen odotusten on nähty muuttuvan negatiivisemmaksi oppilaan vanhetessa. Tätä negatiivista muutosta on selitetty esimerkiksi sillä, että oppilaista tulee vanhetessa itsekriittisempiä ja he kohtaavat sosiaalista vertailua ja standardien laatimista useammin. Nämä ikäryhmän ajattelussa ja itsearvioinnissa tapahtuvat muutokset vaikuttavat merkittävästi motivaation kehittymiseen. (Aunola, 2005, 109–110, 112–113.)

Alkuopetusikäiset lapset eivät vielä ymmärrä eroa oman kyvykkyytensä ja omien odotustensa välillä. He uskovat suoritusta tehdessään, että näkemys omista kyvyistä tarkoittaisi samaa kuin odotus siitä, miten tehtävästä suoriutuu. 1.–3. -luokkalaisen kykyuskomukset vahvistuvat saadun palautteen pohjalta, mutta tästä eteenpäin motivaation ja suoriutumisen välille syntyy vastavuoroinen suhde. Yhdeksän vuoden iässä ero kyvykkyyden ja suoriutumisen välillä aletaan erottamaan. Tällöin lapsi ymmärtää sen, että yritys ei riitä aina takaamaan omaa onnistumista, vaan siihen vaikuttavat myös muut tekijät. Kun oppilas on pysyvämmiin motivoitunut, suoritukset paranevat, asenne muuttuu myönteisemmäksi ja täten taidot kehittyvät paremmin. Vastavuoroisesti heikko suoriutuminen vaikuttaa negatiivisesti minäkuvan ja asenteiden kautta myöhempään menestykseen. Epävarmuus sekä epäonnistumiset ja niiden odottaminen heikentävät oppilaan koulumenestystä. Kyvykkyyden ja suoriutumisen välisten erojen lisäksi myöskään erot annetun tehtävän arvostamisessa eivät ole kehittyneet vielä koulunkäynnin alkuvaiheessa. Esimerkiksi tehtävästä koetun hyödyn, kiinnostuksen ja tärkeyden kesken lapsi ei tee merkittäviä erittelyjä, vaan kuvittelee tällöin tehtävän olevan sekä hyödyllinen, tärkeä että kiinnostava yhtä aikaa. (Aunola, 2005, 110–111, 113–114.)

Motivaation säätely ja ylläpitäminen eivät edellytä vain yksilön taitojen ja kompetenssin kehittymistä. Se edellyttää myös kykyä vastata vaatimuksiin, haasteisiin ja takaiskuihin, joita oppimisen matkalla tulee vastaan. Yksilö tarvitsee siis kykyä käsitellä ei-motivoivia aspekteja, kuten pettymyksiä koetuloksiin, tylsiä ja itseään toistavia tehtäviä, vaikeuksia ymmärtää tekstiä tai kommunikatiivisia epäonnistumisia ja turhautumista. Hyvillä kokemuksilla vieraasta kielestä ja sen opiskelemisesta on todennäköisesti positiivisia vaikutuksia vieraan kielen oppimisen motivaatioon, mutta negatiivisten kokemusten vaikutus riippuu pitkälti yksilön kyvystä käsitellä ja vastaanottaa näitä kokemuksia. Esimerkiksi tyytymättömyys koetulokseen voi saada toisen opiskelemaan entistä kovemmin, kun taas toisen motivaatio opiskella heikkenee. Tähän voi vaikuttaa esimerkiksi käsitys omista kyvyistä sekä epäonnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. (Ushioda, 2014, 37–38.)

2.2 Vieraan kielen oppimisen motivaatio

Vieraan kielen oppimiseen liittyy useita vaikutustekijöitä, kuten oppijan ikä, äly, oppimisstrategiat sekä tunteet. (Dulay ym., 1982, 45–46; Gardner, 2010, 8; Krashen, 1982, 30–31.) Motivaatio on yksi kielen oppimiseen vaikuttavista tunneperäisistä tekijöistä, joita voidaan yleisesti kutsua *affektiivisiksi tekijöiksi*. Motivaation lisäksi muita affektiivisiä tekijöitä ovat esimerkiksi asenteet, kielipelko ja kielenopiskeluun liittyvä minäkäsitys. (Krashen, 1982, 30–31; Pihko, 2010, 30.) Vieraan kielen oppimisen motivaation tutkimuksen isänä pidetään Robert Gardneria sekä Wallace Lambertia, jotka tarkastelevat makrotasolla oppijan kielen kehittymistä pitkällä aikavälillä. 1990-luvulla vieraan kielen oppimismotivaation tutkimus suuntautui enemmänkin mikrotason motivaatioanalyysiin. Tällöin motivaatiota alettiin peilata oppimiskäyttäytymiseen, -saavutuksiin ja kontekstiin. Mikrotason motivaation kehittymisen tarkastelu nähtiin monesti kuitenkin liian suppeana ja syy-seuraussuhteiltaan epärealistisena tapana tutkia vieraan kielen oppimisen motivaatiota. Osa tutkijoista halusi viedä motivaation tutkimusta dynaamisempaan käsitteellistämisen suuntaan, mutta suuri osa alan tutkijoista keskittyi vielä perinteiseen, ei-dynaamiseen tutkimusmenetelmään. (Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2015, 1–6.)

Tämä luku etenee Gardnerin motivaatiojaottelun pohjalta. Gardnerin niin kutsuttu sosio-kasvatuksellinen malli (engl. *socio-educational model*) kuvaa vieraan kielen oppimisen motivaation vaikutusta vieraan kielen omaksumiselle. Näihin motivaation osatekijöihin vaikuttavat kuusi päämuuttujaa, jotka ovat: *henkilökohtainen motivaatio, yksilölliset kyvyt, kulttuurisesti merkitykselliset tekijät, kasvatuksellisesti merkitykselliset tekijät, instrumentaalisesti merkitykselliset tekijät* sekä *kielipelko*. (Gardner, 2010, 22–26.) Gardnerin motivaatiojaottelun tueksi luvussa esitellään aiheeseen liittyvää kotimaista ja kansainvälistä teoriaa ja tutkimusta.

Henkilökohtainen motivaatio sekä *yksilölliset kyvyt* nähdään Gardnerin sosio-kasvatuksellisessa mallissa ensisijaisina vaikuttajina oppilaan vieraan kielen oppimiseen. Gardnerin (2010) mukaan vieraan kielen oppimisen motivaatiota voidaan arvioida tarkastellen oppilaan halua opiskella vierasta kieltä, oppilaan asenteita opiskelua kohtaan sekä oppilaan motivaation intensiteettiä. Motivoitunut yksilö haluaa saavuttaa tavoitteensa ja panostaa siihen. Hän myös nauttii sellaiseen toimintaan sitoutumisesta, jonka kautta tavoite on saavutettavissa. (Gardner, 2010, 22–23.) Nittan ja Baban (2015) tutkimuksessa tutkittiin vieraan kielen itsesäätelyllistä kehittymistä CDS-menetelmän (engl. *Complex Dynamic*

Systems) näkökulmasta käyttäen apuna lukuisia eri tutkimusmenetelmiä. Tutkimus osoitti, että henkilön itsesäätelyprosessit helpottivat vieraan kielen kirjoittamistaitoja ja itsesäätelyä, mutta jatkotutkimus esimerkiksi erilaisten kontekstien ja itsesäätelyjärjestelmien vaikutuksesta on tarpeellista. (Nitta & Baba, 2015, 378–394.)

Yksilölliset kyvyt puolestaan vaikuttavat siihen, kuinka hyvin ja kuinka nopeasti yksilö oppii vierasta kieltä. (Gardner, 2010, 22–23.) Myös Brophy (2010) huomioi oppilaiden subjektiivisen tavoitteiden asettelun ja korostaa tässä yhteydessä opettajan roolia. Opettajan on huomioitava motivoivaa opetusta suunnitellessa se, että oppilaiden motiivit ja erilaiset keinot päämäärän saavuttamiseen eivät välttämättä kohtaa opettajan ajatusten kanssa. Oppilaan motivaatio on subjektiivinen ja se rakentuu suhteessa aiempiin kokemuksiin oppimisesta sekä motiiveista. (Brophy, 2010, 3.) Oppijan kokemukset ovat niin sanotusti kumulatiivisia, eli edellinen kokemus vaikuttaa aina seuraavaan, ja nämä vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat kokemukset voivat olla positiivisia, negatiivisia tai jopa yhtä aikaa molempia. Aiempien kokemusten lisäksi myös päivittäiset, tämänhetkiset kokemukset vaikuttavat oppijoiden motivaatioon, ja aikanaan niistäkin tulee osa aiempien kokemusten kirjoa. Juuri vieraisiin kieliin ja niiden oppimiseen kohdistuvien aikaisempien kokemusten lisäksi myös muut kokemukset voivat olla merkittäviä; esimerkiksi huono koulumenestys matemaattisissa aineissa voi saada oppijan panostamaan kieliohjelmiin. (Ushioda, 2014, 33–34.)

Subjektiivisuuden huomioimisen lisäksi on tarkasteltava myös sitä, kuinka paljon motivoituneisuuden kesto ja vahvuus vaihtelevat eri aikajaksoittain (engl. *timescale*). De Bot jakaa aikajaksot kolmeen eri osa-alueeseen: motivoituneisuus voi olla hyvin pitkäjaksoista (liittyen esimerkiksi urahaaveisiin), lyhytkestoista (liittyen esimerkiksi kokeen läpäisemiseen) tai vielä lyhytkestoisempaa (liittyen esimerkiksi mielipiteen esittämiseen oppitunnilla). Ei ole olemassa mitään yleispätevää aikajaksoa tai tarkastelunäkymää, josta käsin voitaisiin tutkia vieraan kielen taitojen tai motivaation kehitystä kokonaisvaltaisesti. Aikajaksot muodostavat kokonaisuuden, joten ne ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Täten ei ole tarpeellista tehdä liian tarkkoja rajauksia aikajaksojen välille tutkittaessa esimerkiksi vieraan kielen oppimisen motivaatiota. On tärkeää koota ja yhdistää eri aikajaksojen ominaispiirteet, jotta saadaan yhtenäinen kuva ilmiöstä. (de Bot, 2015, 29, 32, 36.)

Paitsi että kieli mahdollistaa vuorovaikutuksen yksilöiden välillä, on se myös iso osa yksilön minuutta. *Kulttuurisesti merkitykselliset tekijät*, kuten yksilön kulttuurinen tausta asenteineen

muita kulttuureja ja kieliä kohtaan, voivat vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen. Positiivinen asenne toista kulttuuria kohtaan saattaa lisätä motivaatiota opiskella kyseisen kulttuurin kieltä ja täten toista kieltä opiskelevat siis hyötyvät positiivisista asenteistaan muita kulttuureja kohtaan. (Gardner, 2010, 23.) Kokemukset kielten oppimisesta, vieraalla kielellä kommunikoimisesta ja merkityksellisistä monikulttuurisista tilanteista rakentuvat muiden kokemusten tavoin hyvin kumulatiivisesti. Täten ne voivat vaikuttaa vieraan kielen oppimisen etenemiseen. (Ushioda, 2014, 33–34.)

Kasvatuksellisesti merkityksellisillä tekijöillä on selkeä vaikutus vieraan kielen oppimisen motivaatioon ja sitä kautta vieraan kielen oppimiseen, silloin, kun kieltä opiskellaan esimerkiksi kouluympäristössä. Kasvatuksellisesti merkityksellisiin tekijöihin kuuluvat Gardnerin (2010) mukaan yleinen ilmapiiri luokahuoneessa, ohjeistuksen laatu, materiaalit, oppimisympäristö sekä sen muutokset ja käytettävissä olevat välineet sekä opettajan taidot ja sitoutuminen opetukseen. Kaikki nämä edellä luetellut tekijät vaikuttavat erityisesti oppilaan asenteeseen oppimistilannetta kohtaan. (Aunola, 2005, 112–113; Gardner, 2010, 12, 24–25.)

Jotta oppilaille kehittyisi jatkuva motivaatio, tulisi oppimisympäristön olla riittävän innostava ja nautinnollinen. Tylsä ja systemaattinen opetus voi olla tehokasta tavoiteltaessa esimerkiksi hyviä koetuloksia, mutta sellainen opetus ei usein saa aikaan pitkäkestoista sitoutumista aiheeseen. Sen lisäksi, että oppimisympäristö on innostava ja oppilaat nauttivat opiskelemisesta, tulisi opetettavan asian liittyä jollain tavalla oppilaan kokemusmaailmaan. Motivaation kannalta on tärkeää, että oppilaat näkevät yhteyden aiheen ja siihen liittyvien harjoitteiden sekä oman maailmansa välillä. (Dörnyei & Ushioda, 2011, 111, 116.) Lonka (2015) muistuttaa, että tehtävien haastetason tulisi olla sopiva. Mikäli suoritettava tehtävä on liian helppo, yksilö saattaa pitkästyä. Mikäli tehtävä puolestaan on liian haastava, yksilö saattaa kokea ahdistuneisuutta ja ajatella, ettei osaa mitään. Lonka toteaa, että idyllisin tilanne olisi niin kutsutun *virtaustilan* saavuttaminen. Virtaustilassa tehtävän haastavuus ja yksilön pystyvyyden tunne ovat tasapainossa ja yksilö uppoutuu suoritettavaan tehtävään. (Lonka, 2015, 172–173.)

Dörnyein ja Ushiodan (2011) mukaan konteksti vaikuttaa oppimisen motivaatioon kahdella eri osa-alueella: ohjaamisen kontekstilla (engl. *instructional context*) sekä sosiaalisilla ja kulttuurisilla vaikutuksilla (engl. *social and cultural influences*). Ohjaamisen kontekstiin sisältyvät esimerkiksi tehtävien ja materiaalien suunnittelu, arviointikäytännöt sekä ryhmän rakenteet. Sosiaaliin ja kulttuuriin vaikutuksiin sisältyvät muun muassa opettajat,

vertaisryhmä, koulu, perhe, kulttuuri ja yhteisö. Ohjaamisen kontekstin vaikutus motivaatioon voi ilmetä jo hyvin lyhyellä aikavälillä, kun taas sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin vaikutus motivaatioon ilmenee ja kehittyy todennäköisesti pidemmän opiskelujakson aikana. (Dörnyei & Ushioda, 2011, 26.) Esimerkiksi opettaja voi vaikuttaa motivaatioon paitsi positiivisella, niin myös negatiivisella tavalla. Opettajan persoona, asenteet, innostuneisuus, etäisyys tai läheisyys, tiedot ja taidot sekä ryhmänhallintataidot voivat vaihtelevasti vaikuttaa oppilaan motivaatioon. Käytännössä kaikki, mitä opettaja sanoo tai tekee, voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon, ja siksi voi olla haastavaa jäljittää varsinaisia motivaatioon vaikuttavia tekijöitä opettajassa ja hänen toiminnassaan. (Dörnyei & Ushioda, 2011, 28–29.) Oppilaiden asioista ja mielipiteistä kiinnostunut sekä turvallinen opettaja voi olla yksi oleellisimmista motivaatiotekijöistä oppilaiden oppimismotivaation kannalta (Brophy, 2010, 23).

Brophy (2010) mainitsee lisäksi muutaman seikan, jotka voivat vaikuttaa ohjaamisen kontekstin kautta oppimisen motivaatioon. Koulun käytänteet, arviointikulttuuri sekä oppisisällöt saattavat vaikuttaa oppilaan oppimisen motivaatioon. Ensiksi, koulunkäynti on pakollista peruskoulussa ja se, mitä oppisisältöjä peruskoulussa käydään, määritellään opetusalan ammattilaisten näkökulmasta, jolloin oppilaiden yksilölliset tarpeet eivät tule niin hyvin esiin. Toiseksi, luokkien isot ryhmäkoot vaikuttavat siihen, kuinka hyvin opettajat pystyvät täyttämään oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Tämä voi aiheuttaa oppilaiden tylsistymistä, hämmennystä tai turhautumista. Kolmanneksi, sosiaalinen paine ja vertailu sekä arviointiin keskittyminen oppilaiden yksilöllisten päämäärien sijaan saattaa heikentää oppilaiden opiskelumotivaatiota. (Brophy, 2010, 10–11.) Käytetyt arviointimenetelmät saattavat johtaa osaamisen suorituskeskeisyyteen. Perinteisissä kirjallisissa kokeissa menestyminen ei aina edellytä aitoa kiinnostusta aiheeseen, minkä Lonka toteaa olevan huolestuttavaa. (Lonka, 2015, 187.)

Opettajan toiminnan lisäksi myös hänen opetukselle asettamansa tavoitteet voivat vaikuttaa oppimisen motivaatioon positiivisesti, esimerkiksi jos opettaja asettaa tavoitteeksi suunnitella motivoivaa opetusta. Opettaja voi arvostuksillaan, uskomuksillaan ja asenteillaan viestittää oppilaille omaa suhtautumistaan oppimiseen ja tiettyihin oppilaisiin. Oppilaan suoriutuminen ja motivaatio voivat parantua opettajan kohdistuessa yksittäisiä tiettyyn oppilaaseen liittyviä positiivisia uskomuksia, esimerkiksi palautteen, rohkaisun ja kiittämisen kautta. Myös oppilaan käsitys omista taidoistaan ja mahdollisuuksistaan menestyä vaikuttaa opettajan käsitykseen kyseisen oppilaan taidoista. Jos oppilas kokee itsensä heikoksi suoriutujaksi tai hänellä on heikko koulumotivaatio, saattaa se näkyä myös opettajan uskomuksissa oppilasta

kohtaan. Kilpailun yleistymisen, suorituksista annettavien palkkioiden, opetusmenetelmien muuttumisen sekä arvioinnin näkyvämmän luonteen on nähty heikentävän oppilaan motivaatiota koulussa. Motivaatiota parantavia tekijöitä ovat esimerkiksi opettajan korostama oppilaiden itsenäisyys ja pätevyys sekä suorituspainottuneisuuden vähentäminen. (Aunola, 2005, 111–113, 117–118, 124.)

Opettajat ja vanhemmat pyrkivät usein perustelemaan vieraan kielen oppimisen hyötyjä, joten he ovat tärkeässä roolissa oppilaan vieraan kielen oppimisen motivaation kohottajina. (Csizér & Kormos, 2008, 166, 179–180.) Kodin merkitys oppilaan akateemisen motivaation kehittämisessä on täten olennainen. Vanhempien odotukset ja käsitykset lapsensa menestymisestä ja osaamisesta, vanhempien omat arvostuksen kohteet sekä kasvatuskäytännöt ovat yhteydessä lapsen koulunkäyntiin liittyvään motivaatioon. Lisäksi kannustavan perheilmapiirin ja motivoituneiden roolimallien katsotaan vaikuttavan positiivisesti lapsen oppimisen motivaatioon. (Aunola, 2005, 115–117; Dörnyei & Ushioda, 2011, 30.)

Brophy (2010) erottelee kaksi erilaista vanhemman piirrettä: autoritäärisen (engl. *authoritarian*) ja arvostetun (engl. *authoritative*) vanhemman. Jälkimmäisen muodon omaava vanhempi edesauttaa motivaation kehittymistä esimerkiksi hyväksymällä lapsen sellaisena kuin hän on, luomalla positiivisia näkökulmia ja asenteita lapsensa kehittymiselle sekä opettamalla hänelle sosiaalisia ja käytökseen liittyviä ohjenuoria. Autoritäärisen vanhempi pyrkii puolestaan saamaan lapsensa omaksumaan vanhemman omia ihanteita, arvoja ja normeja ilman yhteistä keskustelua tai kyseenalaistamista. Myös opettaja voi toimia luokkahuoneessa tällaisen arvostetun vanhemman mukaisesti luoden paremmat mahdollisuudet motivoituneisuudelle. (Brophy, 2010, 25.) Vieraskielistä opetusta tutkinut Merisuo-Storm (2013) painottaa vanhempien vaikutusta lapsen oppimisasenteisiin. Hän toteaa vanhemman mallilla ja mielipiteillä olevan paljon merkitystä sille, kuinka lapsi suhtautuu opiskeluun. (Merisuo-Storm, 2013, 178–179.)

Gardnerin sosio-kasvatuksellisen mallin yhtenä tekijänä ovat niin kutsutut *instrumentaalisesti merkitykselliset tekijät*, joita verrataan vahvasti *integratiivisiin tekijöihin*. Integratiivisesti kielen opiskeluun suhtautuva ja asennoitunut yksilö on avoin muita kulttuureja ja kieliä kohtaan ja kiinnostunut oppimaan kohdekieltä kyetäkseen esimerkiksi kommunikoidaan kyseisen vieraan kielen edustajien kanssa. Kun yksilö puolestaan kokee, että vieraan kielen opiskelusta on hänelle käytännöllistä hyötyä esimerkiksi haaveammattia tai ulkomaille

matkustamista ajatellen, on hän *instrumentaalisesti orientoitunut*. Instrumentaalisesti merkityksellisiä tekijöitä ei nähdä yhtä merkittävänä kuin integratiivisia, sillä ne ovat toimivia vain siihen asti, kunnes yksilö on saavuttanut tavoitteensa, eikä siihen liity yhtä vahvaa tunnetason sitoutumista kuin integratiiviseen motivaatioon. Instrumentaaliset tekijät ovat täten enemmän ulkoisen motivaation ylläpitäjiä ja integratiiviset tekijät liittyvät puolestaan sisäistä motivaatiota ylläpitäviin tekijöihin. Gardner näkee integratiivisuuden ja kieltenopiskeluun liittyvien asenteiden olevan vahvasti yhteydessä kielten oppimisen motivaatioon. (Gardner, 2010, 12, 24–25; Pihko, 2007, 27–28.)

Ushioda (2014) tarjoaa oman näkemyksensä vastapainoksi Gardnerin ja Lambertin tulevaisuusorientoituneen motivaation mallille instrumentaalisesta ja integratiivisesta motivaatiosta. Ushiodan mukaan nykytutkimuksessa ei varsinaisesti erotella sitä, kuka yksilö haluaa tulevaisuudessa olla ja mitä hän haluaa tehdä, vaan puhutaan yhtenäisemmästä kokonaisuudesta ja tulevaisuuden minäkuvista. Nämä minäkuvat voivat olla itse määriteltäviä (vieraan kielen ihanneminä, engl. *ideal L2 self*) tai ulkoa määriteltäviä (odotettu vieraan kielen käyttäjän minäkuva, engl. *ought-to L2 self*). Ihanneminään liittyen oppija pohtii esimerkiksi sitä, minkälainen vieraan kielen käyttäjä hän haluaisi olla ja mitä kieliä hän haluaisi osata. Ilman näitä pitkän aikatahtaimen tavoitteita voi olla haastavaa motivoitua ja sitoutua vieraan kielen oppimiseen. (Pihko, 2007, 30; Ushioda, 2014, 34–35.)

Motivaation lisäksi myös kielen käyttämisen itsevarmuus sekä epävarmuus ovat kielen oppimiseen vaikuttavia tunneperäisiä tekijöitä eli niin kutsuttuja affektiivisiä tekijöitä. Lisäksi kielellinen itsevarmuus ja epävarmuus vaikuttavat olennaisesti myös motivaatioon ja sen kautta oppimiseen. *Kielen oppimisen itsevarmuus* kuvaa rohkeutta käyttää vierasta kieltä. Mikäli yksilö ei omaa tätä rohkeutta, voidaan puhua *epävarmuudesta* ja niin kutsutusta *kielipelosta*. (Dulay, ym., 1982, 45–46; Gardner, 2010, 8; Krashen, 1982, 30–31.) Myös Gardner (2010) on liittänyt motivaatioteoriaansa kielipelon osa-alueen ja jakaa tämän kielipelon kahtia: *kielenkäytön pelkoon*, jolloin yksilö pelkää käyttää vierasta kieltä muualla kuin kouluympäristössä, sekä *kielitunnin pelkoon*, jolloin kielipelko liittyy kielen oppimisen kontekstiin, kuten vieraan kielen oppituntiin ja luokkahuoneeseen. Kielipelko voi aiheutua esimerkiksi aiemmista huonoista kokemuksista tai siitä, että oppija vertaa itseään muihin oppijoihin. (Gardner, 2010, 9, 24–25; Oxford, 1999, 63.) Kielipelkoon saattaa liittyä myös kieliahdistusta, joka voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: kommunikaatioarkuuteen, koejännitykseen ja negatiivissävytteisen arvostelun pelkoon. Kieliahdistuksesta kärsivät oppilaat eivät yleensä osaa asettaa itselleen sopivia tavoitteita, pyrkivät täydellisyyteen ja

pelkäävät itseensä kohdistuvaa arvostelua. Kieliahdistus vaikuttaa kielenoppimiseen heikentävästi, joten sen merkitys kielen oppimiseen liittyvässä tutkimuksessa on tärkeä. (Pihko, 2007, 36–42.)

Kielipelko on ahdistusta, jota yksilö voi kokea tilanteissa, joissa joutuu käyttämään vierasta kieltä. Yksilö voi kokea vieraan kielen käyttämisen vaivaannuttavana ja kokemukset voivat tehdä vieraan kielen käyttämisestä haastavampaa ja estää yksilön vieraan kielen taitojen kehittymistä. Kielipelon vaikutukset ovat useimmiten negatiivisia, mutta lievällä kielipelolla voi olla myös positiivisia vaikutuksia esimerkiksi sen lisätessä yksilön valppautta sekä motivaatiota yrittää enemmän saadakseen hyväksytyin arvosanan. Kielipelon vaikutukset kielen oppimiseen sekä formaaleissa että informaaleissa ympäristöissä ovat merkittävät ja kielipelko voi vaikuttaa kielenoppijan suorituskykyyn useilla eri tavoilla. Suorituskyvyn heikkenemisen lisäksi kielipelko voi liittyä laskevaan motivaatioon sekä negatiivisiin asenteisiin ja uskomuksiin. (Oxford, 1999, 59–61, 65.) Kielipelolla katsotaan olevan yleisesti heikentävä vaikutus vieraan kielen omaksumiselle. Sen katsotaan vaikuttavan ensisijaisesti kielelliseen tuottamiseen. (Maillat, 2010, 50.)

Gardnerin luoman sosio-kasvatuksellisen motivaatiomallin lisäksi nykytutkimuksessa on kiinnitetty huomiota mikro- ja makrotason motivaatiotekijöihin. Dynaamisen käsitteellistämisen mallin käyttö on viime vuosikymmenen aikana ollut nousujohtoista. Tätä laaja-alaisempaa motivaation tarkastelunäkökulmaa Pihko (2007) nimittää toisen aallon motivaatiotutkimukseksi, joka tuo tärkeää lisätietoa kielenopetuksen saralle. Vieraan kielen oppimisen motivaation tutkimuskentällä on 2010-luvulla dominoinut Dörnyein (2005, 2009a) malli vieraan kielen oppimismotivaation itsesäätelyjärjestelmästä (engl. *L2 Motivational Self System*). Tämä Dörnyein malli on tarjonnut uudelleenkirjoitetun ja laajennetun vaihtoehdon aiemmalle teorialle. Lukuisat empiiriset tutkimukset ovat osoittaneet, että ihanteellisella vieraan kielen oppimisen motivaation itsesäätelyllä on suuri vaikutus oppijan motivaatioon ja käyttäytymiseen. Toinen tärkeä ja viimeaikainen teoreettinen kehitys vieraan kielen oppimisen motivaation kentällä on ollut moniosainen dynaaminen järjestelmä (engl. *CDS, Complex Dynamic Systems*). Kyseinen järjestelmä jakautuu mikro- ja makrotason ominaisuuksiin ja niiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Vieraan kielen oppimisen motivaatiota on keskeistä tutkia myös yksilöpsykologisemmasta mikrotason tarkastelunäkökulmasta, sillä mikrotason tekijät voivat toimia vahvoina motivaation taustavaikuttajina. Mikroskooppisten ominaisuuksien (esimerkiksi opettaja, oppikirja, luokkatoverit, tehtävät) vuorovaikutuksen johdosta makroskooppisen tason vieraan kielen

oppimisen motivaatio saattaa ilmentyä, muuttua ja vaihdella. (Dörnyei ym., 2015, 1–6; Nitta & Baba, 2015, 367–368; Pihko, 2007, 30–32.)

Motivaatioteorioiden runsaan määrän vuoksi tässä tutkimuksessa painotetaan ensisijaisesti itsemääräämisteorioita, joihin sisältyy luvun alussa esitelty ja yleisesti tutkimuksissa käytetty sisäisen ja ulkoisen motivaation jaotteluun liittyvä motivaatioteoria (Dörnyei & Ushioda, 2011; Martela & Jarenko, 2014). Tässä tutkimuksessa motivaation käsitetään rakentuvan erinäisistä motiiveista ja olevan riippuvainen monista subjektiivisista ja kontekstiin liittyvistä tekijöistä. Koska tämä tutkimus liittyy erityisesti koulukontekstiin, on teoria oppimisen motivaatiosta tärkeää. Tämän johdosta tutkimuksessa otetaan vahvasti huomioon Aunolan (2005) näkemykset alakouluikäisen oppilaan motivaation rakentumisesta. Gardnerin (2010) sosio-kasvatuksellinen malli on keskeisessä osassa käsiteltäessä vieraan kielen oppimisen motivaatiotekijöitä.

3 Vieraskielinen opetus vieraan kielen oppimisen keinona

Tässä luvussa pyritään kuvaamaan kattavasti, mitä vieraskielinen opetus on ja mitä mahdollisia vaikutuksia sillä on oppijan affektiivisiin tekijöihin ja sitä kautta vieraan kielen oppimiseen. Luvuissa 3.1 ja 3.2 tutustutaan vieraskieliseen opetukseen pohtien sen toteutusta, tavoitteita ja mahdollisia hyötyjä sekä haittoja. Vieraskielisen opetuksen vaikutuksiin pureudutaan sekä kansainvälisten että kotimaisten vieraskielisen opetuksen tutkimusten kautta. Tässä tutkimuksessa termillä *vieraskielinen opetus* viitataan laajalti kaikkiin opetuksen muotoihin, joissa vierasta kieltä käytetään opetuskielenä (Coyle, 2012, 26; Nikula & Järvinen, 2013, 144; Seikkula-Leino, 2002, 20). Luvussa 3.3 syvennyttään tarkemmin yhteen vieraskielisen opetuksen muodoista, niin kutsuttuun *kielirikasteiseen opetukseen*, ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sille asettamiin raameihin. Termillä kielirikasteinen opetus viitataan vieraskieliseen opetukseen, joka kattaa korkeintaan 25 % opetuksesta. (Opetushallitus, 2014, 92.) Koska kielirikasteista opetusta on tutkittu vähän, pureudutaan tässä luvussa laajemmin vieraskieliseen opetukseen. Myöhemmin (katso luku 5) pyritään luonnehtimaan tarkemmin juuri kielirikasteisen opetuksen luonnetta kuvaten sen tavoitteita ja opetusmenetelmiä.

3.1 Vieraskielisen opetuksen määrittelyä ja tutkimustuloksia

Vieraskielisen opetuksen määrittelemiselle haasteita tuo opetuksesta käytettyjen nimitysten kirjo. Vieraskielinen opetus ja sen eri painotukset voidaan tuntea lisäksi esimerkiksi nimillä *CLIL-opetus*, *Kaksikielinen opetus*, *Kielikylpy*, *Kielirikasteinen opetus*, *Englantipainoiteinen opetus* tai *Kielisuihku*. Yleensä vieraskielisellä opetuksella viitataan laajalti kaikkiin sellaisiin opetuksen muotoihin, joissa vierasta kieltä käytetään välineenä oppiainesisältöjen oppimisessa, mutta myös vieraskielisen opetuksen toteuttamisesta on havaittu olevan useita erilaisia käsityksiä. Miettisen, Kangasvierin ja Saarisen (2013) tekemän kartoituksen mukaan vieraskielistä opetusta saatettiin toteuttaa käyttäen vierasta kieltä laulujen ja arjen askareiden lomassa, tiettyjen oppiaineiden tunneilla tai jopa niin, että kaikki toiminta kouluarjessa oli vieraskielistä. (Miettinen ym., 2013, 73, 78–79; Nikula, 2008, 94; Nikula & Järvinen, 2013, 144; Pihko, 2010, 15.) Käytettyyn painotukseen vaikuttavat esimerkiksi opetuksen konteksti, kohderyhmä, tavoitteet sekä maa, jossa opetusta toteutetaan (Meriläinen, 2008, 23).

Vieraskielisessä opetuksessa kohdekieltä pyritään oppimaan autenttisten eli luonnollisten kielenkäytön tilanteiden kautta sen sijaan, että kieltä opiskeltaisiin yksilöllisten, tavoitteellisten kielenoppimisen tehtävien kautta (Dalton-Puffer, 2007, 3). Vieraskielisellä opetuksella ei kuitenkaan pyritä korvaamaan perinteistä, formaalia kielenopetusta, vaan vieras kieli sulautetaan eri aineiden oppituntien lomaan ja vieraan kielen oppitunnit pidetään yhä erikseen (Nikula & Järvinen, 2013, 145–147). Järvinen (2000) näkee vieraskielisen opetuksen tukimuotona perinteiselle kieltenopetukselle. Monipuolinen ja tehokas kieltenopetus toteutuu parhaiten, kun erilaisia vieraan kielen oppimisen menetelmiä yhdistellään. Esimerkiksi vieraskielinen opetus keskittyy erityisesti ymmärtämiseen, jolloin kieliopillinen oppiminen saattaa jäädä vähemmälle huomiolle. (Järvinen, 2000, 116–117.) Toisaalta Jaakkola (2000) nostaa esille kielitietouden eksplisiittisen siirtymisen kielitaitoisuuteen. Tämä tarkoittaa sellaista oppimisprosessia, jossa esimerkiksi kieliopillinen tietous automatisoituu ja nopeutuu toistojen ansiosta ja tekee itsensä tarpeettomaksi siirtymällä osaksi kielitaitoutta. Kielioppi on koettu kuitenkin tärkeäksi osaksi kielitaidon kehittämisessä, mutta se ei saa ottaa siinä hallitsevaa roolia. (Jaakkola, 2000, 146, 154.) Myös Pihkon (2007, 7) mukaan vieraskielisessä opetuksessa vieraan kielen taidot saavutetaan oheisoppimisena, kun vierasta kieltä käytetään välineenä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa ja täten oppimisympäristö eroaa paljon perinteisestä kieltenopetustilanteesta.

Nikula ja Järvinen (2013) huomioivat, että vaikka suomalaisessa vieraiden kielten opetuksessa on jo pitkään pyritty painottamaan kommunikatiivisuutta, keskittyy formaali kielten opetus usein kielen käyttämisen taidon sijaan kielitietämyksen kerryttämiseen. Tähän vaikuttavat esimerkiksi yleiset opetus- ja arviointikäytänteet. Vieraskielisessä opetuksessa edetään juuri päinvastaisessa järjestyksessä kuin formaalissa vieraan kielen opetuksessa yleensä: kielitietouden katsotaan kehittyvän kielen käyttämisen kautta sen sijaan, että ensin opiskeltaisiin kielitietoa, ja vasta sen jälkeen alettaisiin käyttämään kieltä. (Nikula & Järvinen, 2013, 145–147.) Coyle (2012) kiteyttää ajatuksen niin, että vieraskielisessä opetuksessa vieras kieli on oppimisen väline ja kielioppi osa oppimisprosessia, mutta ei oppimisprosessin hallitsija (Coyle, 2012, 28–29).

Nikulan ja Järvisen (2013) mukaan vieraskielisen opetuksen tavoitteiden asettaminen on usein ympäripyöreää. Vieraskielisen opetuksen tavoitteisiin vaikuttavat sekä oppilaiden taidot että opetuksen määrä, joka yleisesti katsoen on Euroopassa alle 50 % luokan opetuksesta. Ensisijaisina tavoitteina nähdään usein oppilaiden vieraan kielen käytännöllisten taitojen kehittäminen. (Nikula & Järvinen, 2013, 145.) Dalton-Pufferin (2007) mukaan vieraskielisen

opetuksen yleisinä tavoitteina on kehittää kokonaisvaltaisesti kohdekielen taitoja, kehittää suullisia kielitaitoja, syventää tietoisuutta sekä omasta että vieraasta kielestä, kehittää kiinnostusta ja asenteita monikielisyyttä kohtaan sekä tutustua kohdekieleen. Dalton-Puffer vertaa vieraan kielen oppimisen prosessia vieraskielisessä opetuksessa lämpimän veden kiihdyttämään verenkiertoon: Vieraskielisessä opetuksessa oppija upotetaan vieraskieliseen kylpyveteen, joka stimuloi yksilöllistä oppimisprosessia. (Dalton-Puffer, 2007, 3, 10.)

Vieraiden kielten oppimisen tutkimus korostaa nykyään oppimisen sosiaalista ja toiminnallista luonnetta, oppimiskokemusten kollektiivisuutta sekä oppijoiden omaa aktiivisuutta. Juuri nämä nykytutkimusten löydökset ovat lisänneet vieraskielisen opetuksen käyttöä vieraan kielen opetusmenetelmänä, sillä vieraskielinen opetus nähdään osallistavana ja toiminnallisena opetuksena. (Nikula & Järvinen, 2013, 146–147.) Vieraskielistä opetusta toteutetaan usein autenttisten, tarkoituksenmukaisten ja merkityksellisten kielenkäytön tilanteiden kautta, jotka mahdollistavat tiedostamattoman ja toiminnan ohessa tapahtuvan oppimisen (Marsh, 2002, 72).

Vieraskielistä opetusta toteutetaan hyvin eri tavoin ja tavoittein Suomessa. Sen painotukset vaihtelevat aina hyvin suppeasta kielisuihkutuksesta hyvin laajamittaisiin kielikylpyä muistuttaviin opetuksen toteuttamisen tapoihin. (Pihko, 2010, 125.) Rasinen (2006) haastatteli tutkimuksessaan kahta yläkouluikäistä oppilasta, jotka olivat opiskelleet vieraskielisellä luokalla alakoulussa, sekä neljää tuolla samaisella koululla työskennellyttä opettajaa. Tutkittavien vastauksista nousi esille erilaisia vieraskielisen opetuksen toteuttamisen tapoja; leikit ja lorut, muistiinpanojen tekeminen omaan englannin vihkoon, sanakirjat sekä opettajan itse valmistama vieraskielinen materiaali, kuten tehtävämonisteet ja itsearviointitehtävät. (Rasinen, 2006, 134–135.) Pihko (2010) nostaa esille vieraskielisen opetuksen toteuttamiseen liittyvän huolestuttavan seikan; hänen tutkimuksensa mukaan oppilaat eivät oikeastaan pääse vieraskielisessä opetuksessa käyttämään vierasta kieltä suullisesti paljoa. Käytetty vieras kieli määräytyy pitkälti opettavien sisältöjen mukaan ja oppilaiden suulliset vastaukset opettajan kysymyksiin olivat lyhyitä ja toisinaan jopa suomenkielisiä. Pihkon (2010) tutkimukseen osallistuvat oppilaat toivoivat, että vierasta kieltä pääsisi käyttämään enemmän suullisesti. Tähän Pihko (2010) näkee ratkaisuna esimerkiksi pari- ja pienryhmätyöskentelyn sekä muiden oppilaskeskeisten työtapojen suosimisen sen sijaan, että vieraskielisen opetuksen tunnit olisivat vain opettajajohtoisia. Lisäksi Pihko (2010) ehdottaa, että vierasta kieltä käytettäisiin kaikessa luokkahuonearkeen sisältyvässä kanssakäymisessä, jolloin myös taito puhua vieraalla kielellä arkisista asioista harjaantuu. Koska oppilaat todennäköisesti pääsevät

käyttämään vierasta kieltä suullisesti kouluajan ulkopuolella hyvin vähän, on tärkeää, että vieraan kielen suullisen käyttämisen tilanteita tarjotaan koulussa. (Pihko, 2010, 120–121.)

3.2 Vieraskielisen opetuksen vaikutuksia affektiivisiin tekijöihin

Pihko (2007) jakaa vieraan kielen opetuksen tulokset kahteen eri osa-alueeseen: *kielellisiin* ja *ei-kielellisiin* tuloksiin. Kielelliset tulokset viittaavat siihen, kuinka hyvin oppilaan kielen ymmärtämisen ja tuottamisen taidot ovat kehittyneet. Ei-kielelliset tulokset sisältävät puolestaan yksilölliset tunnetason ilmenemismuodot: motivaation, kieleen suhtautumisen ja asenteet, käsityksen itsestä kieltenoppijana sekä halukkuuden ja itsevarmuuden käyttää kieltä. Näitä ei-kielellisiä, tunneperäisiä tekijöitä voidaan yleisesti nimittää *affektiivisiksi tekijöiksi*. Nämä kielelliset ja ei-kielelliset vaikutukset ovat yhtä tärkeitä ja tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi myönteiset asenteet vaikuttavat myönteisesti oppimiseen ja toisinpäin. Perinteisestä, formaalista kieltenopetuksesta on tehty paljon tutkimusta affektiivisten tekijöiden kannalta, ja tulokset kertovat, että motivaatioon ja asenteisiin sekä kielipelkoon liittyvät ongelmat vaikeuttavat oppilaiden vieraiden kielten opiskelua. (Pihko, 2007, 13–14, 23.) Vaikka tämä tutkimus painottuu vieraan kielen oppimisen motivaation tutkimiselle, on tärkeää nostaa esille myös muut vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat affektiiviset tekijät, kuten kielipelko ja asenteet, sillä niiden katsotaan vaikuttavan motivaatioon (katso luku 2.2). Useissa tässä esiin tuoduissa tutkimuksissa (katso esim. Merisuo-Storm, 2013; Markkanen, 2012) vieraskielisellä opetuksella todettiin olevan vaikutuksia myös kielellisiin tekijöihin, kuten oppilaiden vieraan kielen ja äidinkielen taitoihin sekä oppiainesisältöjen hallitsemiseen, mutta ne eivät ole tämän tutkimuksen keskiössä.

Kuten edellä todetaan, *kielellinen itsevarmuus* sekä *epävarmuus* eli *kielipelko* voivat vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen (katso 2.2). Lonka näkee oppimisen motivaation kannalta tärkeänä sen, että opetus tukee oppilaiden itseluottamusta (Lonka, 2015, 188). Pihkon (2010) mukaan suurimmalle osalle vieraskielisessä opetuksessa opiskelevista oppilaista on ominaista vahva kieliminä ja usko omiin kykyihin. Hän viittaa termillä *kieliminä* oppilaan vieraiden kielten opiskeluun liittyvään minäkuvaan. Pihko (2010) on tutkinut vieraskielisen opetuksen vaikutusta oppilaan kieliminän kehitykselle yläkoulukontekstissa. Hän tutki oppilaiden kieliminän kehitystä oppilaiden omien käsitysten kautta tarkastellen oppilaiden itseluottamusta sekä selvittäen oppilaiden omia käsityksiä siitä, millaisina kielenoppijoina he

näkevät itsensä ja millaisia kielenoppijoita he haluaisivat olla. Tutkimuksen mukaan vieraskieliseen opetukseen osallistuneiden oppilaiden kieliminä oli merkittävästi parempi kuin perinteisessä kielten opetuksessa opiskelevien oppilaiden. Pihko (2007) perustelee tätä tulosta sillä, että vieraskielisessä opetuksessa onnistutaan usein luomaan olosuhteet, jotka tukevat oppilaiden kieliminän kehitystä. Myös vieraskielisessä opetuksessa opiskelevien oppilaiden kielipelko oli selvästi alhaisempaa kuin perinteisessä kielten opetuksessa opiskelevien. Tulokset eivät kuitenkaan olleet yhtä merkittäviä kuin kieliminän kehityksen suhteen. Kielipelon vähentymistä vieraskielisessä opetuksessa selitetään esimerkiksi sillä, että oppilaat ovat jatkuvasti kontaktissa vieraaseen kieleen. Pihko (2007) ei kuitenkaan koe, että kielipelko muodostuisi pelkästään oppilaan heikosta kielitaidosta tai kielenkäytön tilanteen luonteesta, vaan toteaa, että kielipelkoiset oppilaat ovat usein niitä, jotka kärsivät myös yleisestä sosiaalisesta jännityksestä. (Pihko, 2007, 85–86; Pihko, 2010, 31–32, 34.)

Markkanen (2012) on puolestaan tutkinut vieraskielisen opetuksen vaikutusta neljäs- viidesluokkalaisiin oppilaisiin. Tutkimusasetelma on hieman perinteisestä poikkeava: Markkanen toteutti vieraskielistä opetusta *perinteisten vieraan kielen tuntien aikana*. Hänen englannin kielen tunneillaan opiskeltiin ympäristötiedon ainesisältöjä englannin kielellä 15–20 minuuttia kestävässä tuokioissa. Myös Markkasen mukaan vieraskielinen opetus vahvisti merkittävästi joidenkin oppilaiden kieliminää ja vähensi vieraan kielen käyttämiseen liittyvää kielipelkoa. Markkanen näki oppilaiden itsereflektion tärkeänä osana oppimisprosessia; oppilaat täyttivät itsearviointilomakkeita ja arvioivat oppimistuokioiden hyödyllisyyttä ja omien taitojen kehittymistä niiden aikana. (Markkanen, 2012, 73, 105, 112–114.)

Vaikka muun muassa Pihko (2007, 2010) ja Markkanen (2012) ovat havainneet vieraskielisellä opetuksella positiivisia vaikutuksia oppilaan itsevarmuuden kehittymiselle, korostaa Seikkula-Leino (2002) myös havaintoa, jonka mukaan vieraskielisessä opetuksessa opiskelevat oppilaat pitivät vieraan kielen taitojaan huonompina kuin suomen kielellä opiskelevat. Seikkula-Leino selittää tätä ilmiötä lisääntyneen itsekritiikin kautta. Vieraskielisessä opetuksessa oppilaat voivat kielitaidon puutteiden vuoksi kohdata haastavia tilanteita, mikä voi aiheuttaa osaamattomuuden ja riittämättömyyden tunnetta ja sitä kautta vaikuttaa oppilaiden käsityksiin itsestä vieraan kielen oppijana. (Seikkula-Leino, 2002, 130–132.)

Maillat (2010) on tutkinut vieraskielisen opetuksen luoman kontekstin vaikutuksia vieraan kielen käyttämiseen. Tutkimukseen osallistui 235 16–20 -vuotiasta vieraskielisessä

opetuksessa opiskelevaa opiskelijaa. Vaikka tutkimus ei tutkittavien ikäjakauman puolesta täsmää tähän tutkimukseen, nostaa Maillat esille huomion arvoisen termin liittyen vieraskieliseen opetukseen. Hän puhuu niin kutsutusta *naamiovaikutuksesta* (engl. *mask effect*), jonka oletetaan helpottavan vieraskielisessä opetuksessa opiskelevien oppilaiden suullista vieraan kielen tuottamista. Naamiovaikutuksen myötä oppilaalla on kyky keskittyä epäoleellisten sijaan tehtävän oleellisiin puoliin; oppilaan on vieraan kielen sijaan tarkoitus oppia jokin tietty oppiaines sisältö. Naamiovaikutus käynnistyy mukaansatempaavassa vieraskielisen opetuksen ympäristössä ja auttaa laskemaan kontekstiin liittyviä oppilaan kielenkäyttöön vaikuttavia rajoitteita. (Maillat, 2010, 39, 45, 50–52.) Kuvaannollisesti voidaan siis sanoa, että oppilas heittäytyy kielenkäyttötilanteisiin vieraskielisen naamionsa suojaamana helpommin kuin omalla äidinkielellään (Nikula & Järvinen, 2013, 152). Maillat (2010) näkee naamiovaikutuksella suuren merkityksen eritoten vieraskielisen opetuksen roolileikeissä. Sosiaaliseen hierarkiaan liittyvien kohteliaisuuksien ja muodollisuuksien poistumisen lisäksi roolileikeissä oppilaan vieraskielistä ilmaisua voi helpottaa se, että oppilaan ei tarvitse tuoda esille omia ajatuksiaan ja uskomuksiaan. (Maillat, 2010, 51–52).

Naamiovaikutuksen johdosta vieraskielisessä opetuksessa opiskelevan oppilaan kielipelko voi lieventyä ja oppilas voi olla avoimempi oppimaan vierasta kieltä. Maillatin (2010) mukaan vieraskielisessä opetuksessa opiskelevat oppilaat ovatkin huomattavasti halukkaampia kommunikoidaan vieraalla kielellä ja käyttämään vierasta kieltä yleiskielenä (niin kutsuttuna *lingua francana*), kuin ne oppilaat, jotka eivät opiskele vieraskielisessä opetuksessa. Maillat näkee halukkuuden ja rohkeuden käyttää vierasta kieltä olevan suoraa seurausta naamiovaikutuksesta ja sen kautta vähentyneestä kielipelosta. (Maillat, 2010, 52–54.)

Maillatin (2010) lisäksi myös muut tutkijat ovat havainneet erilaiset toiminnalliset harjoitteet tehokkaiksi oppilaiden kielipelon lieventämiseksi ja kielellisen itsevarmuuden kohottamiseksi. Merisuo-Storm (2013, 171) toteaa, että lapset oppivat käyttämään erilaisia vieraskielisiä fraaseja luontevasti esimerkiksi leikkien, laulujen ja draamaharjoitusten kautta ja ujommatkin lapset uskaltavat usein käyttää vierasta kieltä leikin ja laulun lomassa. Ahnin (2015) mukaan leikillisen toiminnan lomassa vieraskielinen vuorovaikutus on merkityksellistä ja oppilaat sitoutuvat kielen oppimiseen vapaaehtoisesti. Paitsi että oppilaan kielitaidot voivat kehittyä leikin lomassa, myös kielipelko voi lieventyä. (Ahn, 2015, 12–13.) Myös draaman voidaan katsoa olevan pitkälti leikillistä toimintaa. Onnistunut draama vaatii Heikkisen (2013) mukaan samaa kuin onnistunut leikkikin – vapaaehtoista sitoutumista. Onnistuessaan draama voi avata täysin uusia ulottuvuuksia luokkahuonekeskustelulle ja sitä kautta

oppimiselle. (Heikkinen, 2013, 181, 185.) On tärkeää, että vieraskielisessä opetuksessa oppilaat saavat harjoitella vieraan kielen käyttämistä turvallisessa ympäristössä. Liikkeelle voidaan lähteä esimerkiksi arkisiin rutiineihin liittyvien fraasien avulla siirtyen hiljalleen yhä monipuolisempaan vieraan kielen käyttöön ja laajempaan kommunikaatioon muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. (Merisuo-Storm, 2013, 171.)

Merisuo-Storm (2013) tutki kuusi vuotta kestäneessä pitkittäistutkimuksessaan sekä vieraskielisellä luokalla opiskelevien oppilaiden että perinteisessä suomenkielisessä opetuksessa opiskelevien neljäsluokkalaisten oppilaiden kehitystä äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa sekä asenteita niitä kohtaan. Alkuopetuksessa noin 20 % opetuksesta oli vieraskielistä ja määrä lisääntyi jonkin verran ylemmillä luokilla. Merisuo-Storm näki *asenteiden* tutkimisen hyvin tärkeänä osana tutkimustaan, sillä asenteiden on todettu vaikuttavan merkittävästi oppimisen motivaatioon. Merisuo-Stormin mukaan suomenkielisten ja vieraskielisten luokkien välillä oli merkittäviä eroja asenteissa vieraiden kielten opiskelua kohtaan; vieraskielisellä luokalla opiskelevien oppilaiden asenteet olivat huomattavasti positiivisempia. (Merisuo-Storm, 2013, 172, 178, 180.) Myös Pihko (2007) nostaa esille tämän motivaation ja asenteiden välisen yhteyden kieltenoppimisessa. Tutkimustulokset osoittavat, että tiettyyn kieleen liittyvät asenteet vaikuttavat oppijan kieltenopiskeluun vahvasti. (Pihko, 2007, 26–27.)

Markkasen (2012) tutkimus osoittaa samansuuntaisia tuloksia Merisuo-Stormin (2013) ja Pihkon (2007) tutkimusten kanssa: Vieraskielisellä luokalla opiskelevien oppilaiden asenne ja motivaatio vieraiden kielten opiskelua kohtaan kehittyivät ja olivat positiivisempia kuin vertaisryhmässä, joka oli yksikielisen opetuksen luokka. Markkanen perustelee korkeampaa motivaatiota muun muassa omien havaintojensa pohjalta. Hänen mukaansa oppilaat työskentelivät vieraskielisten opetustuokioiden aikana tavallista innokkaammin ja olivat valppaampia kuin yleensä. Lisäksi oppilaat kertoivat Markkaselle kokevansa vieraskieliset opetustuokit kiinnostaviksi ja haluavansa jatkaa vieraalla kielellä opiskelua jatkossakin. (Markkanen, 2012, 113.) Csizér ja Kormos (2008) puolestaan näkevät oppilaan vieraskielisten tekstien ja median parissa käyttämän ajan kohottavan oppilaan asennetta vieraan kielen oppimista kohtaan. He selittävät tätä kohonnutta asennetta sillä, että tällöin oppilas kokee vieraan kielen hyödylliseksi. (Csizér & Kormos, 2008, 166, 179–180.)

Vieraskielisen opetuksen luokilla opiskelevien oppilaiden katsotaan olevan motivoituneempia opiskelemaan vieraita kieliä kuin perinteisellä, yksikielisellä luokalla opiskelevat vertaisensa

(katso esim. Markkanen, 2012). Tämänhetkisten tutkimusten mukaan syynä tähän vieraskielisessä opetuksessa opiskelevien korkeampaan motivaatioon katsotaan olevan muun muassa vieraan kielen käyttöä tukeva ilmapiiri, erilaisten oppimistyylien ja -rytmien sopiminen opetukseen sekä akateeminen luokkahuonekommunikaatio. *Akateemisella luokkahuonekommunikaatiolla* viitataan siihen, kuinka vieraskielinen kommunikaatio koetaan merkitykselliseksi, kun sen kautta opiskellaan oppiainesisältöjä. (Doiz ym., 2014, 119.) Pihko (2007) korostaa vieraskielisen opetuksen kohottavaa vaikutusta vieraan kielen oppimisen motivaatioon sillä, että tällöin kieltä päästään käyttämään luonnollisissa kommunikaatiotilanteissa ja aidosti kiinnostavissa asiayhteyksissä, ei niinkään tiedostetun arvioinnin tai opetteluun päämääränä (Pihko, 2007, 44–46).

Oppilaan vieraan kielen oppimisen motivaatioon voidaan katsoa vaikuttavan esimerkiksi oppilaan asenteet sekä halu oppia kyseistä vierasta kieltä (Pihko, 2010, 30). Myös esimerkiksi englannin kielen yleisyys ja asema suomalaisessa kulttuurissa on kieleen liittyvien positiivisten asenteiden kautta vaikuttamassa myönteisesti englannin kielen oppimisen motivaatioon. (Pihko, 2007, 44–46.) Pihkon (2010, 30) mukaan yksi koulujen vieraan kielen opetuksen tärkeimmistä tavoitteista on vahvistaa oppilaiden halua käyttää vierasta kieltä viestinnän välineenä myös koulukontekstin ulkopuolella. Csizérin ja Kormoksen (2008) mukaan motivoituneeseen käyttäytymiseen vaikuttaa vahvasti myös sama edellä mainittu tekijä kuin positiivisten asenteidenkin kehittymiseen; oppilaan tulee kokea vieras kieli hyödylliseksi itselleen (Csizér & Kormos, 2008, 166, 179–180). Markkanen (2012) havaitsi tutkimuksessaan vieraskieliseen opetukseen osallistuvien oppilaiden omaavan sekä instrumentaalista että integratiivista motivaatiota. Hänen mukaansa useat oppilaat kokivat tärkeäksi sen, että voi mahdollisesti työskennellä tulevaisuudessa ulkomailla tai matkustaa maahan, jossa tarvitaan vieraan kielen taitoa. Markkasen tutkimustulosten mukaan lähes kaikki hänen vieraskielisen opetuksen opetustuokioihin osallistuneet oppilaat olivat joko *täysin samaa mieltä* tai *samaa mieltä* väitteen ”englannin kielen osaaminen on mielestäni tärkeää” kanssa. (Markkanen, 2012, 116–117.)

Vieraskielinen opetus ylläpitää, tukee ja mahdollisesti myös vahvistaa motivaatiota opiskella vieraita kieliä. Pihkon (2010) tutkimuksen mukaan vieraskielisessä opetuksessa opiskelevat oppilaat olivat erittäin motivoituneita opiskelemaan englannin kieltä ja erot olivat hyvin selkeitä perinteisessä opetuksessa opiskelevien oppilaiden motivaatioihin nähden. Pihkon (2010) mukaan oppilaiden motivoituneisuus tuli esille yleisen myönteisen suhtautumisen sekä korkeiden kielitaitotavoitteiden kautta. Lisäksi vieraskielisellä luokalla opiskelevat oppilaat

olivat huomattavasti muita oppilaita halukkaampia käyttämään vierasta kieltä viestinnän välineenä myös koulukontekstin ulkopuolella. Tähän tulokseen saattaa kuitenkin vaikuttaa myös se, että vieraskielisen opetusmuodon valitsijat ovat voineet jo alun perin olla innostuneempia kieltenopiskelijoita. (Pihko, 2010, 31.)

Seikkula-Leino (2002) havaitsi tutkiessaan viides- ja kuudesluokkalaisia oppilaita, että vieraskielisessä opetuksessa opiskelevat oppilaat olivat *jossain määrin* motivoituneempia kuin perinteisen opetuksen oppilaat. Oppilaiden innostuneisuus oli kuitenkin Seikkula-Leinon sanoin maltillista eikä hän pitänyt eroa kovin merkittävänä. Hän ei nähnyt opetusmuodon juuri vaikuttavan motivaation määrään, vaan arvioi motivaatioerojen johtuvan tutkittavien oppilasjoukkojen välisistä eroista. Seikkula-Leino kuitenkin havaitsi, että korkeampi motivaatio liittyi usein ulkoisten tavoitteiden saavuttamiseen, mutta kuudesluokkalaisilla ulkoisen motivaation lisäksi myös sisäinen motivaatio oli vahvistunut. (Seikkula-Leino, 2002, 123, 134.)

Markkanen (2012) on havainnut esimerkiksi tietokoneen innostavana tekijänä vieraiden kielten opiskelemisessä. Lisäksi oppilaiden suosikeiksi erilaisista työskentelymuodoista nousivat harjoitukset, joissa oppilaat itse pääsivät liikkumaan, touhuamaan sekä organisoimaan toimintaa. Yksinkertaiset aktiviteetit, kuten opettajan englanniksi mainitseman kaupungin tai maan näyttäminen kartalta, olivat suosittuja. (Markkanen, 2012, 113.) Pihkon (2007) 13–14 -vuotiaille tekemä tutkimus osoittaa, että kieltenopetuksessa oppilaita motivoivat monipuoliset työskentelytavat, kuten tietokone, elokuvat, kirjallisuus, parikeskustelut ja englanninkieliset lehdet. Nuorten mukaan erityisesti englannin puhetaitoon liittyen haluttiin lisää harjoitteita. Oppilaat kokivat ääntämis- ja keskusteluharjoitusten vähentävän kielijännitystä, motivoivan kieltenopiskeluun sekä lisäävän opiskelun mielekkyyttä. (Pihko, 2007, 96–97.)

3.3 Kielirikasteinen opetus vieraskielisen opetuksen keinona

Kaksikielinen opetus mainitaan ensimmäistä kertaa vasta vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Vaikka vieraskielistä opetusta on tutkittu jo pitkään, on juuri kielirikasteisen opetuksen tutkimus vielä hyvin suppeaa. Haasteita kielirikasteisen opetuksen tutkimukselle ja määrittelemiselle tuo samainen ongelma kuin vieraskielisen opetuksen

tutkimukselle ja määrittelemiselle yleensäkin; käsityksiä kielirikasteisen opetuksen tarkoituksesta, tavoitteista ja toteutuksesta on laaja kirjo. Siihen vaikuttaa esimerkiksi se, että kielirikasteisen opetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat pitkälti paikallisesti päätettäviä asioita. Tämä johtaa siihen, että jokainen koulutuksen järjestäjä, esimerkiksi kunta tai säätiö, määrittelee itse, miten kielirikasteista opetusta toteutetaan. (Miettinen ym., 2013, 79; Opetushallitus, 2014, 92–93.)

Toisaalta, mikäli vieraskielisen opetuksen tavoitteet eivät olisi paikallisesti päätettäviä, toteutettaisiin vieraskielistä opetusta tuskin Suomessa yhtä paljon, kuin sitä nyt toteutetaan. Kaikenlainen vieraskielinen opetus tavoitteineen on yhtä tärkeää, kattaapa se 1 % tai 100 % opetuksesta. (Miettinen ym., 2013, 73, 75; Pihko, 2010, 125.) Jäppinen (2002, 135) näkee vieraskielisen opetuksen suurena mahdollisuutena vieraan kielen oppimiselle juuri siksi, että sen avulla vieraan kielen ymmärtämiseen ja käyttämiseen tarvittavaa harjoittelu-aikaa saadaan lisättyä suhteellisen yksinkertaisesti. Se, että tavoitteet ja toteutus ovat paikallisesti päätettävissä, mahdollistaa ja luo joustavuutta vieraskielisen opetuksen järjestämiseen. Toki tämä vieraskielisen opetuksen toteuttamisen vapaus tuo myös haasteita esimerkiksi opettajien taitotason ja vieraskielisen opetuksen tutkimuksen suhteen. (Miettinen ym., 2013, 73, 75; Pihko, 2010, 125.)

Edellisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) mainittiin termit *vieraskielinen opetus* sekä *kotimaisten kielten kielikylpyopetus*, joiden tavoitteissa, keskeisissä sisällöissä sekä arvioinnissa on yhtäläisyyksiä uudessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) mainittavan kaksikielisen opetuksen kanssa. Tuoreimmassa opetussuunnitelmassa kaksikielinen opetus on kuitenkin jaettu *laajempaan kaksikieliseen opetukseen* sekä *suppeampaan kaksikieliseen opetukseen*. Jaon avulla tehdään ero niin kutsuttujen täydellisen varhaisen kielikylvyn ja kielirikasteisen opetuksen välille. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa vieraskielisen opetuksen ja kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen laajuus oli paikallisesti päätettävä asia, mutta uusimmassa opetussuunnitelmassa (2014) laajamittaisen kaksikielisen opetuksen tulee olla vähintään 25 % kohdekielellä, kun taas puolestaan suppeampi kaksikielinen opetus, niin kutsuttu kielirikasteinen opetus, on korkeintaan 25 % tuntimäärästä niillä vuosiluokilla, joilla kielirikasteista opetusta annetaan. Kielirikasteinen opetus voi kestää joko koko perusopetuksen ajan tai vain osan siitä. (Opetushallitus, 2004, 272–275; Opetushallitus, 2014, 89–92.) Maillat muistuttaa, että vieraskielisessä opetuksessa on otettava huomioon, ettei oppilaan äidinkieli tai vieraalla kielellä opetettava oppiainesisältö kärsi vieraskielisestä

opetuksesta (Maillat, 2010, 45). Vieraskielinen opetus suositellaankin aloitettavan vasta sitten, kun oppilailla on sekä luku- että kirjoitustaito omalla äidinkielellään (Nikula & Järvinen, 2013, 145).

Kaksikielisessä opetuksessa oppilaille tarjotaan vieraan kielen formaalien oppituntien lisäksi myös muiden oppiaineiden ja -sisältöjen opetusta vieraalla kielellä. Kaksikielisen opetuksen ei ole kuitenkaan tarkoitus sulkea pois koulun virallista opetuskieltä, jonka tulee kaksikielisestä opetuksesta huolimatta kehittyä ikäkauden tason mukaan. Tarjotessaan kaksikielistä opetusta opetuksen järjestäjä määrittelee kenelle, milloin ja miten kaksikielistä opetusta tarjotaan ja mitkä ovat sen sisällöt ja tavoitteet. Opetuksen tarjoaja päättää siis kaksikielisen opetuksen tuntijaosta ja määrittelee kohdekielellä opettavat oppiaineet sekä niiden keskeiset tavoitteet vuosiluokittain. (Opetushallitus, 2014, 89–93.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) määrittelee kaksikielisen opetuksen tavoitteiksi kehittää oppilaiden kielitaitoa monipuoliseksi sekä opettaa kielten ja kulttuurien arvostamista. Kaksikielisen opetuksen on tarkoitus rohkaista oppilaita käyttämään vieraita kieliä myös vieraan kielen formaalien oppituntien ulkopuolella – oppilaat nähdään siis sekä kielen oppijoina että kielen käyttäjinä. Näitä edellä mainittuja opetussuunnitelman tavoitteita pyritään saavuttamaan yhdessä kotien kanssa tarjoamalla oppilaille autenttinen kielen oppimisen ympäristö ja antamalla mahdollisuuksia käyttää eri kieliä koulun arjessa ja myös opetuksen ulkopuolella. Kielirikasteisessa opetuksessa pyritään käyttämään mahdollisimman paljon havainnollisuutta sekä toiminnallisuutta ja kielen oppimiseen keskitytään oppilaiden aktiivisen kielen käytön ja luonnollisen viestinnän kautta. Vaikka oppilaiden kohdekielen kehittymistä seurataan, ovat eri oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet kielirikasteisessa opetuksessa samat kuin perusopetuksessa, joka ei ole kaksikielistä. Arvioinnissa otetaan kuitenkin huomioon paikallisen opetussuunnitelman asettamat oppiainekohtaiset kielelliset tavoitteet, jotka kohdekielen opetuksen sisältöjen lisäksi ovat paikallisesti päätettäviä asioita. Usein rikastettava kieli on samalla oppilaan A1-kieli ja perusopetuksen päättöarvioinnissa kohdekieltä arvioidaan A1-kielen kriteerien perusteella. Lisäksi oppilas voi saada liitteen kaksikieliseen opetukseen osallistumisesta. (Opetushallitus, 2014, 89, 91–93.)

4 Tutkimuksen toteutus ja menetelmävalinnat

Tässä luvussa tutkimus sijoitetaan metodologiseen tutkimuskenttään sekä esitellään ja perustellaan tutkimuskysymyksiä sekä aineiston keruun ja analysoinnin piirteitä. Luvussa keskitytään kuvailemaan erityisesti laadullista tutkimusta sekä fenomenografista lähestymistapaa ja käytetään näitä käsitteitä perusteltaessa tehtyjä metodologisia valintoja. Lisäksi luvussa esitellään aineiston keruussa käytetty kyselytutkimuksen menetelmä ja pohditaan tutkimuksen analysoinnin eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää kielirikasteisen opetuksen vaikutuksia oppilaiden vieraan kielen oppimisen motivaatioon. Koska yhteys motivaation ja oppimisen välillä on vahva, on motivaatio keskeinen tutkimuskohde myös kielten opetuksen saralla (katso luvut 2 ja 3). Jotta voidaan saada selville opetuksen mahdollisia vaikutuksia motivaatioon, täytyy selvittää myös, minkä tekijöiden kielirikasteista opetusta toteuttavat opettajat kokevat vaikuttavan oppilaiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä. Koska kielirikasteinen opetus on uuden opetussuunnitelman ilmestymiseen asti ollut hyvin vähän käytetty termi, on tärkeää selventää myös kielirikasteisen opetuksen luonnetta tuoden esille, millaisin tavoin ja tavoittein tätä mahdollisesti tavalla tai toisella motivaatioon vaikuttavaa opetusta toteutetaan. Lisäksi tutkimus pyrkii tuomaan esille myös muita kielirikasteisen opetuksen mahdollisia hyötyjä ja haittoja. Näiden mielenkiinnonkohteiden ja tavoitteiden pohjalta tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet seuraavasti:

- Millaisia tavoitteita ja opetusmenetelmiä kielirikasteisessa opetuksessa ilmenee?
- Mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien mukaan oppilaiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä kielirikasteisessa opetuksessa?
- Miten luokanopettajat kokevat kielirikasteisen opetuksen vaikuttavan oppilaiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä?
 - Mitkä ovat kielirikasteisen opetuksen muita mahdollisia hyötyjä ja haittoja oppilaan taitojen kannalta?

4.2 Laadullinen tutkimus

Vieraskielistä opetusta on tutkittu pitkälti kvantitatiivisten tutkimusten kautta, joissa on keskitytty esimerkiksi erilaisiin kielitaidon testeihin. Doiz ym. (2014) nostavat esille, että myös kvalitatiivinen tutkimus avoimine kysymyksineen voi tuoda arvokasta tietoa vieraskielisestä opetuksesta esimerkiksi oppilaiden tarpeiden, uskomusten, halujen ja motivaation suhteen. (Doiz ym., 2014, 119.) Tutkimus on täten lähtökohdiltaan laadullinen eli kvalitatiivinen, sillä sen avulla pyritään kuvailemaan ja ymmärtämään tutkittavien käsityksiä liittyen kielirikasteiseen opetukseen.

Eskolan ja Suorannan (1998, 13–15) mukaan laadullinen tutkimus eroaa määrällisestä erityisesti siinä, että laadullinen tutkimus tähtää aineiston kuvailemiseen ja korostaa kohderyhmän käsitteellisen ajattelun tärkeyttä. Lichtmanin (2013, 9–15) melko karkean jaottelun mukaan kvantitatiivinen tutkimus esimerkiksi keskittyy erityisesti aineiston mahdollisimman objektiiviseen ja hypoteettiseen analyysiin. Tässä tutkimuksessa tutkijoiden rooli on puolestaan merkittävämpi aineiston analysointivaiheessa, sillä siinä tarkastellaan erityisesti todellisuuden erilaisia ymmärtämistapoja. Ahonen (1994) jaottelee laadullisen ja määrällisen tutkimuksen löyhemmin, koska niiden väliset rajat ovat osittain päällekkäisiä. Laadullinen tutkimus pyrkii varsinkin fenomenografian osalta ymmärtämään ilmiötä, eikä luokittele ilmiötä esimerkiksi kausaalisuhteisiin (Ahonen, 1994, 126.) Myös Metsämuuronen (2006) korostaa, ettei laadullista ja määrällistä tutkimustraditiota voi asettaa vastakkain, vaikka niiden välillä onkin paljon eroavaisuuksia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa esimerkiksi havainnointi ja avointen kysymysten esittäminen ovat paljon keskeisemmässä roolissa kuin kvantitatiivisessa tutkimustraditiossa. (Metsämuuronen, 2006, 87–89.)

Tässä tutkimuksessa korostuvat erityisesti tutkittavien ajatukset ja käsitykset sekä niiden ymmärtäminen. Laadullinen tutkimus on vahvasti yhteyksissä muihinkin tutkimuksen traditioihin, kuten hermeneutiikkaan ja kokemusta tutkivaan fenomenologiaan (Eskola & Suoranta, 1998, 25). Tutkimus mukailee fenomenografista lähestymistapaa, jota esitellään tarkemmin seuraavassa luvussa (katso luku 4.2). Ahosen (1994) mukaan myös fenomenografia tukeutuu laadullisen tutkimuksen lisäksi humanistisen tutkimuksen perinteeseen, joka on miltei välttämätöntä pyrittäessä käsittämään ihmisen toimintaa. Ihmisten käsitykset ovat yksilöllisiä, subjektiivisia sekä moniulotteisia, joten analyttinen tarkastelutapa ei sovi siihen parhaiten. (Ahonen, 1994, 122.)

Tutkimuksen metodologia on käsitteenä moniulotteinen ja mielipiteitä jakava. Metodologia jaetaan yleensä kahteen käsitteeseen, joita ovat ontologia sekä epistemologia. Laadullisessa tutkimuksessa käsite ontologia viittaa tutkimuksen ihmiskäsitykseen ja yleisesti olemisen tapaan. Epistemologia puolestaan sisältää kysymykset tietämisestä ja sen mahdollisuuksista. Tutkimuksen metodien ja metodologian välille on tärkeää tehdä erottelua. Tutkimuksen metodit kattavat selitykset ja oikeutukset sille, miksi tutkimusvastaukset on saatu. Tutkimusmetodologia puolestaan vastaa kysymykseen siitä, miten näitä metodeja on käytetty tietyn päämäärän saavuttamiseksi. Metodologia kertoo esimerkiksi siitä, millaisia käsitteitä ilmiön hahmottamiseen käytetään ja ovatko metodit eli perustelutavat järkeviä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 11–12.)

4.3 Fenomenografinen tutkimusmetodologia

Tämän tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui *fenomenografinen tutkimussuuntaus*, joka Metsämuurosen (2006, 198) mukaan tarkoittaa jonkin ilmiön kuvailemista tai selittämistä. Fenomenografisen tutkimuksen keskiössä ovat ihmisten kokemukset ja käsitykset jostain ilmiöstä. Tämän lähestymistavan isänä pidetään Ference Martonia, joka alkoi tutkia 1970-luvulla käsityksiä etenkin oppimiseen liittyen (Huusko & Paloniemi, 2006, 163). Käsityksen ja ilmiön katsotaan tässä lähestymistavassa olevan vahvasti yhteydessä keskenään, koska ne ovat samanaikaisia. Fenomenografiassa pyritään avaamaan niitä tapoja, joilla subjekti rakentaa ja käsittää maailmaa kokemustensa kautta. Kokemuksiin keskittyvän fenomenologian katsotaan olevan samankaltainen fenomenografian kanssa, sillä käsitykset muodostuvan kokemuksen kautta tapahtuvan ilmiön ja sitä kokevan subjektin välimaastossa. (Ahonen, 1994.) Fenomenografiassa ei olla kuitenkaan suoraan kiinnostuttu ilmiöstä, vaan empiirisenä tutkimuksen kohteena ovat käsitykset ja niiden vertailu sekä ymmärtäminen (Huusko & Paloniemi, 2006, 164).

Kokemustaustalla ja viitekehysellä on nähty olevan merkittävä vaikutus ihmisen muodostamiin käsityksiin ja varsinkin arjessa kokemuksen kautta muotoutuneita käsityksiä nimitetään esikäsitteiksi. Tällaiset esikäsitteet rakentavat pohjan, jolle uudet kokemukset ja käsitykset luodaan. Ne ovat ikään kuin konstruktioita, joiden avulla ihminen jäsentää kokemaansa uutta tietoa. Käsityksille on ominaista niiden dynaaminen eli nopeasti muuttuva luonne, mutta ne ovat kuitenkin pysyvämpiä kuin mielipiteet. Käsitystutkimuksen kentällä

fenomenografinen tutkimus eroaa muista sillä, että se keskittyy erityisesti käsitysten sisäisiin eroavaisuuksiin. (Ahonen, 1994, 114–117.) Täten ei keskitytä yksilöllisiin eroavaisuuksiin, vaan käsitysten sisällölliseen vertailuun ja luokitteluun. Käsityksiä tarkastellaan toisen asteen näkökulmasta, jonka pääpiirteinä on todellisuuden muodostuminen vuorovaikutuksellisesti ja suhteessa maailmaan (Huusko & Paloniemi, 2006, 165). Tässä tutkimuksessa tämä merkitsee sitä, että tutkimuskohteena on tutkittavien erilaiset tavat ymmärtää ja käsittää kielirikasteinen opetus eri näkökulmista tarkasteltuna. Metsämuuronen (2006, 108) muistuttaa, että yksilöiden käsitykset ovat dynaamisia eli ne saattavat muuttua ja ovat riippuvaisia iästä, kokemuksista, sukupuolesta ja koulutuksesta.

Tässä tutkimuksessa ihminen nähdään itsenäisenä subjektina, joka pyrkii luomaan kuvaa koetusta maailmasta intentionaalisesti eli tarkoituksenmukaisesti (Ahonen, 1994, 121–122). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käsitykset todellisuudesta vaihtelevat ja ne nähdään rakentuvan yksilöllisesti (Lichtman, 2013, 14). Fenomenografian mukaan ihmisen ja maailman välinen suhde on kuitenkin non-dualistinen eli maailma on yhtä aikaa sekä koettu että todellinen (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Fenomenografisesti luotettava tapa tutkia ihmisten käsityksiä on käyttää kieltä niiden ilmaisuun ulkoisen havainnoinnin sijasta (Ahonen, 1994, 121–122).

Fenomenografia asettaa tietyt rajat teorian roolista tutkimuksen teossa. Ahosen (1994) mukaan teoriaan perehtyminen auttaa tutkijaa hahmottamaan tutkimuskohdetta sekä siihen liittyviä käsitteitä, mutta teorian tehtävä ei ole tehdä valmiiksi kategorioita tulevaan aineistoon. Tällaista menettelytapaa kutsutaan aineistolähtöisyydeksi ja siitä saatuja tuloksia aineistopohjaiseksi teoriaksi, esimerkiksi *grounded theory*. Täten tutkijan tehtävä on rakentaa oma teoriansa ja tehdä samalla dialogia muiden tutkimusten kanssa. (Ahonen, 1994, 123.)

Fenomenografinen tutkimus nähdään muodostuvan spiraalimaisesti alkaen teoreettisesta perehtyneisyydestä ja edeten aineiston hankkimisen ja teorian muodostuksen kautta aineiston kategorisointiin. Aineiston päämääränä on vertailla ja luokitella erilaisia käsityksiä kategorioihin ja lopulta isompiin merkitysluokkiin, jotka kertovat haastateltavien käsitysten vaihtelun suhteesta tutkittavaan ilmiöön. Kerättyä aineistoa tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti ja mahdollisimman objektiivisesti huomioiden tutkittavien ja omien merkityserojen vaikutukset. Teoriaan perehtyneisyys sekä monipuolinen ja moninkertainen analysointi mahdollistavat näiden piirteiden toteutumisen. (Ahonen, 1994, 124–126.)

4.4 Aineiston keruu ja sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2017 kyselylomakkeella (katso Liite), joka on lähetetty sähköisen kyselyn muodossa kohderyhmäksi valikoituneille kielirikasteista opetusmenetelmää käyttäville tai aiemmin käyttäneille luokanopettajille ympäri Suomen. Sähköistä kyselylomaketta jaettiin sähköpostitse kielirikasteista opetusta käyttäville opettajille sekä muutamiiin Facebookin opetusalan ryhmiin. Lisäksi saatekirjettä kyselyineen lähetettiin kielirikasteisesta opetuksesta vastaaville henkilöille, joita pyydettiin lähettämään kyselyä eteenpäin. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kymmenen luokanopettajan vastauksista. Laadullista tutkimusta kuvaava piirre on aineistovastausten pieni määrä, jolloin niiden analysointi on määrän sijasta laatuun panostavaa, perusteellista ja syvällistä (Eskola & Suoranta, 1998, 18). Täten laadullisessa tutkimuksessa ei tähdätä yleistykseen tai tilastollisuuteen, vaan tarkoituksena on ilmiön kuvailu, ymmärtäminen ja tulkinta.

Vehkalahden (2008) mukaan kyselytutkimus on oiva keino kerätä tietoa erilaisista moniulotteisista ja monimutkaisista ilmiöistä, kuten esimerkiksi ihmisten toiminnasta, mielipiteistä, asenteista sekä arvoista. Hän tekee eron haastattelu- ja kyselytutkimuksen välille selventäen, että vaikka haastattelu- ja kyselylomakkeet usein muistuttavat toisiaan, on kyselylomakkeen oltava toimiva myös ilman haastattelijan apua. (Vehkalahti, 2008, 11.) Verrattuna kasvokkain tehtyyn haastatteluun voidaan sähköisen kyselylomakkeen positiivisina puolina nähdä esimerkiksi se, että kysely on helppo lähettää suurelle joukolle ja saatuja vastauksia ei tarvitse litteroida analyysia varten (Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, 22). Lisäksi sähköisellä kyselyllä voidaan tavoittaa vastaajia taloudellisesti hyvin laajalta alueelta, jopa toiselta puolen maapalloa (Valli & Perkkilä, 2015, 109). Jotta sähköiseen kyselyyn vastaaminen olisi mahdollisimman mielekästä, on tärkeää, että kysymykset ovat selkeitä, kysely ei ole liian pitkä ja että sähköistä lomaketta on mahdollisimman helppo käyttää. Kyselylomakkeen toimivuuden parantamiseksi lomaketta kannattaakin testata ennen virallisen kyselylomakkeen jakamista. (Vehkalahti, 2008, 48.) Kysely toteutettiin Google Forms -verkkolomakkeella, ja yksi vahvimista perusteista sen käyttämiselle oli kyselylomakkeen selkeys ja helppokäyttöisyys. Kyselylomakkeen toimivuutta kartoitettiin niin kutsutulla pilottikyselyllä, jonka jälkeen joitakin kysymyksiä ja kyselyn rakennetta vielä muokattiin ennen varsinaisen kyselyn jakamista.

Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake sisältää yhteensä 15 kysymystä (katso Liite), joista osa liittyy luokanopettajien taustatietoihin sekä opetuksen perustietoihin ja osassa

kysymyksistä puolestaan keskitytään hakemaan vastauksia tarkemmin tutkimuskysymyksiin. Kyselylomake sisältää sekä monivalintakysymyksiä että laajempaa reflektiota vaativia avoimia kysymyksiä, joiden avulla pyritään saamaan koottua mahdollisimman monipuolinen ja kattava aineisto tutkimuskysymyksiä ajatellen. Lisäksi kysymysten kautta selvitetään vastaajien taustatietoja. Monivalintakysymykset sisältävät Ronkaisen (2008) mukaan useampia vastausvaihtoehtoja, joista vastaaja voi valita yhden tai usein myös useamman vastauksen annetuista vaihtoehdoista. Valmiiksi asetettujen vastausvaihtoehtojen lisäksi monivalintakysymyksissä voi olla valittavana myös kohta 'jokin muu', jonka valitessaan vastaaja voi lisätä oman vastauksensa, mikäli sitä ei löydy valmiiksi asetettujen vaihtoehtojen joukosta. (Ronkainen ym., 2008, 21.) Niin kutsuttuun avoimeen kysymykseen kyselyyn vastaava saa puolestaan vastata vapaammin. Tämän tutkimuksen tutkimuskyselyssä käytetään suhteellisen avoimia kysymyksiä, sillä tietyllä kysymyksenasettelulla ei haluta vaikuttaa tutkittavien vastauksiin. Avoimet kysymykset saattavat antaa tutkimuksen kannalta sellaista tärkeää tietoa, joka voisi muuten jäädä tutkijalta havaitsematta. (Vehkalahti, 2008, 24–25.)

Kyselyn alussa on viisi kysymystä liittyen kielirikasteisen opetuksen opetuskieleen, opetettavaan luokka-asteeseen ja opetuksen prosentuaaliseen osuuteen oppilaiden viikkotuntimäärästä sekä siihen, kuinka kauan luokanopettajat ovat käyttäneet kielirikasteista opetusta opetusmenetelmänä. Tämän jälkeen kysymykset suuntautuvat opettajien kielirikasteisen opetuksen luonteeseen ja opetusmenetelmiin sekä luokanopettajien henkilökohtaisiin tavoitteisiin opetuksen osalta. Vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa ei varsinaisesti olla kiinnostuneita kontekstuaalisuudesta eli esimerkiksi käsitteiden taustalla vaikuttavista tekijöistä, auttaa ilmenemisyhteyksien selvittäminen tutkijaa ymmärtämään käsitteiden välisiä eroja (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Nämä vastaukset antavat eräänlaisen peilauspinnan, kun käydään läpi tutkimuskysymyksiin liittyviä seikkoja. Tutkimuksen kyselylomake sisältää myös kysymyksiä kielirikasteisen opetuksen muista mahdollisista hyödyistä ja haitoista, jolloin tutkittavat ovat saaneet mahdollisuuden vastata kysymyksiin avoimesti. Nämä kysymykset pyrkivät lisäämään tutkimuksen luotettavuutta ja voivat myös avata jatkotutkimuksen mahdollisuuksia.

Tutkimuksen kyselylomakkeen seuraava osio liittyy enemmän tutkimuskysymyksiin, joihin pyritään saamaan vastauksia mahdollisimman monipuolisesti. Erityisesti kielten opiskelun affektiivisiin tekijöihin liittyviä kysymyksiä on neljä, joista jokainen tarkastelee aihetta hieman eri näkökulmista. Kyselyn lopussa on lisäksi kaksi avoimempaa kysymystä liittyen

oppilaan vieraan kielen taitojen laajempaan kehittymiseen sekä kielirikasteisen opetuksen mahdollisiin kehittämisehdotuksiin.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysimenetelmänä käytetään fenomenografista lähestymistapaa, jossa käsityksiä luokitellaan kategorioihin ja laajempiin merkitysluokkiin. Tämän tutkimuksen aineistoanalyysi on edennyt Ahosen (1994) jaottelun. Tutkija perehtyy ensin erilaisia käsityksiä omaavan aiheen teoriaan ja jäsentää erilaisia näkökulmia. Aineisto kerätään erilaisia käsityksiä omaavilta henkilöiltä. Tämän jälkeen tutkija purkaa käsityksiä ja luokittelee niitä kategorioihin ja edelleen merkitysluokkiin. (Ahonen, 1994, 115.) Lisäksi tutkimuksen aineistoanalyysin etenemistä on ohjannut Tuomen ja Sarajärven (2002, 105–106) määrittelemät aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa aineistosta etsitään tietynlaisia merkityksiä. Tämän tutkimuksen osalta analyysiä tarvitaan käsitteiden ja merkitysyhteyksien löytymiseen. Sisällönanalyysin tehtävä on Tuomen ja Sarajärven mukaan aineiston tiivistäminen, yleistäminen ja johtopäätösten tekoon järjestäminen. Aineiston alkuvaiheen tarkastelussa on käytettävä *reduointia* eli pelkistämistä. Tällöin aineistosta jätetään huomiotta kaikki tutkimuskysymysten kannalta epäoleellinen sekä koodataan vastausten keskeiset ilmaisut. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 111.) Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä on käytetty reduointia aina kategorisoinnista alaluokkien nimeämiseen asti.

Tämän analyysimenetelmän päämääränä on tarkastella tutkimusaihetta *aineistolähtöisesti* eli luokitella käsityksiä kategorioihin aineiston mukaan ja peilata niitä vasta tämän jälkeen aiempaan teoriaan ja luoda dialogia niiden kanssa. Aineistolähtöisyyden avulla vastauksia käsitellään avoimesti ja saadaan luotua mahdollisesti myös uutta tietoa tutkimusalueesta. (Ahonen, 1994, 123; Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Aineistolähtöisyyteen liittyen kategorisointia on ohjannut *klusteroinnin* eli ryhmittelyn periaatteet. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavien vastauksista on etsitty yhteneväisyyttä/eroavaisuutta kuvaavia käsitteitä ja niitä on ryhmitelty alaluokiksi ja sijoitettu isompiin kategorioihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 112–113.) Klusterointi on tapahtunut tässä tutkimuksessa siten, että aineistovastauksista on pelkistettyjen ilmausten jälkeen löydetty yhtäläisyyksiä ja eroja luokanopettajien vastauksissa, kuten esimerkiksi heidän käyttämissä opetusmenetelmissä ja käsityksissä liittyen kielirikasteisen opetuksen vaikutuksiin. Täten analyysi on tiivistynyt ja syventynyt.

Ennen tämän tutkimuksen tekoa on aiheeseen liittyvään teoriaan perehdytty joiltain osin. Aineistolähtöisyyden kriteeri on otettu huomioon ja aineistoon liittyvä luokittelu on tehty

tutkimuksen aineiston pohjalta, ja vasta sen jälkeen sitä on peilattu aiempaan teoriaan ja tutkimuksiin. Aineistolähtöisyyden peruste on myös perustiedon hankkiminen ilmiöstä ikään kuin alhaalta ylöspäin (Eskola & Suoranta, 1998, 19). Aineistolähtöisyyttä kuvastaa tutkimuksessa myös *abstrahointiprosessi* eli käsitteellistäminen, jossa kielellisten ilmausten kautta siirrytään teoreettisempiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 114). Tässä tutkimuksessa abstrahointi on ollut oleellisena osana analyysiä, kun luokanopettajien havaintoja on yhdistetty teoreettisiin käsitteisiin. Esimerkiksi luokanopettajien ilmauksia vieraan kielen käytön epävarmuudesta/itsevarmuudesta ja rohkeudesta on tutkimuksessa käsitteellistetty laajempiin teoreettisiin käsitteisiin, kuten kielipelkoon. Uusien tutkimustulosten osalta on tehtävä tällaista käsitteellistämistä ja luoda niistä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 114–115). Ahonen (1994) nostaa tässä johtopäätösten ja tulkintojen tekemisessä esiin lähtökohtien tarkastelun. Aineistovastauksia tulee peilata niiden omiin yhteyksiinsä ja teoreettista viitekehystä vasten. (Ahonen, 1994, 144–145.) Aineistovastauksia on tässä tutkimuksessa tarkasteltu kokonaisuutena, jolloin yksittäiset lauseet eivät ole jääneet irrallisiksi asiayhteydestä. Tutkimuksen aineistovastauksia eritellessä on jokaiseen kategoriaan ja alaluokkaan verrattu aiempia tutkimustuloksia ja teoriaosuudessa esiteltyä teoreettista peilauspintaa.

4.5 Tutkimusmenetelmän ja analyysin luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa perehdytään tutkimusmenetelmän, aineiston keruun ja analysoinnin luotettavuuteen ja eettisyyteen. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan yhtenä tutkimuksen eettisyyden päälinjauksena voidaan nähdä ihmisarvon kunnioittamisen periaate. Tutkimusta tehdessä ei ole oikeutta aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkimukseen osallistuvia. On tärkeää pohtia, mitä hyötyä ja/tai haittaa tutkimukseen osallistuvilla on tutkimuksesta, miten heidän yksityisyytensä taataan ja eihän tutkittavia johdeta harhaan. Tämän tutkimuksen kyselyn alussa kerrotaan tutkimuksen perustietoja ja myös ilmoitetaan, että tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti säilyy ja heidän antamia tietoja käytetään vain tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessa noudatetaan niin kutsuttua *täydellistä nimettömyyttä*, eikä nimien kerääminen ollut tarpeellista tämän tutkimuksen kannalta. (Eskola ja Suoranta 1998, 56–57.)

Tutkijoiden ja tutkimukseen osallistuvien kesken ei vallitse sellaisia suhteita, jotka voisivat vaikuttaa siihen, kokeeko tutkimukseen osallistuva osallistumisensa vapaaehtoiseksi.

Kirjallisia sopimuksia tutkimukseen osallistuneiden kanssa ei ole tehty, mutta osallistuminen on ollut ja on edelleen täysin vapaaehtoista. Mikäli tutkimukseen osallistunut tulee toisiin aatoksiin eikä haluakaan osallistua tutkimukseen, ei tutkimuksessa käytetä hänen antamiaan vastauksia. Tutkittavia ei ole velvoitettu kokeilemaan kielirikasteisen opetuksen opetusmenetelmää, vaan vastanneet ovat jo käyttäneet opetusmenetelmää vapaaehtoisesti tai muista tutkimuksesta riippumattomista syistä. (Eskola ja Suoranta 1998, 55, 57–58.)

Koska ilmiön kuvailu vaatii kokemusta asiasta, on tutkittavien valinta harkittua ja vastaavat tutkimuksen tarkoituksellista (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 87–88). Täten tähän tutkimukseen on valikoitunut henkilöitä, joilla on jonkin verran tai paljon kokemusta tai tietämystä kielirikasteisesta opetuksesta. Koska tutkimuksen aineisto on osittain kerätty sosiaalisen median kautta, puhutaan tässä tapauksessa tutkimusotoksen sijaan *näytteestä*, sillä tutkimus ei noudata todennäköisyysotannon periaatteita. (Valli & Perkkilä, 2015, 111.) Tutkimuksessa ei ole juurikaan voitu rajata tai valikoida tutkimukseen osallistuvia, ja on syytä pohtia esimerkiksi sitä, ovatko tietyt ihmisryhmät saattaneet jäädä ulkopuolelle.

Pohdittaessa tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, täytyy esittää myös aineiston kokoon liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksen aineiston kokoon vaikuttavat muun muassa tutkimuksen näkökulma, tarpeet ja tavoitteet. (Eskola ja Suoranta 1998, 60–62.) Fenomenografisella tutkimuksella ei tavoitella yleistettävyyttä. Tutkimushenkilöitä ei usein ole kovinkaan montaa, sillä tutkimuksella tavoitellaan aineiston syvyyttä sen määrällisen laajuuden sijaan. (Ahonen, 1994, 152.) Tutkimuskyselyyn vastasi kymmenen luokanopettajaa. Vastauksista löytyi paljon yhtäläisyyksiä ja tutkimuksen tulokset ovat myös jossakin määrin yleistettävissä, vaikka fenomenografinen tutkimus ei sitä ensisijaisesti tavoittelekaan. Vastauksista löytyi yhtäläisyyksien lisäksi myös aineiston syvyyttä lisääviä eroavaisuuksia.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus pohjautuu pitkälti aineiston ja johtopäätösten validiteettiin, eli aitouteen ja relevanssiin. Aitoudella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että tutkijan/tutkijoiden aineistosta tekemät johtopäätökset vastaavat tutkimukseen osallistuneen ajatuksia. Tutkijan tekemät johtopäätökset ovat valideja silloin, kun tutkija on osannut tulkita tutkittavien vastauksia tavalla, millä tutkittava on ne tarkoittanut. Relevanssilla puolestaan viitataan siihen, sopivatko tutkimukseen osallistuneiden ajatukset tutkimuksen teoreettiseen kehykseen. (Syrjälä et al., 1994, 129–130, 152.) Myös sisällönanalyysiin liittyy tällainen luotettavuuden pulma, kun tutkija tarkastelee aineistoa ulkopuolelta, ja tämä näkökulma

vaikuttaa siihen, miltä tutkittava aineisto tutkijan silmiin näyttää (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 106).

Varmuutta siitä, että tutkija tulkitsee tutkittavan vastauksia hänen tarkoittamallaan tavalla, voidaan lisätä esimerkiksi ottamalla huomioon tutkimukseen ja tutkittavan vastauksiin mahdollisesti vaikuttavat ennakkoehdot. (Eskola ja Suoranta 1998, 212–213.) Siksi tutkimuksessa käytetty kyselylomake sisältää myös kysymyksiä ennakkotiedoista liittyen esimerkiksi opettajien kielirikasteiselle opetukselle asettamiin tavoitteisiin, joita peilataan muihin vastauksiin. Fenomenografista tutkimustapaa on kritisoitu siitä, että se ei ota huomioon käsitysten muuttuvaa luonnetta tai niiden riippuvaisuutta kontekstista (Metsämuuronen, 2006, 109). Tutkimusaineisto on luokanopettajien taustatietojen puolesta monipuolinen, sillä vastauksia saatiin jokaisen alakoulun luokka-astetta opettaneelta luokanopettajalta ja heidän kokemustaustansa kielirikasteisen opetuksen parissa vaihteli paljon. Myös rikastuskielenä käytettiin niin englantia, ruotsia kuin pohjoissaameakin (katso luku 5.1).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa työn luotettavuutta haastaa erityisesti se, että tutkijat tulkitsevat aineistoa omista ennako-oletuksista ja omaamastaan aiheeseen liittyvästä teorian tiedostaan käsin (Eskola & Suoranta, 1998, 209). Tutkimuksessa on pyritty siihen, että tutkittavien omat ennakkoluulot ja käsitykset kielirikasteisesta opetuksesta eivät ole vaikuttaneet aineiston analysointiin. Tutkimuksessa on perehdytty vieraskieliseen opetukseen ja sen erilaisiin menetelmiin laajalti kirjallisuuden ja aiempien tutkimuksien pohjalta, jotta ainakaan teorian tiedouden suppeus ei olisi esteenä tutkimuksen luotettavuudelle. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta kohottaa tutkijoihin liittyvä triangulaatio, jolla viitataan siihen luotettavuustekijään, että aineiston analyysia on ollut tekemässä useampia kuin yksi tutkija (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 142). Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatio on ollut mukana koko prosessin ajan ja sen avulla asioita on tarkasteltu eri näkökulmista syventäen tutkimuksen eri ulottuvuuksia.

Tutkimuksen aineisto jakautuu kolmeen kategoriaan, jotka on jaettu edelleen alaluokkiin. Kategorisointi on analysoinnin kriittinen vaihe, sillä tutkijan tulkinnat ovat siinä vahvassa roolissa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 103). Jokainen kategoria luonnehtii kielirikasteista opetusta ja sen vaikutuksia hyvin sekä vastaa tutkimuskysymyksiin kattavasti, joten kategorioiden määrän voidaan katsoa olevan kohtuullinen. Lisäksi tutkimustuloksia on peilattu aiheeseen liittyvään teoriaan ja tutkimuksiin.

Nurmi (2013) nostaa esille haasteita motivaation tutkimisessa. Hän painottaa paitsi poikkeavia painotuksia, laajuuksia ja käsitteistöjä, niin myös motivaatiotutkimuksessa käytettyjen menetelmien eroavaisuuksia; toisinaan on tutkittu oppilaan omaa arviota motivaatiostaan, mutta lisäksi on tutkittu opettajien ja vanhempien käsityksiä tai jopa tutkijan observoinnin kautta luomia käsityksiä. (Nurmi, 2013, 548.) Vaikka tutkimus ei huomioi esimerkiksi oppilaan eri ominaisuuksien, kuten temperamentin, vaikutusta motivaatiolle, on fenomenografinen lähestymistapa kuitenkin osoittautunut tutkimuksen kannalta toimivaksi, sillä opettajien käsitykset kielirikasteisesta opetuksesta olivat monipuolisia ja ilmiötä kuvaavia. Vaikka opettajien vastaukset eivät suoranaisesti kertoneet oppilaiden koetusta motivaatiosta tai kehitymisestä, tuovat ne tärkeää tietoa aiheen opetuksellisesta näkökulmasta. Aiheen jatkotutkimuksen mahdollisuudet ovat kuitenkin laajat, ja olisi tärkeää tutkia myös oppilaiden omia käsityksiä ja mielipiteitä kielirikasteiseen opetukseen liittyen.

5 Tutkimustulokset

Tutkimuksen aineiston analysointivaiheessa on fenomenografian perinteen mukaisesti etsitty laadullisesti relevantteja ilmaisuja, jotka on luokiteltu kategorioihin (Ahonen, 1994, 127). Tutkimuksessa esitetään kolme kategoriata; *kielirikasteisen opetuksen luonne*, *motivaatiotekijät* ja *kielirikasteisen opetuksen vaikutukset motivaatioon sekä vieraan kielen oppimiseen*. Kategorioiden on tarkoitus vastata tutkimuskysymyksiin, jotka esitellään alempana. Tämän lisäksi luvun tarkoituksena on peilata kategorioita toisiinsa ja löytää yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia niiden välille.

Luvussa 5.1 esitellään tutkimukseen vastanneiden luokanopettajien taustatiedot. Luvussa 5.2 kuvataan kielirikasteisen opetuksen luonnetta vastaten tutkimuskysymykseen ”Millaisia tavoitteita ja opetusmenetelmiä kielirikasteisessa opetuksessa ilmenee?” ja luvussa 5.3 syvennytään kielirikasteisen opetuksen motivaatiotekijöihin vastaten kysymykseen ”Mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien mukaan oppilaiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä kielirikasteisessa opetuksessa?”. Luvut 5.2 ja 5.3 pohjustavat lukua 5.4, jossa vastataan tutkimuskysymykseen: ”Miten luokanopettajat kokevat kielirikasteisen opetuksen vaikuttavan oppilaiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä?”. Lisäksi luvussa 5.4 pyritään löytämään myös kielirikasteisen opetuksen muita mahdollisia hyötyjä ja haittoja oppilaan taitojen kannalta. Luvussa 5.5 tuloksia tarkastellaan kokoavasti ja tehdään johtopäätöksiä.

5.1 Kohderyhmän taustatiedot

Aineistokyselyyn vastasi kymmenen luokanopettajaa, jotka ovat käyttäneet tai käyttävät kielirikasteista opetusta alakoulussa tai esiopetuksessa. Seuraava taulukko (Taulukko 1) kuvaa vastaajien opetukseen liittyviä perustietoja kattaen opettajan kokemuksen kielirikasteisesta opetuksesta vuosina, hänen opetuksessaan käyttämän vieraan kielen sekä vuosiluokan/-luokat, jolla/joilla opettaja on toteuttanut kielirikasteista opetusta. Lisäksi taulukossa tuodaan esille kielirikasteisen opetuksen osuus luokan viikkotuntimäärästä. Jokaisen vastaajan ja hänen opetuksensa taustatietoja kartoitettiin kyselylomakkeen kysymyksillä 1, 2, 3, 4 sekä 5 (katso Liite).

Taulukko 1. Vastaajien taustatiedot.

Vastaaja	Opettajan kokemus kielirikasteisesta opetuksesta vuosina	Opetuksessa käytetty vieras kieli	Vuosiluokka/-luokat, joilla opettaja on toteuttanut kielirikasteista opetusta	Kielirikasteisen opetuksen osuus luokan viikkotuntimäärästä (%)
Opettaja 1 (O1)	2 vuotta	englanti	2–3	23 %
Opettaja 2 (O2)	1 vuosi	englanti	2	7,5 %
Opettaja 3 (O3)	3 vuotta	englanti	1–3	25 %
Opettaja 4 (O4)	5 vuotta	englanti	1–2	5 %
Opettaja 5 (O5)	2 vuotta	pohjoissaame	0–1	11 %
Opettaja 6 (O6)	5 vuotta	englanti	1–2, 5	46 %
Opettaja 7 (O7)	1 vuosi	ruotsi	0–1	5 %
Opettaja 8 (O8)	0,25 vuotta	englanti	2	38 %
Opettaja 9 (O9)	17 vuotta	englanti	1–6	17 %
Opettaja 10 (O10)	4 vuotta	englanti	1–3	3 %

Vastaajat on nimetty termeillä Opettaja 1, ..., Opettaja 10. Toinen sarake kuvastaa opettajien kielirikasteiseen opetusmuotoon käyttämänsä aikaa lukuvuosina (elokuu–toukokuu). Kielirikasteisen opetuksen määrä on laskettu prosentuaalisesti jakamalla kielirikasteiseen opetukseen käyttämä aika opetettavan luokan viikkotuntimäärällä. Jos opettaja on vastannut kielirikasteiseen opetukseen käyttämänsä ajan jollakin aikavälillä, esimerkiksi 1–3 h viikossa, opetuksen prosentuaalinen määrä on laskettu tämän aikavälin keskiarvon perusteella.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) määrittelee kielirikasteiseksi opetuksi opetuksen, jossa korkeintaan 25 % opetuksesta toteutetaan vieraalla kielellä. Kaksi vastaajista (opettaja 6 sekä opettaja 8) oli arvioinut käyttävänsä kielirikasteista opetusta enemmän kuin 25 % viikkotuntimäärästä. Nämä vastaajat on merkitty taulukossa punaisella värillä. Luvussa 4.2 fenomenografisen tutkimuksen yhdeksi piirteeksi

luokitellaan analysointivaiheen merkityserojen huomiointi. Täten on mahdollista, että vastaajilla on saattanut olla eri käsitys siitä, kuinka he ilmaisevat kielirikasteisen opetuksen määrän viikossa. Vastaaja on voinut ilmoittaa käyttävänsä opetusmuotoa esimerkiksi 12 tuntia, mutta on voinut tarkoittaa, että hän on käyttänyt kielirikasteista opetusta vain tuokioissa 12 oppitunnin sisällä. Myöskään kielirikasteisen opetuksen määritelmä ja opetuksen enimmäismäärän kriteeri ei välttämättä ole kaikille vastaajille tuttuja ja se voi vaikuttaa tutkimustuloksiin. Opetuksen määrä ei kuitenkaan ole merkittävä seikka tämän tutkimuksen kannalta, sillä opettajien vastausten perusteella he ovat käyttäneet opetuskielen vaihtelua nimenomaan kielirikasteisuutta hyödyntäen.

Vieraskielistä opetusta voi opettaa esimerkiksi lastentarhanopettaja, luokanopettaja, aineenopettaja tai korkeakouluopettaja. Opettajalla täytyy olla opettajan kelpoisuus, mutta ei kuitenkaan tarvitse olla kieltenopettaja toteuttaakseen vieraskielistä opetusta. (Miettinen ym., 2013, 80; Nikula & Järvinen, 2013, 153–154.) Lisäksi opettajan tulee olla osoittanut vieraan kielen taitonsa erikseen määritellyllä tavalla opetuskielestä riippuen (Miettinen ym., 2013, 80–81). Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat luokanopettajia. Heidän kokemuksensa kielirikasteisen opetusmenetelmän käytöstä vaihteli aina kolmesta kuukaudesta 17 lukuvuoteen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole perehtyä siihen, kuinka opettajan kokemus tai muut opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja piirteet vaikuttavat oppilaiden motivaatioon, mutta on mielenkiintoista, että vaikka kielirikasteinen opetus sellaisenaan esitetään vasta tuoreessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014), on sitä toteutettu Suomessa jo paljon kauemmin.

Myös opetettavat vuosiluokat vaihtelivat niin, että jokaisen alakoulun vuosiluokan sekä esikoulun opettajan käsitykset ovat edustettuina. Vastaajista kahdeksan oli toteuttanut kielirikasteista opetusta englannin kielellä, yksi ruotsin ja yksi pohjoissaamen kielellä. Myöskään opetuskielen vaikutus oppilaan motivaatioon ei ole tämän tutkimuksen keskiössä, mutta aihetta sivutaan kuitenkin luvussa 5.4.

5.2 Kielirikasteisen opetuksen tavoitteet ja opetusmenetelmät

Ensimmäinen kategoria koskee kielirikasteisen opetuksen luonnetta. Tämä kyseinen kategoria pyrkii vastaamaan tutkimuskysymykseen “’Millaisia tavoitteita ja opetusmenetelmiä kielirikasteisessa opetuksessa ilmenee?’”. Kielirikasteisen opetuksen toteutus on

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan pitkälti paikallisesti päätettävä asia, ja täten toteutustapoja on useita erilaisia. Sen lisäksi, että kategorisointi pyrkii tuomaan esille kielirikasteisen opetuksen erilaisia tavoitteita ja toteutustapoja sekä niiden välistä suhdetta, pyritään kategoriassa osoittamaan myös kielirikasteisen opetuksen määrän mahdollisia vaikutuksia opetuksen tavoitteisiin sekä toteutustapoihin (Taulukko 2). Vastauksia kysymykseen haettiin erityisesti kysymyslomakkeen kysymyksillä 6 ja 7 sekä lisäksi vastauksia käytetyistä opetusmenetelmistä nousi myös kysymyksen 11 yhteydessä (katso Liite).

Kyselyyn vastasi vuosiluokilla 0–6 kielirikasteista opetusta toteuttaneita luokanopettajia, mutta opetuksen tavoitteissa tai käytetyissä opetusmenetelmissä ei havaittu merkittäviä eroja eri luokka-asteiden välillä. Lisäksi osa opettajista oli toteuttanut kielirikasteista opetusta useammalla kuin yhdellä luokka-asteella, eikä kukaan vastanneista maininnut käyttäneensä tiettyjä menetelmiä vain tietyillä luokka-asteilla. Täten tutkimus ei keskity erittelemään eroja eri vuosiluokkien välillä. Myöskään opetettavan kielen tai opettajan kokeneisuuden ei voitu havaita vaikuttavan opetuksen tavoitteisiin tai käytettyihin menetelmiin merkittävästi. Taulukossa 2 vastaajista on käytetty lyhenteitä O1, ..., O10 (Opettaja 1, ..., Opettaja 10). Taulukko kuvaa kielirikasteisen opetuksen määrän suhdetta opetuksen tavoitteisiin sekä käytettyihin opetusmenetelmiin. Tässä tutkimuksessa aineisto on jaettu kolmeen ryhmään (*matalarikasteiset, keskirikasteiset ja korkearikasteiset luokat*) kielirikasteisen opetuksen määrän sekä tavoitteiden ja käytettyjen opetusmenetelmien yhteneväisyyden mukaan. Taulukossa tuodaan esille kaikki tavoitteet ja toteuttamisen tavat, jotka vähintään kaksi opettajista mainitsi. Vain yhden opettajan mainitsevat tavoitteet ja toteutustavat on esitelty myöhemmin taulukon selkeyttämiseksi.

Taulukko 2. Kielirikasteisen opetuksen tavoitteet ja opetusmenetelmät. Opetuksen määrän suhde tavoitteisiin ja käytettyihin opetusmenetelmiin.

Opetuksen määrä	Opettajan asettamat tavoitteet	Käytetyt opetusmenetelmät
Matalarikasteiset luokat (alle 7,5 % opetuksesta kielirikasteista, 3 vastaajaa)	-Kehittää oppilaan sanavarastoa (O4, O7, O10) -Tutustuttaa oppilasta vieraaseen kieleen (O7, O10)	-Laulut (O4, O7, O10) -Lorut (O4, O7) -Vieraskieliset rutiinit (O4, O7) -Kirjalliset tehtävät (O4, O10) -Varsinaiset vieraan kielen opetustuokioidet (O4, O7)
Keskirikasteiset luokat (Noin 7,5–16,9 % opetuksesta kielirikasteista, 2 vastaajaa)	-Kehittää oppilaan sanavarastoa (O2, O5) -Kehittää oppilaan vieraan kielen suullisia taitoja (O2, O5) -Kehittää oppilaan vieraan kielen ymmärrystä (O2, O5)	-Toiminnalliset harjoitukset (O2, O5) -Vieraskieliset rutiinit (O2, O5) -Kirjalliset tehtävät (O2, O5) -Varsinaiset vieraan kielen opetustuokioidet (O2, O5) -Leikit (O2, O5)
Korkearikasteiset luokat (17 % tai enemmän opetuksesta kielirikasteista, 5 vastaajaa)	-Kehittää oppilaan rohkeutta käyttää vierasta kieltä (O1, O3, O9) -Kehittää oppilaan myönteistä asennetta eri kieliä ja kulttuureja kohtaan (O1, O3) -Kehittää oppilaan sanavarastoa (O1, O3, O8) -Kehittää oppilaan suullista kielitaitoa (O3, O9)	-Vieraskieliset rutiinit (O1, O3, O8, O9) -Vieraan kielen integroiminen oppitunnin aiheeseen (O1, O3, O8, O9) -Laulut ja lorut (O1, O3, O8) -Leikit (O1, O3, O6, O8) -Toiminnalliset harjoitukset (O1, O6, O9) -Draama (O6, O8, O9) -Pelit (O1, O8) -Virikemateriaali (O1, O9) -Vieraskielinen avustaja (O1, O8) -Autenttiset vieraan kielen käyttämisen tilanteet (O1, O8) -Kirjalliset tehtävät (O8, O9)

Matalarikasteissa luokissa, joissa kielirikasteista opetusta oli alle 7,5 % viikkotuntimäärästä, opetuksen yleisimmiksi tavoitteiksi nousivat oppilaiden vieraan kielen sanavaraston kehittäminen sekä vieraaseen kieleen tutustuminen. Lisäksi mainittiin formaalisen kielen opiskelun aloittamisen helpottaminen (O4), vieraan kielen käyttämisen rohkeuden kehittäminen (O7) sekä vieraan kielen suullisten taitojen kehittäminen (O10).

“Ääntämisen harjoittelu, perustervehdysten hallinta, tutustuminen kieleen” (Opettaja 10)

“Opettaa ensisijaisesti sanontoja ja sanoja suullisesti ja ilman pakkoa oppia helpottamaan kolmannen luokan kielenopiskeluun [kielenopiskelun] aloitusta” (Opettaja 4)

Keskirikasteisissa luokissa, joissa kielirikasteista opetusta oli 7,5–16,9 % viikkotuntimäärästä, yleisimmiksi opetuksen tavoitteiksi nousivat oppilaan vieraan kielen suullisten taitojen kehittäminen, oppilaan vieraan kielen sanavaraston kehittäminen sekä oppilaan vieraan kielen ymmärryksen kehittäminen. Vieraan kielen ymmärryksen kehittämisellä opettajat viittasivat sanojen ja sanontojen sekä vieraan kielen erityispiirteiden ymmärtämiseen. Lisäksi eräänä tavoitteena mainittiin oppilaan vieraan kielen käyttämisen rohkeuden kehittäminen (O2).

“Lisätä suullista kielitaitoa ja madaltaa uskallusta puhua englantia. Rikaisteisessa keskitymme puhumaan ja tunnistamaan kirjoitettuja sanoja kuviin, emme kirjoita itse paljoa.” (Opettaja 2)

“Että oppilaiden ymmärrys kielessä parantuisi, että he oppisivat tiettyjä sanontoja ymmärtämään sekä sanomaan saameksi, saamenkielen aakkosten erityispiirteiden ymmärrys.” (Opettaja 5)

Korkearikasteisissa luokissa, joissa kielirikasteista opetusta oli 17 % tai enemmän viikkotuntimäärästä, yleisimmiksi kielirikasteisen opetuksen tavoitteiksi nousivat vieraan kielen käyttämisen rohkeuden kehittäminen, myönteisen asenteen kehittäminen eri kieliä ja kulttuureja kohtaan, oppilaan suullisen kielitaidon, kuten ääntämisen, kehittäminen sekä oppilaiden sanavaraston kehittäminen. Lisäksi tavoitteiksi mainittiin oppilaan vieraan kielen käytön aktivoiminen (O6), formaalisen kielen opiskelun helpottaminen (O8) sekä oppilaan ymmärryksen lisääminen siitä, että opittava kieli ei ole vain oppiaine, vaan myös oikea kieli, jota voi hyödyntää omassakin arjessa (O3).

“Saada lapselle hyvä kielellinen itseluottamus, mutkaton suhtautuminen vieraaseen kieleen, sanavarastoa, hyvää ääntämystä ja kielen kommunikatiivisuuden merkityksen painotusta luonnollisesti (siis että enkku ei ole oppiaine jota opiskellaan kirjoista, vaan oikea kieli, jolla voi arkea elellä).” (Opettaja 3)

“Rohkeus puhua, uskaltaa, kasvaa maailmankansalaiseksi, kartuttaa sanoja, myönteinen ja innostunut asenne eri kieliä kohtaan” (Opettaja 1)

Kaikissa kolmessa opetuksen määrää kuvaavissa ryhmissä opetuksen määrän voidaan havaita olevan selkeästi yhteydessä opetuksen tavoitteisiin, jotka olivat sitä suppeammat, mitä vähemmän opetusta toteutettiin. Kielirikasteisen opetuksen varsinaiset tavoitteet lukeutuvat paikallisesti päätettäviin asioihin, mutta opetussuunnitelma asettaa kielirikasteisen yleiseksi tavoitteeksi oppilaiden kannustamisen ja aktivoimisen vieraan kielen käyttämiseen (Opetushallitus, 2014, 92). Tätä oli havaittavissa kaikkien kolmen ryhmän tavoitteissa. Kuten myös Nikula ja Järvinen ovat havainneet, nähdään vieraskielisen opetuksen ensisijaisena tavoitteena usein vieraan kielen käytännöllisten taitojen kehittäminen (Nikula & Järvinen, 2013, 145). Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että vieraan kielen käytännöllisten taitojen kehittymiselle annetaan kielirikasteisessa opetuksessa painoarvoa; opetuksen määrästä huolimatta tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat painottivat suullisia taitoja sekä kielen ymmärtämisen taitoja. Lisäksi opettajat painottivat sellaisen sanavaraston kehittämistä, joka on oppilaalle merkityksellinen ja hyödyllinen.

Matala- ja keskirikasteisten ryhmien tavoitteissa painotettiin pitkälti juuri käytännöllisen kielitaidon kehittämistä. Matala- ja keskirikasteisten ryhmien ero korkearikasteiseen ryhmään on merkittävä opetukselle asetettujen tavoitteiden suhteen; korkearikasteisten luokkien tavoitteissa painotettiin varsinaisen kielitaidon kehittämisen lisäksi oppilaan kielellistä itsevarmuutta ja eri kulttuurien kunnioittamisen harjoittelemista. Kohdekielen taitojen kehittämisen lisäksi Dalton-Puffer (2007) pitää tärkeänä tavoitteena sitä, että oppilaat kiinnostuvat vieraista kielistä ja kehittävät asenteitaan niitä kohtaan. Tämä tutkimus osoittaa, että etenkin korkearikasteisissa luokissa pyrittiin kehittämään oppilaan myönteistä asennetta eri kieliä ja kulttuureja kohtaan. *Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun* kehittäminen on myös yksi uuden opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteista (Opetushallitus, 2014, 100, 155).

Kuten jo aiemmin todetaan (katso luku 3.1), voidaan vieraskielistä opetusta toteuttaa useita eri menetelmiä käyttäen. Tässä tutkimuksessa voidaan tehdä sama havainto kuin Miettinen ym. (2013, 73, 78–79) ovat tehneet aiemmin: kielirikasteista opetusta voidaan toteuttaa laulujen, leikkien ja arkisten rutiinien lomassa, tiettyjen oppiaineiden tunneilla tai sisällyttäen vierasta kieltä monipuolisesti kaikkeen kouluarjen toimintaan. Meriläisen (2008, 23) mukaan vieraskielisen opetuksen toteuttamisen tapoihin vaikuttavat esimerkiksi opetuksen konteksti ja kohderyhmä. Tässä tutkimuksessa emme havainneet opetuksen kohderyhmän vaikuttavan merkittävästi käytettyihin opetusmenetelmiin. Sen sijaan opettajat kuitenkin kokivat kontekstilla ja sen sisältämällä mahdollisuuksilla sekä resursseilla olevan merkitystä opetuksen toteuttamisen tapoihin.

Yksikään tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista ei suoranaisesti maininnut opetuksen tavoitteeksi oppilaiden motivaation kasvattamista, mutta piiloisesti tavoitteen voidaan katsoa nousevan esille esimerkiksi edellä esitetyssä vastauksessa, jossa opettaja 4 totesi, että hänen opetuksensa tavoitteena on *“opettaa ensisijaisesti sanontoja ja sanoja suullisesti ja ilman pakkoa”* (Opettaja 4). Toki kaikki opettajien opetukselleen asettamat tavoitteet voivat kasvattaa oppilaiden motivaatiota, etenkin jos opettaja tavoittelee tietoisesti motivoivaa opetusta (Aunola, 2005, 124). Opettajat saattavat, tietoisesti tai tiedostamattaan, vaikuttaa esimerkiksi kielenkäytön rohkeuden lisäämisen tavoitteella myös motivaation lisääntymiseen. Etenkin korkearikasteisten luokkien tavoitteissa nousi esille tavoite kerryttää oppilaiden vieraan kielen käytön rohkeutta. Mikäli rohkeutta käyttää kieltä ei ole, voidaan puhua kielellisestä epävarmuudesta tai jopa kielipelosta (Dulay, ym., 1982, 45–46; Gardner, 2010, 8; Krashen, 1982, 30–31). Kielipelko voi vaikuttaa muun muassa laskevaan motivaatioon (Oxford, 1999, 60–61).

Matalarikasteisissa luokissa useimmin käytettyjä opetusmenetelmiä olivat laulut, lorut, vieraskieliset rutiinit, kirjalliset tehtävät sekä varsinaiset vieraan kielen opetustuokiot. Näillä varsinaisilla opetustuokioilla harjoiteltiin muun muassa värejä ja numeroita vieraalla kielellä. Kaksi opettajista mainitsi käyttävänsä kirjallisia tehtäviä, mutta opetus ei painottunut niihin. Lisäksi opetusmenetelminä oli käytetty tietokonepelejä (O4), videoita (O10), kuunteluharjoituksia (O10), keskusteluharjoituksia (O10) sekä virikemateriaalia (O7). Opettaja 7 oli käyttänyt virikemateriaalina oppitunneilla mukana olevaa pehmolelua, Olle-apinaa.

“Paljon lauluja, väritystehtävä, tietokonepelejä ja tehtäviä, sanakortteja, joskus

oppituntina, joskus aamunavauksessa, välipaloina tuntien sisällä, myös työkirja ollut joskus’’ (Opettaja 4)

‘‘Olemme ottaneet loruja ja lauluja ko. kielellä. Olemme harjoitelleet tervehdyksiä, värejä ja numeroita kohdekielellä. Lisäksi meillä on ollut Olle-apina (pehmolelu) mukana tunneilla. Se on innostanut lapsia.’’ (Opettaja 7)

Keskirikasteisissa luokissa käytetyimmiksi opetusmenetelmiksi osoittautuivat erilaiset leikit ja muut toiminnalliset harjoitukset, kirjalliset tehtävät, vieraskieliset rutiinit (muun muassa tervehdykset, kuulumisten vaihtaminen) sekä varsinaiset vieraan kielen opetustuokiot. Varsinaisilla vieraan kielen opetustuokioilla harjoiteltiin värejä, numeroita, kirjaimia sekä muuta sanastoa. Lisäksi käytettyjä opetusmenetelmiä olivat laulut (O5), tietokonepelit (O5), kuunteluharjoitukset (O2), virikemateriaali (kirjat, sarjakuvat, julisteet luokan seinällä) (O2) sekä vieraan kielen integroiminen oppitunnin aiheeseen (O2). Vierasta kieltä integroitiin esimerkiksi oppitunnille, jossa harjoiteltiin kehonosia sekä suomeksi että englanniksi (O2).

‘‘ [...] tuokiot, englannin teemat niistä aiheista mistä muutenkin juuri opiskellaan, esim ihmisjaksolla kehonosia, tunteita enkuksi. Tarjolla on myös oppilaille englanninkielisiä sanasokkeloita ja luemme myös lyhyitä kirjoja englanniksi yhdessä. Muutama oppilas myös lukee Aku Ankkaa englanniksi, eli myös englannin kielistä luettavaa on lapsille tarjolla. Kaikki enkun harjoitteet ovat meillä toiminnallisia, kun teemme yhdessä. Muokan [luokan] seinillä on julisteita englanniksi.’’ (Opettaja 2)

Korkearikasteisissa luokissa yleisimmin käytetyiksi opetusmenetelmiksi osoittautuivat arkiset vieraskieliset rutiinit (tervehdykset, sää, aikataulu), laulut, lorut, leikit, pelit, virikemateriaali (kuten vieraskieliset kirjat), kirjalliset tehtävät, draama, erilaiset toiminnalliset harjoitukset sekä vieraan kielen integroiminen oppitunteihin. Lisäksi kaksi vastanneista (opettajat 1 ja 8) kertoivat oppilaiden saavan autenttisia vieraan kielen käytön tilanteita luokassa olevan vieraskielisen avustajan kanssa kommunikoidessaan. Yleisimpien menetelmien lisäksi opettajat kertoivat käyttävänsä myös videoita (O1), kuunteluharjoituksia (O1), varsinaisia vieraan kielen opetustuokioita (O3) sekä suullisia harjoituksia (O8).

‘‘Luokassa on natiiviohjaaja myös läsnä ja hän vetää enkkukirjapiiriä

pienryhmissä sekä ohjaa oppilaita englannin kielellä.” (Opettaja 8)

”Uskonnossa enkuksi näytelmiä valmiista käsikirjoituksesta [...]” (Opettaja 9)

Kaikkien ryhmien käyttämissä opetusmenetelmissä oli paljon yhteneväisyyksiä. Opetusmenetelmien käytössä oli selkeästi otettu huomioon erilaiset oppijat valiten monipuolisia menetelmiä. Perusopetuksen opetussuunnitelma antaa kielirikasteisen opetuksen toteuttajille suhteellisen vapaat kädet painottaen vieraiden kielten opetuksessa toiminnallisuutta, iloa, leikkiä, luovuutta ja ympäristön autenttisuutta kannustaen ja aktivoiden vieraan kielen käyttämiseen (Opetushallitus, 2014, 89, 92, 125, 127). Lorut, laulut, leikit, pelit sekä muut toiminnalliset harjoitteet nousivat esille jokaisessa ryhmässä enemmän tai vähemmän. Myös muissa vieraskieliseen opetukseen ja sen toteutustapoihin liittyvissä tutkimuksissa on todettu käytettävän leikkejä, lauluja, loruja sekä muita toiminnallisia vieraan kielen harjoittamisen menetelmiä (katso esim. Miettinen ym., 2013; Rasinen, 2006). Kielenoppimisen tilanteita oli luotu muun muassa arkisten rutiinien, juhlapyhien sekä oppituntien yhteyteen, mutta tilaa oli jätetty myös oppilaiden oma-aloitteisuudelle esimerkiksi vapaassa käytössä olevan virikemateriaalin, kuten vieraskielisten sarjakuvien ja kirjojen muodossa. Pihko (2010) pitää tärkeänä vieraskielisen opetuksen keinona sitä, että vierasta kieltä sisällytetään kaikkeen mahdolliseen arkiseen kanssakäymiseen luokassa. Tuolloin vieraan kielen suullisen käyttämisen tilanteita tarjoutuu enemmän ja lisäksi vieraan kielen suullinen taito harjaantuu. (Pihko, 2010, 120–121.)

Ryhmien välillä havaittiin myös eroavaisuuksia. Käytettyjen opetusmenetelmien väliset erot olivat vahvasti yhteyksissä kielirikasteisen opetuksen määrään ja sitä kautta tavoitteisiin. Matalarikasteinen ja keskirikasteinen ryhmä painottivat tavoitteissaan oppilaan sanavaraston ja suullisten taitojen kehittämistä. Tämä näkyi käytetyissä opetusmenetelmissä sellaisten menetelmien käyttämisenä, joita usein hyödynnetään sanaston ja suullisten taitojen kehittämisessä, kuten juuri edellä mainitut laulut, lorut sekä vieraskielisten sanojen ja sanastojen harjoittelu. Esimerkiksi Ahn (2015) sekä Merisuo-Storm (2013) ovat todenneet leikillisen toiminnan kehittävän oppilaiden vieraan kielen taitoa, ja Merisuo-Storm totesi vieraskielisen leikillisen toiminnan olevan erityisen tehokas keino opetella juuri vieraan kielen sanastoa ja fraaseja (katso luku 3.2). Korkearikasteiset ryhmät puolestaan painottivat tavoitteissaan muun muassa oppilaan myönteisen asenteen kehittämistä muita kieliä ja

kulttuureja kohtaan, ja tämä näkyi opetusmenetelmissä muun muassa vieraskieliseen henkilöön tutustumisena ja autenttisina kielen käyttämisen tilanteina.

Autenttiset eli luonnolliset vieraan kielen käytön tilanteet ovat hyvin merkityksellisiä vieraan kielen oppimisen motivaation kannalta (katso esim. Doiz ym., 2014; Pihko, 2007). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) painottaa niin formaalissa vieraiden kielten opiskelussa kuin kaksikielisessä opetuksessa vieraan kielen käytön luonnollisia tilanteita. Tässä tutkimuksessa korkearikasteisten luokkien oppilaat pääsivät käyttämään vierasta kieltä aidoissa tilanteissa muun muassa luokassa olevan vieraskielisen ohjaajan kanssa, mutta kuten esimerkiksi Doiz ym. (2014) sekä Pihko (2007) ovat osoittaneet, voidaan luonnollisia kielen käytön tilanteita luoda luokassa käyttäen vierasta kieltä esimerkiksi oppiainesisältöjen harjoittelemisessa tai keskustellen arkisista asioista. Näin käytetty kommunikaatio saa myös merkityksen. (Doiz ym., 2014, 119; Pihko, 2007, 44–46.) Korkearikasteisissa luokissa vierasta kieltä integroitiin muiden oppiaineiden tunneille esimerkiksi antamalla ohjeistuksia vieraalla kielellä. Näiden menetelmien käyttöön vaikuttaa luultavasti merkittävästi kielirikasteiseen opetukseen käytetty aika, jota korkearikasteisilla ryhmillä oli huomattavasti enemmän kuin matala- ja keskirikasteisilla ryhmillä.

Korkearikasteisissa luokissa vieraskielistä vuorovaikutusta lisättiin myös draaman keinoin. Heikkisen (2013, 181, 185) mukaan draaman avulla voidaan nostaa luokkahuoneen vuorovaikutus uudelle tasolle ja luoda uusia mahdollisuuksia oppimiselle. Merisuo-Stormin (2013) mukaan draamaharjoitukset ovat erityisen hyviä vieraskielisen sanaston ja fraasien harjoittelussa. Maillat (2010, 51, 52) on puolestaan todennut roolileikin olevan tehokas vieraan kielen oppimisen keino sen kielipelkoa vähentävän naamiovaikutuksen vuoksi (katso luku 3.2).

Yllättävää oli, että sekä matala- että keskirikasteisissa ryhmissä käytettiin menetelmänä myös varsinaisia vieraan kielen opetustuokioita, vaikka niiden ei usein katsota kuuluvan kielirikasteiseen opetukseen (Nurmivuori, 2016, 18–19). Mielenkiintoa herättää myös se, että puolestaan korkearikasteisten luokkien opettajista vain yksi viidestä opettajasta käytti opetuksen keinona varsinaisia vieraan kielen opetustuokioita. Tätä pohditaan lisää luvussa 5.4, jossa tarkastellaan matala-, keski- ja korkearikasteisten luokkien välisiä motivaatioeroja.

5.3 Motivaatioon vaikuttavat tekijät kielirikasteisessa opetuksessa

Motivaatio on yksi tämän tutkimuksen pääkäsitteistä, ja siksi onkin tärkeää määritellä, mistä se rakentuu tässä tapauksessa. Kuten edellä todetaan, motivaation kaiken kattava määrittäminen on haastavaa ja siksi käsite kannattaa määritellä aina tilanteen mukaan (katso luku 2). Toinen kategoria keskittyy niihin tekijöihin, jotka luokanopettajien mukaan vaikuttavat oppilaiden motivaatioon opiskella vierasta kieltä tai vieraita kieliä kielirikasteisessa opetuksessa. Kyseessä on siis *luokanopettajien käsityksiä* kielirikasteisella luokalla esiintyvistä vieraan kielen oppimisen motivaatiotekijöistä. Vaikka kohteena ovat oppilaat ja heidän motivaationsa, on kyse opettajien käsityksistä. Tällä kategorialla pyritään vastaamaan tutkimuskysymykseen ”Mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien mukaan oppilaiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä kielirikasteisessa opetuksessa?”. Vastauksia kysymykseen haettiin ensisijaisesti kyselylomakkeen kysymyksillä 10 ja 11, mutta lisäksi vastauksia nousi kysymyksistä 12 ja 13 (katso Liite). Toinen kategoria on jaettu kahteen alaluokkaan, jotka ovat *kontekstiin liittyvät motivaatiotekijät* sekä *oppilaan henkilökohtaiset motiivit* (katso Taulukko 3). Opetuksen määrän ei voitu katsoa vaikuttavan merkittävästi opettajien mainitsemiin motivaatiotekijöihin, joten taulukossa ei ole eroteltu matala-, keski- ja korkearikasteisia luokkia.

Taulukko 3. Oppilaiden vieraan kielen oppimisen motivaatioon vaikuttavat tekijät kielirikasteisessa opetuksessa.

Kontekstiin liittyvät motivaatiotekijät	Oppilaan henkilökohtaiset motiivit
-Käytetyt opetusmenetelmät (O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9) -Opetettavat aiheet (O2, O4, O5, O6, O7, O8) -Kielitaidon hyödyistä kertominen (O1, O5, O10) -Opetuksen haastetaso (O4, O7, O9) -Luokan ilmapiiri (O1, O8) -Kodin ja koulun tuki (O2, O8)	-Integratiivinen tavoite (O2, O3, O5, O6, O7) -Oppilaan tuntemukset ja kokemukset (O1, O2) -Instrumentaalinen tavoite (O4, O10)

Ensimmäinen alaluokka, *kontekstiin liittyvät motivaatiotekijät*, tuo esille opettajien käsityksiä siitä, mitkä oppimisen kontekstiin liittyvät tekijät vaikuttavat oppilaiden vieraan kielen oppimisen motivaatioon kielirikasteisessa opetuksessa. Esimerkiksi Dörnyei ja Ushioda

(2011) sekä Gardner (2010) näkevät kasvatukselliseen ympäristöön liittyvät tekijät hyvin merkittävänä oppilaan vieraan kielen oppimisen motivaation kannalta (katso luku 2.2). Yksikään kyselyyn vastanneista opettajista ei kertonut havainneensa kontekstiin liittyvien motivaatiotekijöiden vaikuttaneen negatiivisesti oppilaiden vieraan kielen oppimisen motivaatioon, mutta sen sijaan positiivisia tekijöitä oli havaittu runsaasti. Kontekstiin liittyvinä motivaatiotekijöinä kyselyyn vastanneet opettajat näkivät käytetyt opetusmenetelmät, opetettavat aiheet, kielitaidon hyödyistä kertomisen, opetuksen sopivan haastetason, luokan yleisen ilmapiirin sekä opettajan ja kodin tuen.

Koska tylsä ja systemaattinen opetus ei ole kovin tehokasta pitkäkestoista oppimisen motivaatiota ja oppimista ajatellen, tulisi oppimisen kontekstin olla innostava (Dörnyei & Ushioda, 2011, 111). Gardnerin (2010) mukaan kasvatuksellisesti merkitykselliset tekijät vaikuttavat merkittävästi oppijan asenteisiin oppimistilanteita kohtaan. Hän korostaa muun muassa oppimisympäristössä vallitsevan ilmapiirin vaikuttavan vieraan kielen oppimisen motivaatioon. (Gardner, 2010, 24–25.) Doizin ym. (2014, 119) mukaan vieraan kielen käyttöä tukeva ilmapiiri on yksi vieraskielisen opetuksen merkittävimmistä motivaatiotekijöistä.

‘Innostava ja vapaa, turvallinen ja kokeileva, etsivä Ilmapiiri [vaikuttavat oppilaiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä.]’ (Opettaja 1)

Opettajan tietojen ja taitojen lisäksi myös hänen innostuneisuutensa voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon (Dörnyei & Ushioda, 2011, 28–29). Brophyn (2010, 23) mukaan opettajan tulisi olla paitsi turvallinen niin myös aidosti kiinnostunut oppilaiden asioita. Opettajan lisäksi myös oppilaan kodin antaman tuen katsottiin vaikuttavan vieraan kielen oppimisen motivaatioon. Esimerkiksi Aunola (2005, 115–117) sekä Dörnyei ja Ushioda (2011, 30) katsovat muun muassa vanhempien odotuksilla, arvostuksilla, kasvatuskäytännöillä ja heidän antamallaan malleilla olevan merkitystä oppimisen motivaation kannalta. Myös Merisuo-Storm (2013, 178–179) painottaa, että vanhemman antamalla mallilla ja esiin tuomilla mielipiteillä on merkitystä lapsen opiskeluun suhtautumiselle (katso myös Brophy, 2010). Dörnyein ja Ushiodan (2011, 111, 116) mukaan oppimisen kontekstin innostavuutta lisää merkittävästi esimerkiksi se, että opetettavat aiheet liittyvät oppilaiden omiin kokemusmaailmiin. Myös esimerkiksi Doiz ym. (2014, 119) sekä Pihko (2007, 44–46) näkevät kielen käytön tilanteiden merkityksellisyyden oleellisena oppimisen motivaation kannalta. Lonka (2015, 172–173) on samoilla linjoilla tähän tutkimukseen vastanneiden

opettajien kanssa; opetuksen tulee olla sopivan haastavaa, jotta oppilas ei pitkästy tai toisaalta myöskään ahdistu.

“Opettajan innostus vaikuttaa [vieraiden kielten opiskelemisen motivaatioon] ja se, että opetettavat asiat ovat lasten kokemusmaailmasta [...]” (Opettaja 2)

“[Se motivoi oppilaita] Jos käytetty kieli on sopivan haasteellista - liian vaikea vie innon, liian helppo ei motivoi.” (Opettaja 9)

Erityisen positiivisina kontekstiin liittyvinä motivaatiotekijöinä nähtiin monipuoliset ja toiminnalliset opetusmenetelmät, kuten laulut, leikit, pelit ja draama. Leikillisyyden ja pelillisyyden merkitystä vieraskielisen opetuksen motivoivuudelle on tutkittu varsin vähän, mutta niiden katsotaan kuitenkin olevan motivoivia opettamisen keinoja (katso esim. Ahn, 2015; Maillat, 2010; Merisuo-Storm, 2013). Markkanen (2012, 113) nosti tutkimustuloksissaan esille, että vieraskielisessä opetuksessa oppilaita innosti muun muassa tietokoneen käyttäminen sekä toiminnalliset harjoitukset, jotka antoivat oppilaille mahdollisuuden organisoida toimintaa sekä sisälsivät liikkumista ja tekemistä. Myös Pihko (2007, 96–97) on todennut tietokoneen käytön motivoivan oppilaita ja lisäksi hän on todennut monipuolisten työskentelytapojen, kuten elokuvien, kirjallisuuden, parikeskusteluiden ja vieraskielisen virikemateriaalin motivoivan.

“Myöskin kielirikasteisen opetuksen työtavat ovat usein mukavia, leikillistä, sadullista, lauluja, perässä toistamista, sanajahteja ympäri koulua yms.” (Opettaja 3)

Kolme kyselyyn vastannutta luokanopettajaa piti tärkeänä sitä, että oppilaiden kanssa keskustellaan vieraan kielen taidon hyödyistä. On muun muassa opiskeluasenteen kannalta tärkeää, että oppilas kokee vieraan kielen hyödylliseksi ja merkitykselliseksi (katso esim. Csizér & Kormos, 2008, 166, 179–180; Doiz ym., 2014, 119). Pladevall-Ballesterin (2014) tekemässä tutkimuksessa opettajien vastauksissa korostui vieraskielisen opetuksen hyötyinä opetuksen haastavuus, tarkoituksenmukaisuus sekä positiivinen kokemus siitä, että vieraan kielen osaaminen on tärkeä ja hyödyllinen asia tulevaisuudessa. Näiden hyötyjen ymmärtäminen kohotti opettajien mukaan oppilaiden motivaatiota. (Pladevall-Ballester, 2014,

49–57.) Toinen motivaatiotekijöiden alaluokka käsittelee kielirikasteisella luokalla opiskelleiden oppilaiden henkilökohtaisia motiiveja. Alaluokka siis sisältää opettajien havaintoja siitä, millaisia henkilökohtaisia syitä oppilailla oli opiskella vierasta kieltä. Kyselyyn vastanneet opettajat olivat havainneet oppilaiden henkilökohtaisiksi motiiveiksi erilaiset tuntemukset ja kokemukset, eli esimerkiksi opetuksesta nauttimisen sekä onnistumisen kokemukset. Kuten Gardner (2010) on havainnut, myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat havainneet oppilailla olevan sekä integratiivisia että instrumentaalisia tavoitteita (katso luku 2.2). Havaitut integratiiviset tavoitteet koskivat oppilaiden halua opiskella kieltä esimerkiksi siksi, että voisi joskus kommunikoida vieraskielisten henkilöiden kanssa tai tulla osaksi heidän yhteisöään. Oppilaiden integratiivinen tavoitteellisuus oli noussut esille esimerkiksi halukkuutena opiskella vapaavalintaisia kieliä. Instrumentaalisia tavoitteita oppilailla oli myöhemmän vieraiden kielten opiskelun helpottamisen suhteen.

“[...] hauskuus ja konkreettiset tilanteet joissa saa hyödyntää osaamistaan” (Opettaja 1)

“Ymmärrys siitä, että siitä on itselle suoraa hyötyä, että itse voi puhua vieraskielisten kanssa englantia esimerkiksi. [...] He ovat valinneet a2-kieliä tosi innokkaasti, koska a1-kieli (englanti meillä) sujuu niin helposti.” (Opettaja 3)

“Alkusanasto on jo tuttua, värit, numerot,, [joten] kielen oppimisen aloitus 3. luokalla on helppoa.” (Opettaja 10)

Tässä tutkimuksessa esille nousseilla motivaatiotekijöillä on paljon yhteneväisyyksiä luvussa 2 esitellyn Gardnerin sosio-kasvatuksellisen mallin kanssa. Myös tämä tutkimus nosti esille seuraavat Gardnerin mainitsemat osa-alueet: *henkilökohtainen motivaatio, henkilökohtaiset kyvyt, kasvatuksellisesti merkitykselliset tekijät* sekä *instrumentaalinen motivaatio*. Sen sijaan opettajat eivät kokeneet *kulttuurisesti merkityksellisten tekijöiden* tai *kielipelon* vaikuttaneen oppilaiden motivaatioon, mutta kokivat myös niiden osa-alueiden kehittyneen kielirikasteisen opetuksen aikana. Vaikka opettajat eivät maininneet havaintoja kulttuurisesti merkityksellisten tekijöiden tai kielipelon vaikutuksesta motivaatioon, ei voida vetää suoraa johtopäätöksiä, etteikö niin olisi voinut käydä. Tutkimuksessa on kyse *luokanopettajien*

käsityksistä, jotka eivät välttämättä kata koko totuutta. Myös kyselylomakkeen kysymysten muotoilu on voinut ohjata kyselyyn vastanneiden huomioita toisaalle.

Vaikka kyselyyn vastanneet opettajat olivat havainneet kielirikasteisella opetuksella vain positiivisia vaikutuksia vieraan kielen oppimisen motivaatioon, voivat nämä tekijät vaikuttaa motivaatioon myös negatiivisesti. Molemmat tämän kategorian alaluokat, sekä *kontekstiin liittyvät motivaatiotekijät* että *oppilaan henkilökohtaiset motiivit*, sisältävät tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa oppilaan sisäiseen ja/tai ulkoiseen motivaatioon (katso luku 2). Motivaatiotekijöiden vaikutuksia oppilaiden vieraan kielen opiskelemisen motivaatioon on avattu enemmän seuraavassa luvussa.

5.4 Kielirikasteisen opetuksen vaikutuksia oppilaan taitoihin ja vieraan kielen oppimisen motivaatioon

Kolmas kategoria hakee vastauksia tutkimuskysymykseen: “Miten luokanopettajat kokevat kielirikasteisen opetuksen vaikuttavan oppilaiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä?” Lisäksi luvussa on huomioitu myös muita mahdollisia kielirikasteisen opetuksen hyötyjä ja haittoja oppilaan taitojen kannalta. Vastauksia näihin kysymyksiin haettiin kyselylomakkeen kysymyksillä 8 ja 9 sekä 12–14 (katso Liite). Luokanopettajien vastaukset kielirikasteisen opetuksen vaikutuksista on liitetty aiemmin esiteltyyn taulukkoon kielirikasteisen opetuksen luonteesta (katso Taulukko 2). Täten seuraavan taulukon avulla havainnollistetaan luokanopettajien toteuttaman kielirikasteisen opetuksen vaikutusten yhteyttä sen luonteeseen.

Taulukko 4. Kielirikasteisen opetuksen vaikutuksia oppilaan taitoihin ja vieraan kielen oppimisen motivaatioon.

Opetuksen määrä	Opettajan asettamat tavoitteet	Käytetyt opetusmenetelmät	Kielirikasteisen opetuksen vaikutukset
Matalarikasteiset luokat (alle 7,5 % kielirikasteista opetusta, 3 vastaajaa)	<ul style="list-style-type: none"> - Kehittää oppilaan sanavarastoa (O4, O7, O10) - Tutustuttaa oppilasta vieraaseen kieleen (O7, O10) 	<ul style="list-style-type: none"> - Laulut (O4, O7, O10) - Lorut (O4, O7) - Vieraskieliset rutiinit (O4, O7) - Kirjalliset tehtävät (O4, O10) - Varsinaiset vieraan kielen opetustuokioidet (O4, O7) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kasvanut motivaatio (O4, O7, O10) - Lisääntynyt rohkeus (O4, O7, O10) -Kehittyneet vuorovaikutukselliset taidot (O10) - Kehittyneet ajattelun ja oppimisen taidot (O7) - Muuttunut asenne (O7)
Keskirikasteiset luokat (7,5–16,9 % opetuksesta kielirikasteista, 2 vastaajaa)	<ul style="list-style-type: none"> - Kehittää oppilaan sanavarastoa (O2, O5) - Kehittää oppilaan vieraan kielen suullisia taitoja (O2, O5) - Kehittää oppilaan vieraan kielen ymmärrystä (O2, O5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Toiminnalliset harjoitukset (O2, O5) - Vieraskieliset rutiinit (O2, O5) - Kirjalliset tehtävät (O2, O5) - Varsinaiset vieraan kielen opetustuokioidet (O2, O5) - Leikit (O2, O5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kasvanut motivaatio (O2, O5) - Lisääntynyt rohkeus (O2) -Kehittyneet vuorovaikutukselliset taidot (O2, O5) - Muuttunut asenne (O2)
Korkearikasteiset luokat (17 % tai enemmän opetuksesta kielirikasteista, 5 vastaajaa)	<ul style="list-style-type: none"> - Kehittää oppilaan rohkeutta käyttää vierasta kieltä (O1, O3, O9) - Kehittää oppilaan myönteistä asennetta eri kieliiä ja kulttuureja kohtaan (O1, O3) - Kehittää oppilaan sanavarastoa (O1, O3, O8) - Kehittää oppilaan suullista kielitaitoa (O3, O9) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vieraskieliset rutiinit (O1, O3, O8, O9) - Vieraan kielen integroiminen oppitunnin aiheeseen (O1, O3, O8, O9) - Laulut ja lorut (O1, O3, O8) - Leikit (O1, O3, O6, O8) - Toiminnalliset harjoitukset (O1, O6, O9) - Draama (O6, O8, O9) - Pelit (O1, O8) - Virikemateriaali (O1, O9) - Vieraskielinen avustaja (O1, O8) - Autenttiset vieraan kielen käyttämisen tilanteet (O1, O8) - Kirjalliset tehtävät (O8, O9) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kasvanut motivaatio (O1, O3, O6, O8, O9) - Lisääntynyt rohkeus (O1, O3, O6, O8, O9) -Kehittyneet vuorovaikutukselliset taidot (O1, O3, O6, O8, O9) - Kehittyneet kirjalliset taidot (O1, O9) - Kehittyneet ajattelun ja oppimisen taidot (O3)

Koska motivaatiolla on vahva yhteys oppimiseen (Ruohotie, 1998, 7), nostetaan tutkimustulosten alaluokittelussa esille motivaation lisäksi myös opettajien käsityksiä siitä, kuinka kielirikasteinen opetus ja mahdollisesti sen kasvattama motivaatio opiskella vieraita kieliä on vaikuttanut oppilaiden vieraan kielen käyttämiseen liittyvien taitojen kehitykseen. Tämän lisäksi huomio kiinnittyy myös muihin opettajien nostamiin kielirikasteisen opetuksen vaikutuksiin. Alaluokkia kategoriassa on kuusi ja ne ovat *kasvanut motivaatio, lisääntynyt rohkeus, kehittyneet vieraan kielen vuorovaikutukselliset taidot, kehittyneet vieraan kielen kirjalliset taidot, kehittyneet ajattelun ja oppimisen taidot sekä muuttunut asenne*.

Kaikki vaikutuksiin liittyvät kuusi alaluokkaa ovat osittain päällekkäisiä sekä vaikuttavat vahvasti toisiinsa ja sitä kautta yhä vieraan kielen oppimiseen ja sen motivaatioon. Alaluokista erityisesti kasvanut motivaatio, lisääntynyt rohkeus, kehittyneet ajattelun ja oppimisen taidot sekä muuttunut asenne viittaavat affektiivisiin eli ei-kielellisiin tekijöihin. Kielellisiä tekijöitä ovat puolestaan vuorovaikutukselliset ja kirjalliset taidot. Kielellisten ja ei-kielellisten tekijöiden nähdään olevan tiiviissä vaikutussuhteessa toisiinsa. Esimerkiksi kielipelko vaikuttaa vieraan kielen oppimisen motivaatioon ja myönteiset asenteet puolestaan oppimiseen (katso esim. Gardner, 2010; Pihko, 2007). Kielirikasteisen opetuksen vaikutuksia peilataan jo aiemmin kategorisoituihin opetuksen määrään, opetuksen tavoitteisiin sekä opetusmenetelmiin (Taulukko 2). Täten pyritään löytämään kielirikasteisen opetuksen vaikutusten yhteyksiä myös näihin tekijöihin.

Ensimmäinen alaluokka kuvaa kyselyyn vastanneiden opettajien käsityksiä kielirikasteisen opetuksen vaikutuksista *vieraan kielen oppimisen motivaatioon*. Motivoituneisuus oli kehittynyt kielirikasteisen opetuksen määrästä huolimatta ja sen kehittyminen korostui kaikkien opettajien vastauksissa. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat vastaavanlaisia tuloksia, kun vieraskielisessä opetuksessa opiskelevien oppimismotivaatiota on verrattu perinteisen kielenopetuksen oppilaisiin (katso esim. Markkanen, 2012; Pihko, 2007). Kaikkien opettajien vastauksissa mainittiin havaintoja positiivisista vaikutuksista motivaation suhteen, eikä yksikään vastaaja maininnut negatiivisia vaikutuksia. Kasvanutta motivaatiota kuvattiin esimerkiksi lisääntyneellä halulla opiskella vieraita kieliä sekä yleisellä innostuneisuudella oppia vierasta kieltä. Pihkon (2010, 31) tutkimuksessa motivoituneisuus havaittiin esimerkiksi myönteisen suhtautumisen, korkeiden kielitaitotavoitteiden sekä koulun ulkopuolella tapahtuvan vieraan kielen käyttämisen halukkuuden kautta. Tämän tutkimuksen vastauksissa opettajat mainitsivat kaikki muut Pihkon (2010) tekemät havainnot, paitsi

korkeat kielitaitotavoitteet, mutta on otettava huomioon, että Pihkon (2010) tutkimus on tehty yläkouluikäisille oppilaille.

‘‘ Kun toiminnan kautta opetetaan, sen olen nähnyt motivoivan. ‘‘ (Opettaja 5)

‘‘Tällä hetkellä motivaatio on erittäin hyvä ja lapset haluaisivatkin vielä enemmän englantia kouluun. Toivotaan että sama jatkuu ensi vuonna, kun kielen "oikea" opiskelu alkaa.’’ (Opettaja 2)

‘‘Rikasteisuus on tuonut uskomatonta vuorovaikutusta enkuksi sekä intoa oppia lisää ja iloa, uskallusta ja motivaatio kielen oppimiseen on hurjaa! Nyt kaikki haluavat valita a2-kielen nelosluokalle!!!’’ (Opettaja 1)

‘‘ Heikoimmillakin oppijoilla parempi alku ja motivaatio oppia. ‘‘ (Opettaja 4)

Kasvanut motivaatio on vahvasti yhteydessä käytettyihin opetusmenetelmiin, jotka ovat selkeästi olleet motivaation kannalta toimivia. Kolme vastanneista opettajista korostivat opetusmenetelmien vaihtelevuutta motivaatiota lisäävänä tekijänä ja erityisesti toiminnallisuus korostui vastauksissa. Tutkimustuloksissa havaittuja vieraan kielen oppimisen motivaatioon vaikuttavia tekijöitä on tarkasteltu luvussa 5.3. Kielirikasteisen opetuksen määrällä ei tässä tutkimuksessa havaittu vaikutusta oppilaiden motivoituneisuuteen.

Opettajien vastauksissa ei mainittu motivaation yhteyttä siihen, onko rikastuskieli oppilaalle ensimmäinen opiskeltava vieras kieli, vai onko hänellä jo aiempaa kokemusta vieraiden kielten opiskelusta. Suomen peruskoulujärjestelmässä oppilaat opiskelevat vähintään kahta vierasta kieltä; englantia ja ruotsia (Opetushallitus, 2014). Henryn (2015) mukaan tällainen kahden vieraan kielen opiskelu on alkanut kiinnostaa motivaation tutkijoita, sillä esimerkiksi vieraan kielen oppimisen motivaation on todettu keskimääräisesti alenevan toisen vieraan kielen kohdalla. Henryn lukioikäisille ranskaa toisena vieraana kielenä opiskeleville tytöille tehty tutkimus osoittaa, että motivationaalinen vaihtelu oli yleistä lyhyemmällä aikavälillä tarkasteltuna. Huomiota on kiinnitettävä myös motivaation muutosten nopeaan vaihteluun ja muihin vaikuttaviin tekijöihin, kuten kontekstiin, englannin kielen samanaikaiseen opiskeluun ja aktiviteettien kokemiseen mielekkäänä ja tärkeänä. (Henry, 2015, 315–317, 337.)

Suomeen toisen kansalliskielen, ruotsin, opiskelu herättää toisinaan vastustusta (Harju-Luukkainen & Tainio, 2013, 7). Nuolijärven (2013, 39–40) mukaan ruotsin kielen opintojen vähentäminen, yksipuolistaminen ja myöhäinen alkamisajankohta vaikuttavat ruotsin kieleen ja sen opiskeluun asennoitumiseen. Tutkimustulosten mukaan tiettyyn kieleen kohdistuvat asenteet vaikuttavat oppijan kielenopiskeluun paljon (Pihko, 2007, 26–27). Myös alueellisuuden voidaan katsoa vaikuttavan - kaikkialla ruotsin kielen opintoja ei koeta hyödyllisiksi. Nuolijärvi totesi vuonna 2013 ruotsin kielen aloittamisen seitsemännellä luokalla olevan monella tapaa ongelmallinen asia, sillä erityisesti siirtymävaiheet kouluasteiden välillä ovat kriittisiä oppimisen kannalta. Nuolijärvi piti hyvänä asiana sitä, että ruotsin kielen opintojen ajankohdan muuttamista pohdittiin jo tuolloin. (Nuolijärvi, 2013, 39–40.) Vuonna 2014 julkaistun opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan toisen kotimaisen kielen opiskelu onkin mahdollista aloittaa jo alakoulun kuudennella luokalla.

Tämän kategorian toinen alaluokka, *lisääntynyt rohkeus*, nousi esille useissa yhteyksissä. Jokainen kyselyyn vastanneista opettajista koki vieraan kielen käyttämisen rohkeuden lisääntyneen, vaikka vain korkearikasteisen opetuksen järjestäjät mainitsivat kielellisen rohkeuden kehittymisen tavoitteissaan. Kuten luvussa 2 esitetään, Krashenin (1982) mukaan henkilöä, joka ei omaa rohkeutta käyttää vierasta kieltä, voidaan kutsua kielipelkoiseksi. Gardner (2010) sekä Oxford (1999) puolestaan toteavat kielipelon vaikuttavan merkittävästi kielen oppimisen motivaatioon. Kasvaneella rohkeudella ja sitä myötä hälventyneellä kielipelolla on siis todennäköisesti positiivinen vaikutus motivaatioon ja sitä kautta oppimiseen. Lisääntynyt rohkeus käyttää vierasta kieltä näkyi muun muassa vieraan kielen käytön virheiden suvaitsemisena sekä vieraskielisen puheen lisääntymisenä niin oppituntitilanteissa, muilla oppitunneilla kuin kotonakin. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat vastaavanlaisia havaintoja esimerkiksi kielipelon vähenemisessä (katso esim. Maillat, 2010; Pihko, 2007; Pihko, 2010). Arkinen sanasto, toistot ja rutiininomaisuus oppitunnilla ilmeni kahdessa vastauksessa ja näitä seikkoja opettajat ehkä pitävät myös lieventävänä tekijänä kielipelon suhteen. Korkearikasteisissa luokissa käytetyt opetusmenetelmät olivat monipuolisempia ja korostivat erityisesti toiminnallisia harjoituksia, kun taas matala- ja keskirikasteiset luokat mainitsivat vähemmän erilaisia opetusmenetelmiä ja ottivat esille myös varsinaiset vieraan kielen opetustuokioiden (katso luku 5.2). Toiminnallisuutta voidaan pitää tärkeänä elementtinä tutkittaessa kielenkäytön rohkeuden lisääntymistä, sillä se nähdään monessa tutkimuksessa kielipelkoa lieventävänä tekijänä (katso esim. Ahn, 2015; Maillat, 2010; Merisuo-Storm, 2013). Pihkon (2010, 31–32, 34)

tutkimuksessa havaittiin myös vieraskielisen opetuksen vaikutuksen oppilaan kieliminän vahvistumiselle verraten perinteiseen kieltenopetukseen.

“[...] *Ujommatkin vieraan kielen puhujat uskaltavat puhua lyhyitä pätkiä englantia kaikkien kuullen (esim kuulumiset, värien nimet). [...]*” (Opettaja 2)

“[...] *Rohkaisee yrittään enemmän kuin tavallinen opetus.*” (Opettaja 6)

“[...] *He oppivat sietämään sitä, että joka sanaa ei puheesta välttämättä ymmärrä tai että oma viestintä on rajallista vieraalla kielellä välillä.*” (Opettaja 3)

“ *Kyllä! Juttelevat keskenään enkkua, kirjoittelevat omatoimisesti, uskaltavat puhua vieraskielisen [vieraskielisen] kanssa estoitta, lukevat enkunkielisiä [englanninkielisiä] kirjoja jne.*” (Opettaja 1)

Kielirikasteiseen opetukseen osallistuvien oppilaiden kielitaitoa ei arvioida muista ikäisistä poikkeavalla tavalla, joka myös saattaa olla helpottava tekijä vieraiden kielten opiskelun aloittamisessa. Yksi vastaajista mainitsi tekijöitä, jotka eivät motivoi oppilasta vieraan kielen opiskeluun ja saattavat heikentää kielellistä rohkeutta.

“*Liian vaikeaksi kokeminen, kielten opiskelutaitojen puute, pakollisuus ja arviointi heti mukana, kielirikastus on pehmeä lasku kielenopiskeluun.*”

Kirjalliset testit ja oppilaiden tapa verrata itseään muihin oppilaisiin ja heidän taitoihinsa voi aiheuttaa kielipelkoa (Oxford, 1999, 63–64). Kielirikasteiseen opetukseen ei sisälly kirjallisia testejä eikä opetusta ja sen kautta opittuja taitoja arvioida. Tämä voi vähentää myös oppilaiden kielipelkoa etenkin niillä kielirikasteisen opetuksen luokilla, joilla formaali kielen opetus ja sen arvioiminen ei ole alkanut.

Tutkimuksessa vieraan kielen taitojen kehittymisen vaikutukset on luokiteltu kahteen ryhmään korostaen *vuorovaikutustaitojen* sekä *kirjallisten taitojen* välistä eroa. Pihkon (2007, 13–14, 23) mukaan kielellisiin taitoihin kuuluu oppilaan ymmärtämisen ja tuottamisen taidot. Nämä kielelliset tekijät ovat vahvasti yhteydessä affektiivisiin, eli tunneperäisiin tekijöihin

(katso esim. Markkanen, 2012; Merisuo-Storm, 2013). Tämän seikan vuoksi tutkimusvastauksissa mainitut kielelliset seikat on haluttu nostaa myös tähän kielirikasteisen opetuksen vaikutusten erittelyyn. Lähes kaikki opettajat nostivat vastauksissa esille oppilaiden vieraan kielen *vuorovaikutuksellisten taitojen* kehityksen. Etenkin oikeaoppisen lausumisen ja ääntämisen, kuuntelun ja ymmärtämisen, sanavaraston sekä vieraan kielen kommunikointikyvyn katsottiin kehittyneen. Toiminnallisuuden korostaminen opetusmenetelmiä valitessa saattaa selittää tätä suullisten taitojen ja kuuntelutaitojen laajaa kehittymistä.

“ Sanastot karttuvat aika helposti, keskustelu on luontevaa ja kuuntelukin onnistuu. Etenkin ääntäminen kehittyy nopeasti. ” (Opettaja 10)

“He tunnistavat sanoja ja sanontoja ja osaavat vastata niihin. Suullinen kielitaito kehittynyt valtavasti.” (Opettaja 2)

“He oppivat ääntämään paremmin, kun kirjoitettu muoto ei ole rajaamassa ääntämistä. He oppivat paljon sanoja ja lauseiota [lauseita] jo ennen kuin formaali englanti alkaa.” (Opettaja 3)

Vuorovaikutuksellisten taitojen lisäksi vaikutuksiksi mainittiin kirjallisten taitojen kehittyminen. Esimerkiksi sujuvan kirjallisen tuottamisen taitojen nähtiin kehittyneen myös keskitason oppilailla. Kirjallisten taitojen nimeäminen ja erittely vastauksissa ei ollut läheskään niin näkyvää kuin vieraan kielen vuorovaikutustaitojen.

“[...] Kuunteleminen ja oma tuottaminen, nyt 2.lk lopulla myös englanniksi lukemista olemme harjoitelleet. Oikeinkirjoitus tai enkuksi kirjoittaminen on edelleen meillä ihan nolliissa, vaikka heidän sanavarastonsa ja kykynsä kommunikoida enkuksi on jo tosi hyvät.” (Opettaja 3)

“ Sanavarasto kasvaa, rohkeus puhua, sujuvampaa kirjallista tuottamista myös keskitason oppilailla ” (Opettaja 9)

Kielirikasteisen opetuksen määrällä nähtiin olevan vaikutuksia kielellisten taitojen kehittymiselle. Sekä matala- että keskirikasteisten luokkien opettajat eivät maininneet lainkaan kielirikasteisen opetuksen vaikutuksiksi kirjallisten taitojen kehittymistä ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen mainitsi matalarikasteisista luokista vain yksi kolmesta opettajasta. Kaikki korkearikasteisten luokkien opettajat mainitsivat kielirikasteisen opetuksen vaikutuksiksi vuorovaikutuksellisten taitojen kehittymisen. Myös kirjallisten taitojen kehittymisen mainitsi kaksi opettajaa. Korkearikasteisissa luokissa tarjoutui enemmän mahdollisuuksia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteidenkin (2014) painottamille autenttisten kielenkäytön tilanteille, jotka lisäävät oppimisen merkitystä ja parantavat motivaatiota (katso esim. Doiz. ym., 2014; Opetushallitus, 2014; Pihko, 2007). Näiden edellä mainittujen seikkojen vuoksi voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa kielellisten taitojen kehittyminen oli paremmin esillä korkearikasteisten luokkien opettajien vastauksissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014, 3.3) mukaisia laaja-alaisen osaamisen tavoitteitakin oli mainittu vastauksissa. Tulevaisuuden taitojen ja monialaisen osaamisen arvostus on ollut vahvasti esillä opetukseen liittyvässä keskustelussa. Laaja-alaisen osaamistavoitteiden saavuttaminen on kiinni oppilaan omasta ajattelusta ja halukkuudesta, mutta opettajalla on prosessissa kuitenkin suuri rooli esimerkiksi oppimismahdollisuuksien antajana. (Norrena, 2015, 18–27.) Opettajien vastauksista esimerkiksi opittujen asioiden yhdisteleminen sekä päättelytaidot peilautuvat opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitekategoriaan *Ajattelu ja oppimaan oppiminen*, joka on myös tämän tutkimuksen yksi vaikutuskategorian alaluokka. Tähän opetussuunnitelman tavoitekategoriaan kuuluu erityisesti itsetuntemus, omien taitojen reflektointi sekä tutkiva työskentelyote (Norrena, 2015, 32).

‘‘ He ovat oppineet yhdisyelemään [yhdistelemään] jo opittua ja päättelemään [pääättelemään] sanojen merkityksiä. ‘‘ (Opettaja 7)

Kielitietoisuuden lisääntyminen sekä kielten arvostus peilautuvat opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitekategoriaan *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* ja tässä tutkimuksessa kulttuurisen osaamisen osa-alueetta kuvaa alaluokka *muuttunut asenne*. Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa, että kaksikielisyyden yhtenä tavoitteena on juurikin kielten ja kulttuurien arvostus (Opetushallitus, 2014). Norrenan (2015, 36) mukaan kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun liittyy erityisesti erilaisten

maailmankatsomusten ja omien juurien arvostus ja ymmärrys sekä vuorovaikutus eri konteksteissa. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että negatiivinen asenne kieltenoppimisessa vaikuttaa oppilaan opiskelumotivaatioon ja täten kokonaisvaltaisesti kieltenoppimisprosessiin (katso esim. Merisuo-Storm, 2013; Pihko, 2007). Tämä näkyi Markkasen (2012) tutkimuksessa esimerkiksi havaintoina oppilaiden innokkuudesta, valppaudesta sekä oppilaiden mielenkiinnosta kieltenoppimista kohtaan nyt ja tulevaisuudessa. Tutkimus osoitti, että vieraskielinen opetus loi olosuhteet positiivisemmalle asenteelle verraten perinteisen kielenopetuksen luokkaan. (Markkanen, 2012, 113.)

“ Kynnys vieraiden kielten opiskeluun varmasti madaltuu. Asenne ruotsia kohtaan ei toivottavasti ole enää niin negatiivinen. ” (Opettaja 7)

“ [...] He oppivat mutkattoman suhtautumisen kieleen. [...] ” (Opettaja 3)

“ [...] He uskaltavat hyvin puhua uutta kieltä ja ovat innostuneita siitä miten eri kielillä hoidetaan arkisia tilanteita. [...] ” (Opettaja 2)

Merisuo-Storm (2013) on tutkinut vieraskielisen opetuksen vaikutusta oppilaiden asenteisiin opiskella vieraita kieliä (katso luku 3.3). Hänen tutkimuksensa osoittaa, että vieraskielisellä luokalla opiskelevien oppilaiden asenteet vieraiden kielten opiskelua kohtaan olivat huomattavasti parempia kuin niiden oppilaiden, jotka opiskelivat perinteisellä yksikielisellä luokalla. (Merisuo-Storm, 2013, 178, 180.) Vieraskielisen opetuksen tutkimus on keskittynyt pitkälti opettajien havaintoihin, mutta Pladevall-Ballester (2014) on tutkinut kahden vuoden pitkäaistutkimuksella sekä opettajien, oppilaiden että vanhempien käsityksiä vieraskielisestä opetuksesta viidessä eri alakoulussa Espanjassa. Oppilaista yli kolme neljäsosaa piti vieraskielistä opetusta mieluisana tai todella mieluisana. Oppilaiden korostamat myönteiset puolet olivat esimerkiksi samanaikainen sisällöllinen ja kielellinen oppiminen sekä englannin oppimisen hyötyjen ymmärtäminen. Merkittävä tulos vieraskielisen opetuksen myönteisistä vaikutuksista on se, että yli 90 % oppilaista kertoi pitävänsä enemmän englannin oppimisesta vieraskielisen opetuksen takia. Osa vastaajista ei pitänyt vieraskielisestä opetuksesta, sillä eivät kokeneet pysyvänsä mukana opetuksessa ymmärtämättömyyden vuoksi. (Pladevall-Ballester, 2014, 49, 51–57.)

Muutammat tämänkin tutkimuksen tutkimuskyselyyn vastanneista opettajista nostivat esille, että oppilaiden asenne vieraiden kielten opiskelua kohtaan on muuttunut. Kielirikasteinen opetus nähtiin niin sanotusti pehmeänä laskuna vieraiden kielten opiskeluun. On merkille pantavaa, että muuttuneet asenteet ilmenivät vain matala- ja keskirikasteisissa luokissa, vaikka vain korkearikasteisissa luokissa ne oli asetettu kielirikasteisen opetuksen tavoitteiksi. Avoin kyselylomake saattaa vaikuttaa siihen, että kaikkia vaikutuksia ei muisteta/huomata kirjoittaa vastauksiin. Johtopäätöksenä on kuitenkin se, että kielirikasteinen opetus voi olla hyvä tapa aloittaa vieraiden kielten opiskelu myös niille oppilaille, joilla on negatiivisia asenteita vieraiden kielten opiskelua kohtaan. Myös ne oppilaat, joille kielten opiskelu voi olla haastavaa esimerkiksi neurologisista syistä, voisivat hyötyä vieraiden kielten opiskelun rauhallisesta aloituksesta.

Tutkimusvastauksissa nostettiin positiivisten vaikutusten lisäksi esille huoli muiden oppiaineiden sisältöjen sekoittumisesta sekä puolikielisydestä, eli siitä, että oppilaat eivät oppisi äidinkieltä eivätkä vierasta kieltä kunnolla (O4, O6, O7, O8, O9). Myös Pladevall-Ballesterin (2014) tutkimuksessa opettajat olivat huolestuneita heikon vieraan kielen oppimisen motivaation omaavista oppilaista ja kokivat lisäkoulutuksen, vertaistuen ja lisäajan olevan tarpeellisia. Merisuo-Stormin (2013) pitkäaikaistutkimus äidinkielen taitojen kehittymisestä vieraskielisellä luokalla antaa kuitenkin päinvastaisia tuloksia: Hänen tutkimustulostensa mukaan äidinkielen taidot kehittyivät vieraskielisen opetuksen luokilla opiskelevilla oppilailla paremmin kuin yksikielisen opetuksen luokilla. Merisuo-Storm selittää tätä esimerkiksi sillä, että vieraskielisessä opetuksessa opiskelleet oppilaat olivat tottuneet käsittelemään monenlaisia tekstejä sekä päättämään uusien sanojen merkityksiä asiayhteyksistä. (Merisuo-Storm, 2013, 187–188.) Suositeltavaa olisi kuitenkin, että vieraskielinen opetus aloitetaan vasta, kun oppilaan äidinkielen kirjoitus- ja lukutaito on hyvä (Nikula & Järvinen, 2013, 145). On huomioitava, että tähän tutkimukseen vastanneet luokanopettajat eivät olleet itse havainneet negatiivisia vaikutuksia, vaan esittivät nämä haittavaikutukset ehtolauseina. Tämän takia tutkimustuloksissa ei oteta näitä negatiivisempia huolenaiheita mukaan luokitteluun, vaikkakin ne on tärkeä tuoda esille jatkotutkimuksen kannalta.

‘’ [...] jos Suomen kielen kanssa suuria ongelmia, voi sekoittaa lisää ‘’ (Opettaja 4)

‘ Jos on isoja ongelmia äidinkielen kanssa vaarana on puolikielisyys. Haasteet voivat olla liian suuria myös jos oppimisessa on ongelmia muutenkin ‘ (Opettaja 6)

Opettajien vastausten perusteella voidaan kaiken kaikkiaan todeta, että opetuksen määrä on joltain osin vaikuttanut kielirikasteisen opetuksen vaikutuksiin oppilaan taidoissa. Matalarikasteisten luokkien opettajat jäsensivät kielirikasteisen opetuksen vaikutuksia suppeammin kuin korkearikasteisten luokkien opettajat, erityisesti kielellisten eli vuorovaikutustaitojen ja kirjallisten taitojen kehittymisen osalta. Luokanopettajien määrittelemät opetuksen tavoitteet olivat suurilta osin yhteydessä heidän tekemiinsä havaintoihin kielirikasteisen opetuksen vaikutuksista. Myös opetusmenetelmien ja vaikutusten välillä oli yhteyksiä. Erityisesti toiminnalliset tehtävät, leikkisyys ja autenttiset kielen käytön tilanteet olivat positiivisesti yhteydessä oppilaan kasvaneen motivaation, kehittyneiden vuorovaikutustaitojen sekä lisääntyneen rohkeuden kanssa.

5.5 Tulosten kokoava lopputarkastelu

Tämän tutkielman ensisijaisena tarkoituksena oli selvittää, miten kielirikasteinen opetus voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon opiskella vieraita kieliä. Jotta oli mahdollista luoda kattava käsitys siitä, täytyi selvittää myös, mitkä tekijät voivat vaikuttaa vieraan kielen oppimisen motivaatioon kielirikasteisessa opetuksessa. Samalla tutkielma tuo tietoa kielirikasteisen opetuksen luonteesta tavoitteineen sekä toteutustapoineen ja tuo esille myös muita mahdollisia kielirikasteisen opetuksen hyötyjä ja haittoja.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat, että vieraan kielen oppimisen motivaatioon vaikuttavat erinäiset kontekstiin liittyvät tekijät sekä oppilaan henkilökohtaiset motiivit. Kontekstiin liittyvinä motivaatiotekijöinä nähtiin luokassa käytetyt opetusmenetelmät, opetettavat aiheet, kielitaidon hyödyistä keskusteleminen, opetuksen haasteellisuus, luokan yleinen ilmapiiri sekä kodin ja koulun tuki. Oppilaan henkilökohtaisina motiiveina nähtiin sekä integratiivisia että instrumentaalisia tavoitteita ja oppilaan tunteuksia sekä kokemuksia. Tutkimuksen tulosten mukaan kielirikasteinen opetus voidaan nähdä motivoivana ja toimivana keinona oppia vierasta kieltä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat kielirikasteisella opetuksella olevan vain positiivisia vaikutuksia oppilaiden vieraan kielen oppimisen motivaatioon. Kielirikasteisen opetuksen koettiin vaikuttavan

motivaation lisäksi positiivisesti myös kielen käytön rohkeuteen, vieraan kielen vuorovaikutuksellisiin taitoihin, vieraan kielen kirjallisiin taitoihin, ajattelun ja oppimisen taitoihin sekä asenteeseen kieliä ja kulttuureja kohtaan. Yksikään tutkimukseen osallistunut opettaja ei ollut havainnut kielirikasteisella opetuksella negatiivisia vaikutuksia, mutta mahdollisina haittavaikutuksina nähtiin niin kutsuttu puolikielisyys sekä kielirikasteisuuden mahdollinen negatiivinen vaikutus oppiaines sisältöjen oppimiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelee kielirikasteisen opetuksen hyvin suppeasti ja jättää opetuksen toteutuksen pitkälti paikallisesti päätettäväksi asiaksi. Silti tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että kielirikasteista opetusta toteutetaan eri luokissa pitkälti samalla tavalla; mukavien toiminnallisten työtapojen, kuten laulujen, leikkien, pelien ja draaman kautta sekä tarjoten oppilaille mahdollisuuksia oppia ja käyttää vierasta kieltä heidän omassa kokemusmaailmassaan. Useat kyselyyn vastanneet opettajat kertoivat pyrkivänsä tekemään opetuksesta ”hauskaa” ja ”kivaa”. Myös opetuksen tavoitteet asetettiin hyvin samansuuntaisesti eri opettajien luokissa. Kielirikasteisella opetuksella tavoiteltiin ensisijaisesti oppilaiden sanavaraston sekä suullisen ja kirjallisen kielitaidon kehittymistä, vieraaseen kieleen ja kulttuuriin tutustumista sekä lisääntyntä rohkeutta käyttää vierasta kieltä. Tämän tutkimuksen tulokset siis osoittavat, että mikäli kielirikasteista opetusta toteutetaan näillä tavoilla ja näillä tavoitteilla, voi sillä olla lukuisia positiivisia vaikutuksia oppilaan vieraan kielen opiskelemisen motivaatiota ja vieraan kielen oppimista ajatellen.

Tutkimukseen osallistuneilta opettajilta kysyttiin, miten kielirikasteista opetusta voisi kehittää. Esille nousi erilaisten resurssien vähäisyys: ajan, materiaalien sekä koulutuksen puute. Rahallisten resurssien puute ei noussut esille yhdessäkään vastauksessa – päinvastoin eräs vastanneista opettajista totesi aikovansa toteuttaa kielirikasteista opetusta, vaikka hankkeen tuomaa rahaa materiaaleihin ei enää olisikaan.

Koska vieraskielinen opetus nähdään varteenotettavana vieraan kielen opettamisen keinona, tulisi myös koulutusta kehittää ja lisätä. Vieraskielistä opetusta toteuttavan opettajan on hallittava sekä opetettava kieli, sisältö että erilaisia opetusmenetelmiä. Lisäksi opettajan tulee osata luoda opetuskokonaisuuksia, joissa huomioidaan oppilaiden aiemmat tiedot ja taidot sekä jatkuva kehitys. Tämän lisäksi on suotavaa, että opettaja on perehtynyt vieraskielisen opetuksen erityispiirteisiin. (Nikula & Järvinen, 2013, 155–157; Pihko, 2007, 128–129.) Merisuo-Storm näkee erityisen tärkeänä sen, että kielenopetukseen liittyvää koulutusta tarjottaisiin erityisesti varhaiskasvatuksessa sekä alkuopetuksessa työskenteleville opettajille,

jotta voitaisiin turvata hyvä perusta sekä lasten äidinkielen että vieraiden kielten taidoille (Merisuo-Storm, 2013, 169). Kaksi kyselyyn vastanneista opettajista ehdotti, että opettajia tulisi kouluttaa jo yliopisto-opintojen aikana kielirikasteisen opetuksen antamiseen.

Puolet kyselyyn vastanneista opettajista olivat sitä mieltä, että kielirikasteista opetusta tulisi toteuttaa Suomessa enemmän, tai jopa kaikissa luokissa. Samaan aikaan esille nousi kuitenkin huoli siitä, riittävätkö kaikkien opettajien taidot, innostus sekä aika toteuttamaan kielirikasteista opetusta. Muutamat opettajat toivoivat kielirikasteiselle opetukselle jopa lukujärjestykseen kirjattua ylimääräistä aikaa. Riippuen opettajan kielitaidosta sekä opetettavasta aiheesta, voi vieraskielinen opetus Nikulan ja Järvisen (2013) mukaan viedä jopa kaksinkertaisen ajan verrattuna äidinkieliseen opetukseen. Nikula ja Järvinen nostavat kuitenkin esille myös sen näkökulman, että toisaalta vieraskielisessä opetuksessa käytetty aika voi antaa mahdollisuuden myös syvällisemmälle oppimiselle. (Nikula & Järvinen, 2013, 154.) Myös Pihko (2007, 127) nostaa esille tämän ylimääräisen työn ja yhteistyön onnistumisen ongelman, mutta korostaa, että vieraskielinen opetus motivoi niin oppilaita kuin opettajiaakin kehittämään omaa kielitaitoa. Vieraskielisen opetuksen tarkoituksena kuitenkin olisi nimenomaan se, että oppilaat saisivat mahdollisuuden opiskella vierasta kieltä ilman, että oppituntien määrää lisätään (Merisuo-Storm, 2013, 169). Tulee kuitenkin muistaa, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) määrittelee kielirikasteisen opetuksen laajuudeksi korkeintaan 25 % luokan opetuksesta, joka antaa mahdollisuuden myös hyvin suppealle kielirikasteiselle opetukselle.

Uusien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) astuttua voimaan syksyllä 2016, on A-kielenä yleensä opiskeltava englannin kieli sekä B-kielenä opiskeltava toinen kotimainen, ruotsin kieli, määrätty alkavaksi vuotta aikaisemmin kuin aiemmissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). A1-kielen opiskelu aloitetaan siis jo toisella luokalla ja B1-kielen opiskelu kuudennella luokalla. Vieraiden kielten oppituntien tuntijako on paikallisesti päätettävä asia. (Opetushallitus, 2014, 205, 219, 227.) Esimerkiksi Oulun kaupungissa A1-kieltä opiskellaan keskimäärin kaksi viikkotuntia kunakin vuonna, mutta ensimmäisenä vuonna viikkotunteja on vain yksi. B1-kieltä opiskellaan kuudennelta luokalta aina peruskoulun loppuun saakka, ja siinä viikkotunteja on joka toinen vuosi kaksi, joka toinen vuosi yksi. A1-kieltä opiskellaan siis kuusitoista viikkotuntia koko perusopetuksen aikana, mutta vastaava määrä B1-kieltä on vain kuusi viikkotuntia. (Oulun kaupunki, 2016.) Jäppinen (2002, 135) toteaa, että vieraskielisen opetuksen kautta saadaan lisättyä vieraan kielen oppimisen vaatimaa aikaa suhteellisen helposti. Kielirikasteista

opetusta sisällytetään muiden oppiaineiden kuin äidinkielen tai varsinaisten vieraan kielen oppituntien yhteyteen opettaen vieraalla kielellä. Kielirikasteinen opetus saa kattaa korkeintaan 25 % vuosituntimäärästä, mikä tarkoittaa esimerkiksi Oulun kaupungissa ensimmäisellä luokalla vähintään viittätoista minuuttia ja maksimissaan vajaata viittä tuntia kielirikasteista opetusta viikossa. (Opetushallitus, 2014, 92; Oulun kaupunki, 2016.) Kielirikasteisen opetus siis antaa lisää aikaa kielten opiskelulle vieraiden kielten viikkotuntimäärän lisäksi ja sen voidaan katsoa toimivan hyvänä pohjustuksena myöhemmin alkavalle kielten opiskelulle tai tukena jo alkaneelle vieraan kielen opiskelulle.

Etenkin Suomen opetussuunnitelmaan sopiva vieraskielisen opetuksen materiaali on hyvin vähäistä, mikä koetaan yhdeksi vieraskielisen opetuksen haasteeksi. Materiaalien luominen itse voi olla aikaa vievää ja haastavaa. (Nikula & Järvinen, 2013, 155.) Myös tässä tutkimuksessa nousi esille materiaalien puutteellisuus ja vähäisyys. Ideoita kielirikasteisen opetuksen toteuttamiseen jaetaan jo jonkin verran esimerkiksi eri hankkeiden blogeissa sekä sosiaalisen median kautta, mutta ratkaisuna materiaalien vähyyteen voisi olla yhä tiiviimpi yhteistyö kouluissa, kunnissa sekä valtakunnallisella tasolla. Vieraskielistä opetusta alettiin toteuttamaan Suomen perusopetuksessa 1990-luvulla erilaisten opetuskokeilujen kautta. 2000-luvulle tultaessa vieraskielisen opetuksen määrä oli vähentynyt Suomessa huomattavasti, sillä opetuskokeilut olivat päättyneet ajan, materiaalien sekä koulutuksen puutteellisuuden takia. Myös taloudellisen tuen puute nähtiin vaikuttavana tekijänä joissakin tapauksissa. (Nikula & Järvinen, 2013, 148.) Useat kyselyyn vastanneet opettajat mainitsivat jonkin kielirikasteisen opetuksen hankkeen, jossa kyseinen koulu oli mukana. Hankkeet ovat käynnistyneet opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Tällä hetkellä kielirikasteisen opetuksen hankkeita on toteutettu/toteutetaan ainakin Oulussa (Avaimia kielirikasteiseen opetukseen ja kasvatukseen), Tampereella (Kieliä kehiin!), Kemissä (Virike), Kuopiossa (KieKu) sekä Jyväskylässä (Kielisuihutus). Toivottavasti kielirikasteinen opetus näissä kaupungeissa jatkuu myös hankkeiden päätyttyä.

Verraten tämän tutkimuksen tuloksia useisiin muihin Suomessa aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, voidaan kielirikasteisen opetuksen havaita olevan toteutukseltaan paljon toiminnallisempaa kuin suomalaisen vieraskielisen opetuksen yleensä (katso esim. Miettinen ym., 2013; Pihko, 2010; Rasinen, 2006). Sen sijaan ainesisältöjen opettaminen vieraalla kielellä on laitettu hieman sivuun, ja kielirikasteisessa opetuksessa keskitytään vieraan kielen vuorovaikutustaitojen kehittämiseen – tapahtuipa se sitten vieraskielisen leikin, laulun tai kirjallisen tehtävän keinoin. Tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että kirjalliset tehtävätkään

eivät usein liity minkään muun oppiaineen ainesisältöön, vaan vieraan kielen perusanastoon. Opetuksen tutkimus ja sitä myötä myös tuore opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) painottaa tällä hetkellä muun muassa opetuksen toiminnallisuutta, ja voi olla, että uusi opetussuunnitelma on vaikuttanut vahvasti myös vieraskielisen opetuksen muutoksen toiminnallisempaan suuntaan. Vieraskielinen opetus mainitaan jo vuoden 2004 opetussuunnitelmassa, mutta myös sen kohdalla painotetaan enemmän toiminnallisuutta uudessa opetussuunnitelmassa. Lisäksi uuden opetussuunnitelman myötä Suomessa on käynnistynyt erilaisia kielirikasteisen opetuksen hankkeita, joissa on mahdollisesti painotettu opetuksen toiminnallisuutta.

6 Pohdinta

Vieraat kielet ja monikulttuurisuus ovat osa arkipäiväämme ja siksi on tärkeää, että ne huomioidaan myös pedagogiikassa. Koulu kamppailee jatkuvasti muiden tahojen kanssa tarjonnan innostavuudesta, ja siksi myös oppimisellekin merkityksellinen opetuksen motivoivuus on otettava huomioon. On siis kehitettävä opettamisen keinoja, jotka ovat tehokkaita ja pitkäaikaiseen oppimiseen innostavia. Tämän Pro gradu -tutkielman tulokset vahvistavat tutkijoiden ennakko-oletuksia sekä näkemystä siitä, että kielirikasteinen opetus on toimiva ja motivoiva keino opettaa vierasta kieltä alakoulussa. Kyseinen tutkimus antaa perusteita kielirikasteisen opetusmenetelmän käyttämiselle vieraan kielen opettamisessa ja tuo lisäksi esille tavoitteita ja keinoja, jotka voivat ohjata kielirikasteisen toiminnan aloittamista tai kehittämistä.

Vaikka vieraskielistä opetusta on tutkittu jo pitkään kotimaassa sekä kansainvälisesti, on uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaista kielirikasteista opetusta tutkittu hyvin vähän. Tämä tutkimus tuo arvokasta tietoa siitä, millä tavoin ja millä tavoittein kielirikasteista opetusta voidaan toteuttaa uuden opetussuunnitelman asettamissa raameissa ja mitkä voivat olla sen mahdollisia seurauksia. Tämä tutkimus painottuu alakoulukontekstiin ja luokanopettajien käsityksille, mutta tutkimuksesta voivat hyötyä myös muun muassa aineenopettajat tai jopa varhaiskasvattajat. Ehkäpä vieraiden kielten tärkeyden ja vieraskielisen opetuksen resurssien vähäisyyden esiin tuominen herättää keskustelua myös päättäjien keskuudessa. Lisäksi toivomme tutkimuksen tuovan uusia näkökulmia myös vieraiden kielten tutkimuksen kentälle.

Motivaation katsotaan olevan tärkeä tekijä oppimisessa yleensä, mutta myös vieraan kielen oppimisessa (katso esim. Gardner, 2010; Krashen, 1982; Ushioda, 2014). Tämä tutkimus osoittaa, että kielirikasteisella opetuksella voi olla positiivisia vaikutuksia oppilaan vieraan kielen oppimisen motivaation kannalta. Vaikka kielirikasteisen opetuksen ja motivaation suhdetta ei ole aiemmin tutkittu, on yleisesti vieraskielisen opetuksen vaikutusta motivaatioon sivuttu myös aiemmissa tutkimuksissa (katso esim. Maillat, 2010; Markkanen, 2012; Pihko, 2007, 2010). Kielirikasteisen opetuksen positiivisia vaikutuksia motivaatioon voidaan tämän tutkimuksen mukaan selittää erinäisillä kontekstiin liittyvillä motivaatiotekijöillä sekä oppilaan sisäisellä motivaatiolla (katso luku 5.3). Lisäksi tutkimuksessa nostettiin esille muita kielirikasteisen opetuksen kielellisiä ja affektiivisiä vaikutuksia, sillä ne laajentavat kokonaisvaltaisempaa käsitystä kielirikasteisen opetuksen hyödyistä ja haitoista.

Toisaalta on huomioitava, että tutkimustulokset ovat vahvasti sidoksissa tutkittavien luokanopettajien subjektiivisiin näkemyksiin sekä kontekstiin. Vaikka tutkimukseen vastanneiden luokanopettajien vastaukset olivat melko yhtenäisiä, ei tutkimustuloksia voida kuitenkaan yleistää koskemaan kaikkia kielirikasteisen opetuksen luokkia. Toisaalta katsomme kuitenkin tutkimuksen näytteen olleen tämän tutkielman kannalta riittävä; vastauksissa toistui pitkälti sama punainen lanka ja luultavasti kymmenen vastausta enemmän ei olisi tätä punaista lankaa katkaissut.

Seuraavaksi pohditaan yleispiirteittäin tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimuksen keruuseen ja analysointiin liittyvä luotettavuus- ja eettisyyspohdinta on esitetty jo aiemmin tässä tutkimuksessa (katso luku 4.4). Tutkimusta tehdessä on kaiken kaikkiaan pyritty toimimaan hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Tähän kuuluu Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan asianmukainen viittaaminen, tutkimustulosten ja analysoinnin huolellinen raportoiminen sekä kirjaaminen. Tutkimusetiikkaa pidetään metodologisena seikkana, jossa tarkastellaan esimerkiksi tutkimusaiheeseen liittyvien valintojen eettisyyttä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 129–130.) Myös Eskola ja Suoranta (1998, 52–53, 60) korostavat, että tutkimuksen tekemiseen liittyy aina useita tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta koskevia kysymyksiä, jotka liittyvät esimerkiksi tutkijan rehellisyyteen ja tutkimuksesta tiedottamiseen. Vaikka tutkijoilla oli ennakko-oletuksia ja omaa kokemusta kielirikasteisesta opetuksesta, eivät nämä tutkijoiden omat käsitykset saaneet vaikuttaa tutkimuksen luonteeseen tai tehtyihin tulkintoihin.

Koska on lukemattomia erilaisia tutkimuksia ja niihin liittyviä eettisiä kysymyksiä on loputon määrä, on eettisen ja epäeettisen rajaa mahdotonta määritellä kaiken kattavasti. Siksi onkin tärkeää, että tutkija itse tietää eettisesti asiallisen tutkimuksen teon päälinjaukset ja osaa tarkastella tutkimuksensa eettisyyttä jatkuvasti. (Eskola ja Suoranta 1998, 52–53, 60.) Eettisyys on huomioitava jo tutkimuksen teon alkuvaiheessa määriteltäessä tutkimuksen aihetta ja tehtävää. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys jakavat mielipiteitä ja eivät ole yhteismitallisia eri tutkimusaloilla. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 13–14.) Myös tutkimusprosessin luotettavuus on keskeisessä asemassa tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta. Täten tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja perustelemaan tutkimuksen etenemistä tarkasti. (Eskola ja Suoranta 1998, 214.)

Tässä tutkimuksessa on pyritty lähteiden huolelliseen tarkasteluun ja viittaamiseen sekä tutkimuskontekstien selvittämiseen. Tämän tutkimuksen lähteiden valintaa ja käyttöä ohjasi

luotettavuuden periaate. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan teoreettisen tutkimuksen merkittävä luotettavuutta määrittelevä seikka on lähdeaineisto. Lähteiden tulee olla uskottavia, päteviä, aiheen kannalta keskeisiä ja relevantteja. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 21.) Tässä tutkimuksessa onkin pyritty käyttämään mahdollisimman paljon vieraskielistä tutkimustietoa/teoriaa sekä uusia ja relevantteja lähteitä tutkimuksen kannalta. Lähteiden etsimiseen on käytetty eri tietokantoja, joiden avulla lähteitä on päästy tarkastelemaan monipuolisesti.

Käytetty analyysimenetelmä on toistunut samanlaisena jokaisessa kategorisoinnissa ja vastauksissa on pyritty huomioimaan kaikki oleelliset seikat tutkimuskysymysten kannalta. Syrjälän ym. (1994) mukaan johtopäätöksiä tehdessä on huomioitava, että tutkimuksen validiteetti eli aitous säilyy. Riskitekijänä johtopäätösten tekemisessä on tutkijan omat ennakkotiedot ja mahdollinen aineiston ylitulkinta. Tutkijan tulee kuvata tutkimuksen kulkua ja johtopäätösten tulkintaa niin, ettei tutkimuksen aineiston aitoutta ole syytä epäillä. Sekä tutkimuksen aineiston, sen kategorisoinnin ja tulkintojen on oltava myös relevantteja peilatta niitä teoreettisiin lähtökohtiin. Laadullisen tutkimuksen kohdalla luotettavuutta ei voida testata toistamalla tutkimusta, sillä tutkijat ovat merkittävässä roolissa teoriaan perehtyneisyyden ja intersubjektiivisuuden osalta. Täten uuden tutkimuksen tehtävä on saada aiheesta lisätietoa tai viedä sitä syvemmälle. (Syrjälä ym., 1994, 129–131.) Tässä tutkimuksessa relevanssia on parannettu sillä, että tutkittavia kategorioita on peilattu tutkimuskysymyksiin ja -käsitteisiin ja järjestelty lukujen rakenne näiden lähtökohtien mukaan. Fenomenografinen tutkimus tavoittelee tilastollisen yleistettävyyden sijaan tulosten yleistettävyyttä, jolloin kuvailun lisäksi pyritään myös selittämään ilmiötä (Syrjälä ym., 1994, 152). Tässä tutkimuksessa on tutkimustulosten osuudessa käytetty paljon sitaatteja opettajien vastauksista ja selitetty nämä sitaatit auki liittäen niitä aiempaan teoriaan ja tutkimustuloksiin. Täten tulosten johtopäätöksistä on tullut syvempiä ja relevantimpia.

Vaikka opettajien vastaukset eivät suoranaisesti kertoneet oppilaiden itse kokemasta motivaatiosta eivätkä vieraan kielen tai muiden oppimisen taitojen kehittymisestä, koemme myös opettajien näkemysten tuovan tärkeää tietoa aiheesta. Koemme tämän tutkimuksen tuovan merkityksellistä tietoa siitä, miten kielirikasteista opetusta voi toteuttaa ja mitä hyötyä tai haittaa siitä voi olla. Tässä tutkimuksessa havaittiin lukuisia kielirikasteisen opetuksen toteuttamisen keinoja sekä selkeästi enemmän hyötyjä kuin haittoja. Tutkimuksesta voivat hyötyä kentällä toimivat luokan- ja aineenopettajat sekä toivottavasti mahdollisesti myös muut tutkijat sekä päättäjät. Vieraiden kielten osaaminen on tässä yhteiskunnassa vuosi

vuodelta yhä olennaisempaa ja vieraiden kielten opetus kaipaa resursseja. Kieltenopetuksen resurssit on tärkeä jakaa järkevästi ja siksi on keskeistä tuoda kielirikasteista opetusta ja sen toimivuutta yhä enemmän esille.

Vaikka vieraskielistä opetusta on tutkittu myös Suomessa jonkin verran, ei kielirikasteista opetusta ole tutkittu juuri lainkaan. Tilaa ja tarvetta uusille kielirikasteisen opetuksen tutkimuksille löytyy. Aiheen jatkotutkimuksen mahdollisuudet ovat laajat, ja jatkossa olisi tärkeää tutkia myös oppilaiden omia käsityksiä ja mielipiteitä kielirikasteiseen opetukseen liittyen. Oppilaiden käsitysten lisäksi olisi hyödyllistä tutkia kielirikasteisen opetuksen mahdollisuuksia ja kehittämismahdollisuuksia niin valtakunnallisesti kuin paikallisellakin tasolla.

Lähteet

- Ahn, S-Y. (2015). *Exploring language awareness through students' engagement in language play*. Viitattu 21.9.2017, saatavilla: https://www.academia.edu/20867323/Exploring_language_awareness_through_students_engagement_in_language_play
- Ahonen, S. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapa* (s. 114–160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Aunola, K. (2005). Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet* (s. 105–126). Keuruu: PS-kustannus.
- Björklund, S. & Mård-Miettinen, K. (2011). Kielikylpylasten ja -nuorten monikielinen toimijuus. Teoksessa Mäntylä, N. (toim.) *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina, Tutkimuksia 297*, s. 154–169. Vaasa: Vaasan yliopisto. Viitattu 20.3.2017, saatavilla: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-379-0.pdf
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn (3rd ed.)*. New York: Routledge.
- Coyle, D. (2012). Content and Language Integrated Learning: Language Using, Learning Gains. Teoksessa Gonzáles Davies, M., Taronna, A. (toim.) *New Trends in Early Foreign Language Learning. The Age Factor, CLIL and Languages in Contact*. Bridging Research and Good Practices (s. 26–33). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Csizér, K. & Kormos, J. (2008). Modelling the Role of Inter-Cultural Contact in the Motivation of Learning English as a Foreign Language. *Applied Linguistics*, 30/2, s. 166–185.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- de Bot, K. (2015). Rates of Change: Timescales in Second Language Development. Teoksessa Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. *Motivational Dynamics in Language Learning* (s. 29–37). Great Britain: Short Run Press Ltd.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J M. (2014). Giving voice to the students. What de(motivates) them in CLIL classes? Teoksessa Lasagabaster, D., Doiz, A., Sierra, J M.

- Motivation and Foreign Language Learning. From theory to practice* (s. 117–138). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1982). *Language two*. USA: Oxford University Press, Inc.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. (2015). Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation. Teoksessa Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. *Motivational Dynamics in Language Learning* (s. 1–7). Great Britain: Short Run Press Ltd.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Great Britain: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z., Ibrahim, Z. & Muir, C. (2015). Directed Motivational Currents: Regulating Complex Dynamic Systems through Motivational Surges. Teoksessa Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. *Motivational Dynamics in Language Learning* (s. 95–105). Great Britain: Short Run Press Ltd.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gardner, R. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing.
- Harju-Luukkainen, H., Tainio, L. (2013). Johdanto. Teoksessa Tainio, L., Harju-Luukkainen, H. (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s.7–13). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Henry, A. (2015). The Dynamics of L3 Motivation: A Longitudinal Interview/Observation-based Study. Teoksessa Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. *Motivational Dynamics in Language Learning* (s. 315–342). Great Britain: Short Run Press Ltd.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), s. 162–173.
- Heikkinen, H. (2013). Oppimista draaman keinoin. Tutkimuskohteena prosessidraama. Teoksessa Kauppinen, A. (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* (s. 177–190). Vantaa: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Jaakkola, H. (2000). Kielitiedosta kielitaitoon. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan* (s. 145–156). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jäppinen, A-K. (2002). *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 1/3*. Jyväskylä: Soveltuvan kielentutkimuksen keskus.

- Järvinen, H-M. (2000). Kielenopetus vieraskielisessä sisällönopetuksessa. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan* (s. 109–118). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kauppinen, A. (2013). Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus. Teoksessa Kauppinen, A. (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* (s. 12–43). Vantaa: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter: A. Wheaton & Co. Ltd.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- MacIntyre, P. D. & Henry, A. (2015). Motivational Dynamics in Language Learning. Teoksessa Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. *Motivational Dynamics in Language Learning* (s. 367–396). Great Britain: Short Run Press Ltd.
- Maillat, D. (2010). The pragmatics of L2 in CLIL. Teoksessa Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (toim.) *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (s. 39–58). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Markkanen, M. (2012). 'Hei, mä opin tän asian enkuks!' Toimintatutkimus ympäristötiedon ainesisältöjen ja vieraan kielen oppimisesta sekä opettamisesta englanninkielisessä oppituokiassa. Turku: Turun yliopisto. Viitattu 15.9.2017, saatavilla: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/8479>
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE. The european dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Martela, F. & Jarenko, K. (2014). Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. *Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu, 3/2014*. Viitattu 27.9.2017, saatavilla: <https://www.saimia.fi/haku/docs/sisainen-motivaatio.pdf>
9/Annales%20C%20346%20Markkanen%20VK.pdf?sequence=4
- Meriläinen, M. (2008). *Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa. Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Merisuo-Storm, T. (2013). Kaksikielinen opetus ja äidinkielen kehittyminen. Teoksessa Tainio, L., Harju-Luukkainen, H. (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 167–191). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Metsämuuronen, J. (toim.) (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Miettinen, E., Kangasvieri, T., Saarinen, T. (2013). Vaihtelevaa toteutusta ja kasvavaa kiinnostusta: kielikylpyopetus ja vieraskielinen opetus kunnissa. Teoksessa Tainio, L., Harju-Luukkainen, H. (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 71–90). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Nikula, T. (2008). Learning Pragmatics in Content-based Classrooms. Teoksessa Alcón Soler, E. & Martínez-Flor, A. (toim.) *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing* (s. 94–113). Iso-Britannia, Bristol: Cromwell Press Ltd.
- Nikula, T., Järvinen, H-M. (2013). Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa Tainio, L., Harju-Luukkainen, H. (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 143–163). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Nitta, R. & Baba, K. (2015). Self-Regulation in the Evolution of the Ideal L2 Self: A Complex Dynamic Systems Approach to the L2 Motivational Self System. Teoksessa Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. *Motivational Dynamics in Language Learning* (s. 367–396). Great Britain: Short Run Press Ltd.
- Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. Juva: PS-Kustannus.
- Nuolijärvi, P. (2013). Suomen ja ruotsin kielen asema ja kieliolojen seuranta Suomessa. Teoksessa Tainio, L., Harju-Luukkainen, H. (toim.) *Kaksikielinen koulu - tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola - ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 23–46). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Nurmi, J-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 5/2013, s. 548–554.
- Nurmivuori, A. (2016). *Kielirikasteinen opetus vieraan kielen taitojen kehittymisen tukena*. Kandidaatin tutkielma, Oulun yliopisto. Viitattu 12.9.2017, saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201604261546.pdf>
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 – Kehittämissuunnitelma*. Viitattu 20.3.2017, saatavilla: https://www.tutkintomestarit.fi/@Bin/174282/Kesu_2011_2016_fi.pdf
- Oulun kaupunki. (2016). *Oulun perusopetuksen tuntijako*. Viitattu 26.9.2017, saatavilla: https://www.ouka.fi/documents/1257266/3520222/liite6_oulun_kaupungin_perusopetuksen_tuntijako_2016.pdf/a44ede04-79c7-4c04-869c-f490ba41aa25
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. Teoksessa Arnold, J. (toim.) *Affect in Language Learning* (s. 58–67). Great Britain: Cambridge University Press.
- Pihko, M-K. (2007). *Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pihko, M-K. (2010). *Vieras kieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pladevall-Ballester, E. (2014). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 18, No. 1, s. 45–59. Viitattu 3.10.2017, saatavilla: <http://www.tandfonline.com/loi/rbeb20>
- Rasinen, T. (2006). *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Ronkainen, S., Mertala, S. & Karjalainen, A. (2008). Kvalitatiivisuus, kvantitatiivisuus ja sähköinen kyselytutkimus. Teoksessa Ronkainen, S. & Karjalainen, A. (toim.) *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa* (s. 17–30). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), s. 54–67. Viitattu 9.10.2017, saatavilla: https://ac.els-cdn.com/S0361476X99910202/1-s2.0-S0361476X99910202-main.pdf?_tid=a65e4366-acca-11e7-9d58-00000aacb35d&acdnat=1507537383_f3bd1e29e7ac6d8fd557728870e5f5ac

- Seikkula-Leino, J. (2002). *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? : oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.
- Tuomi J. & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Ushioda, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition. Teoksessa Lasagabaster, D., Doiz, A., Sierra, J M. *Motivation and Foreign Language Learning. From theory to practice* (s. 31–49). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2015). Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 109–120). Juva: PS-kustannus.
- Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Liite

TUTKIMUKSEN KYSELYLOMAKE

Luokanopettajien käsityksiä kielirikasteisen opetuksen vaikutuksista oppilaiden vieraan kielen oppimisen motivaatioon

Tutkimme kielirikasteisen opetuksen vaikutusta oppilaiden vieraan kielen oppimisen motivaatioon. Toivomme Sinun vastaavan kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti ja laaja-alaisesti. Voit myös halutessasi nostaa esiin aiheeseen liittyviä kouluarjen tilanteita. Käytämme vastauksiasi vain tässä tutkimuksessa ja käsittelemme tietoja luottamuksellisesti. Kiitos!

-Anna Nurmivuori ja Jasmin Tiinanen, Oulun yliopisto

* Pakollinen

1. Millä kielellä/kielillä olet toteuttanut kielirikasteista opetusta? * Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

englannin kielellä

ruotsin kielellä

ranskan kielellä

venäjän kielellä

saksan kielellä

muu: _____

2. Kuinka kauan olet toteuttanut kielirikasteista opetusta? *

3. Millä luokka-asteella/-asteilla olet toteuttanut kielirikasteista opetusta? * Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

__ esikoulussa

__ 1. luokalla

__ 2. luokalla

__ 3. luokalla

__ 4. luokalla

__ 5. luokalla

__ 6. luokalla

muu: _____

4. Kuinka monta tuntia opettamallasi ryhmällä on koulua viikossa? *

5. Arvioi, kuinka monta tuntia viikossa olet toteuttanut kielirikasteista opetusta. *

6. Kuvaile mahdollisimman monipuolisesti, miten olet toteuttanut kielirikasteista opetusta. *

7. Mitä tavoitteita omalla kielirikasteisella opetuksellasi on? *
8. Mitä hyötyä kielirikasteisesta opetuksesta on mielestäsi oppilaalle? *
9. Mitä haittaa oppilaalle voi mielestäsi olla kielirikasteisesta opetuksesta? *
10. Minkä tekijöiden näet vaikuttavan oppilaiden motivaatioon opiskella vieraita kieliä? *
11. Oletko pyrkinyt tietoisesti motivoimaan oppilaita vieraiden kielten opiskeluun? Jos olet, kuvaile miten. *
12. Miten näet kielirikasteisen opetuksen vaikuttaneen oppilaiden motivaatioon oppia vieraita kieliä? *
13. Ovatko oppilaat rohkaistuneet käyttämään vieraita kieliä kielirikasteisen opetuksen aikana? Jos ovat, miten se on näkynyt? *
14. Kuvaile mahdollisimman laajasti, miten näet oppilaiden vieraan kielen taitojen kehittyneen kielirikasteisen opetuksen aikana. *
15. Miten kielirikasteista opetusta voisi mielestäsi kehittää? *