

”Let’s Speak!”

Puhetta harjoittavat tehtävät alakoulujen englannin tehtäväkirjoissa

Pro gradu -tutkielma

Kaisa Kunnari

0233738

Asta Taali

0277066

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Tuija Turunen, Elizabeth Alssen

Lapin yliopisto

Syksy 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: "Let's Speak!" – Puheen tehtävät alakoulujen englannin tehtäväkirjoissa

Tekijä: Kunnari, Kaisa ja Taali, Asta

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu – työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 89, liitteitä 8 sivua

Vuosi: 2013

Tiivistelmä: Pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme puheen tehtäviä alakoulujen, 3.–6. luokkien englannin tehtäväkirjoissa. Päättökysymyksemme on: Minkälaisena oppikirjat määrittelevät puheen osa-alueen kielenoppimisessa? Alatutkimusongelminamme pohdimme, kuinka suuri osa kirjojen tehtävistä on puheen harjoittamista, mistä puhumisen taito oppikirjoissa koostuu sekä sitä, millaisia tehtäviä puheen harjoittamiselle englannin tehtäväkirjat tarjoavat.

Tutkimusaineistoksemme valitsimme neljän eri oppikirjasarjan tehtäväkirjat, jotka olivat käytössä lukuvuonna 2012 – 2013. Oppikirjojen kustantajat ovat Sanoma Pro Oy ja Kustannusosakeyhtiö Otava. Tutkimuksemme on laadullinen ja perustuu teoriaohjaavan, eli abduktiivisen, sisällönanalyysin menetelmiin. Analyysikehikon avulla olemme kategorisoineet tehtävät puhetta mekaanisesti harjoittaviin sekä puhetta kommunikatiivisena taitona harjoittaviin tehtäviin. Nämä yläkategoriat olemme vielä jakaneet viiteen eri alakategoriaan tehtäväkäskyjen perusteella.

Tutkimustulostemme perusteella voimme todeta englannin tehtäväkirjojen sisältävän puheentehtäviä alle kolmasosan kaikista kirjojen tehtävistä. Mielestämme määrä oli ennakoitua pienempi. Puheen mekaaniset tehtävät ovat suurelta osin toisto tehtäviä ja puheen kommunikatiiviset tehtävät puolestaan keskusteluja ja parityöskentelyä. Puhetta harjoittavien mekaanisten ja kommunikatiivisten tehtävien määrälliset suhteet ovat melko tasaiset. Kolmannen ja neljännen luokan kirjoissa mekaanisten tehtävien osuus on prosentuaalisesti hieman suurempi, kuin kommunikatiivisten tehtävien osuus. Viidennen ja kuudennen luokan kirjoihin edetessä puheen kommunikatiivisten taitojen osuus nousee suuremmaksi verrattuna kolmannen ja neljännen luokan kirjoihin.

Avainsanat: englannin kieli, vieraan kielen oppiminen, oppikirjatutkimus, tehtäväkirjat, puhe

Muita tietoja: Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Sisällys

Johdanto	9
2. Englannin kielen oppiminen.....	10
2.1 Kieli ja puhe teoreettisena viitekehyksenä	10
2.2 Englannin opetusta ohjaavat asiakirjat tutkimuksen kontekstina	15
3. Aiemmat tutkimukset	18
4. Tutkimusasetelma	22
4.1 Tutkimustehtävä	22
4.2 Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi	23
4.3 Tehtäväkirjat tutkimuksen aineistona.....	29
5. Tutkimustulokset	31
5.1. Puhe mekaanisena taitona: <i>One word stage</i>	32
5.2. Puhe kommunikatiivisena taitona: <i>Speaking stage</i>	36
5.3 Tulokset lukuina	44
6. Johtopäätökset.....	59
7. Pohdinta	71
Lähteet	75
Liitteet.....	90

KUVIO 1. Tehtäväkirjojen puhetta harjoittavien tehtävien jakaantuminen suhteessa muihin kirjan tehtäviin 3. luokan kirjoissa.	44
KUVIO 2. Kaikkien 3. luokan tehtäväkirjojen <i>one word stage</i> -tehtävien jakaantuminen tehtäväkäskyittäin.....	45
KUVIO 3. <i>Speaking stage</i> -tehtävien jakaantuminen 3. luokan tehtäväkirjoissa.....	46
KUVIO 4. Tehtäväkirjojen puhetta harjoittavien tehtävien jakaantuminen suhteessa muihin kirjan tehtäviin 4. luokan kirjoissa.....	48
KUVIO 5. Kaikkien 4. luokan tehtäväkirjojen <i>one word stage</i> -tehtävien jakaantuminen tehtäväkäskyittäin.....	49
KUVIO 6. <i>Speaking stage</i> -tehtävien jakaantuminen 4. luokan tehtäväkirjoissa.....	50
KUVIO 7. Tehtäväkirjojen puhetta harjoittavien tehtävien jakaantuminen suhteessa muihin kirjan tehtäviin 5. luokan kirjoissa.....	52
KUVIO 8. Kaikkien 5. luokan tehtäväkirjojen <i>one word stage</i> -tehtävien jakaantuminen tehtäväkäskyittäin.....	53
KUVIO 9. <i>Speaking stage</i> -tehtävien jakaantuminen 5. luokan tehtäväkirjoissa.....	54
KUVIO 10: Tehtäväkirjojen puhetta harjoittavien tehtävien jakaantuminen suhteessa muihin kirjan tehtäviin 6. luokan kirjoissa.....	55
KUVIO 11. Kaikkien 6. luokan tehtäväkirjojen <i>one word stage</i> -tehtävien jakaantuminen tehtäväkäskyittäin.....	56
KUVIO 12. <i>Speaking stage</i> -tehtävien jakaantuminen 6. luokan tehtäväkirjoissa.....	57
TAULUKKO 1. Analyysi kehikko.....	32
TAULUKKO 2. Tehtävä kategoriat, mekaanisen harjoittelun taidot.	38
TAULUKKO 3. Tehtäväkategoriat, kommunikatiivisen harjoittelun taidot.....	42

Johdanto

Olemme luokanopettajaopiskelijoita ja kiinnostuneita englannin kielestä oppiaineena ja sen kehittämisestä. Molempien sivuaineena on englannin kieli. Omista kokemuksista ja keskusteluista muiden opiskelijoiden, oppilaiden ja entisten oppilaiden sekä opettajien kanssa, meille on syntynyt mielikuva englannin kielen puhumisen haastavuudesta oppilaille. Siitä syystä olemme halunneet, tutkia millä tavoin paljon käytetyt englannin oppikirjat tukevat puhumaan oppimista ja rohkaisevat oppilaita puhumaan englannin kielellä. Oppikirjat ovat olennainen osa opetusta. Opintojemme edetessä ja opetuskokemusten karttuessa olemme huomanneet oppikirjojen tärkeyden ja suuren roolin opetuksen suunnittelun tukena. Oppikirjojen merkitystä opetuksen ja opetussuunnitelmien laadinnassa on tutkinut Juha-Pekka Heinonen (2005). Hänen tutkimuksensa vahvistaa käsityksiämme oppikirjan merkityksellisyydestä opetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä. Heinosen tutkimuksen mukaan opettajien käsitysten mukaan oppikirjoilla oli keskeinen asema opetussuunnitelmatyössä.

Jokaisessa suomalaisessa peruskoulussa tulee järjestää vieraan kielen opetusta (Opetusministeriö 1998, 11§). Alakoulussa alkavat vieraat kielet ovat A -kieliä, kun taas yläkoulussa alkavat vieraat kielet ovat B -kieliä. Vieraat kielet jaetaan Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan taitotasoihin. Asteikko on luotu parantamaan kielten opiskelun sisältöjen ja tulosten läpinäkyvyyttä. Asteikossa kuvataan toiminnallisina väittämien, mitä kielen käyttäjä osaa kielellä tehdä tietyn tason saavutettuaan. (Hildén 2003, 11.) Eurooppalainen viitekehys on tuonut ykseyttä kielen oppimiseen ja opettamiseen, mutta kuitenkin kielen osaamisen tasoja jaetaan edelleen eri lailla eri maissa. Suomen *Perusopetuksen*

opetussuunnitelman perusteet 2004 perustuu *Eurooppalaiseen viitekehykseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:ssä* (Opetushallitus 2004, 92) painotetaan valmiuksia toimia eri kielisissä viestintätilanteissa ja totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan.

Englannin kielen osuutta maailman yhteisenä kielenä ei voida sivuuttaa. Englannin opettamisen ja oppimisen tulisi olla laadultaan ja sisällöltään rikastuttavaa. Yli 90 % suomalaisista oppilaista lukee englantia A-kielenään, eli alakoulussa aloitettuna vieraana kielenä (SUKOL 2012). Viimeisimmän Euroopan komission (2012) mittauttaman eurobarometrin mukaan 88 % suomalaisista vastanneista (joita oli yli 27 000) pitää englantia itselleen hyödyllisimpänä vieraana kielenä. Euroopassa tämä vastaava prosenttiluku oli 67 %. Suomalaisista vastaajista 89 % pitää englantia tärkeänä kielenä, jota heidän lastensa tulisi opetella. Vastaavan eurobarometrin mukaan Euroopan unionissa viisi eniten puhuttua vierasta kieltä ovat englanti (38 %), ranska (12 %), saksa (11 %), espanja (7 %) ja venäjä (5 %). Maakohtaisesti katsottuna englanti on yleisimmin puhuttu vieras kieli niissä 19 jäsenvaltiossa, jossa se ei ole virallinen kieli. (Euroopan komissio 2012.) Tämän takia koemme, että on tärkeää kehittää ja tutkia suomenkielisille suunnattuja englannin oppikirjoja.

Oppikirjatutkimusta on Suomessa tehty jonkin verran yleisesti (ks. esim. Rusanen ja Sippola 2012; Sikilä 2013; Rinne 2013), kielten oppikirjojen osalta vähemmän. Erityisesti suomalaisia tutkimuksia kielten opetuksesta ja oppikirjoista on hyvin vähän. Yksi viimeisimmistä tutkimuksista aiheeseen liittyen on Elina Tergujeffin (2013) väitöstutkimus, jossa hän on tutkinut englannin oppikirjoja ääntämisopetuksen näkökulmasta. Kansainvälisellä tasolla tutkimuksia löytyy

enemmän (ks. esim. Mishan 2005; Harwood 2010). Suurin osa jo tehdyistä tutkimuksista sekä Suomessa että kansainvälisesti, liittyy opetussuunnitelman perusteiden tai Eurooppalaisen viitekehyksen pohjalta tehtyyn teoreettiseen tutkimukseen kielen opetuksen tavoitteista. (ks. esim. Salo 2006). Koska nykyään Suomessa ei ole tahoa, joka tarkastaisi oppikirjojen sisältöä ja vastaavuutta *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n* tavoitteisiin, tutkimus nimenomaan tällä saralla on tärkeää.

Kielitaito koostuu eri osa-alueista. Kielen tuottamisen osa-alueeseen kuuluu puhe ja kirjoittaminen. Keskustelun ja lukemisen taustalle tarvitaan kielen ymmärtämisen taitoja. Edellä mainittujen taitojen lisäksi ja tueksi tarvitsemme tietoa kielen rakenteesta ja sanastosta. (Jyväskylän yliopisto, 2012.) Olemme rajanneet tutkimuksemme koskemaan kielen osa-alueista ainoastaan puheen ja tarkemmin vielä puheen tuottamisen aluetta. Näin ollen olemme laskeneet aineistoksemme kaikki ne tehtävät, jotka tähtäävät vieraan kielen puhumiseen, rakenne ja sanastoharjoituksista varsinaisiin keskustelutehtäviin.

Kielen puhumisen tärkeyttä on korostettu viime vuosikymmenten aikana entistä enemmän. Puhe on yksi tärkeimmistä kommunikoinnin keinoista ja toimii perustavana pohjana kaikelle vuorovaikutukselle. Puhetaitojen korostuminen näkyy myös englanninkielisiä viestintätilanteita tukevassa kirjallisuudessa. Kirjastosta on löydettävissä oppaita niin englanninkielisiin puhelinkeskusteluihin, työhaastatteluihin kuin arkipäiväiseen small talkiin, eli jutusteluun (ks. esim. Nieminen, 2006; 2007; Moon 2000). Euroopan komission (2012) mukaan 70 % suomalaisista osaa omasta mielestään englantia niin hyvin, että voi käydä keskustelun englanniksi (Euroopan komissio 2012).

Tutkimuksemme on oppikirjatutkimus, jossa aineistona toimivat englanninkielen oppilaan tehtäväkirjat. Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys koostuu vieraan kielen puhumaan oppimisesta. Tällä tutkimuksellamme otamme siis osaa suomalaiseen oppikirjatutkimukseen, sekä keskusteluun koskien englannin kielen opetusta sekä oppimateriaaleja. Erilaisten monikanavaisten materiaalien lisääntyessä onkin syytä keskustella siitä, mikä merkitys oppikirjoilla on opetuksen, sen suunnittelun ja oppimisen näkökulmista.

Tutkimuksesta ja tutkimusaineistostamme on meille hyötyä omaa ammattitaitoamme ajatellen. Tutkimuksen jälkeen voimme hyödyntää asiantuntijuuttamme työelämässä koskien oppikirjavalintoja. Etenkin vastavalmistuneiden opettajien on turvallista ja ajallisia resursseja säästävää nojata oppikirjojen tarjoamiin opetusmenetelmiin ja materiaaleihin opetussuunnitelmien ohella. Näin ollen tutkimuksestamme on hyötyä myös muille opettajille. Lisäksi tutkimuksemme auttaa oppikirjakustantajia näkemään tuotteensa käyttäjien näkökulmasta ja tarvittaessa kehittämään tuotteitaan edelleen.

Tutkimusraporttimme etenee siten, että seuraavaksi esittelemme teoreettisen viitekeh്യksemme, jossa käsittelemme vieraan kielen puheen oppimista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Samassa luvussa esittelemme tutkimuksemme kontekstin englannin opetusta ohjaavat asiakirjat *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n* sekä *Eurooppalaisen viitekeh്യksen*. Sen jälkeen kerromme, millaista tutkimusta aiheesta on tehty aiemmin niin suomalaisessa, kuin kansainvälisessäkin viitekeh്യksessä. Tutkimusasetelma -luvussa esittelemme tarkemmin tutkimuskysymyksemme, analyysissä käyttämämme menetelmät ja aineistomme. Tulosluvussa 5. avaamme saamiamme tuloksia tehtäväkäskyjen kautta ja prosentuaalisina lukuina. Johtopäätöksissä tuomme tulokset

vieraankielen oppimisen teoriakehykseen, sekä opetusta ohjaavien asiakirjojen, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n* ja *Eurooppalaiseen viitekehyksen* kontekstiin. Pohdinnassa tarkastelemme tutkimusta kokonaisuutena, arvioimme käyttämiämme menetelmiä ja tutkimuksen eettisyyttä, sekä pohdimme jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2. Englannin kielen oppiminen

2.1 Kieli ja puhe teoreettisena viitekehyksenä

Kieli on ihmisen inhimillinen ominaisuus, abstrakti osa ainutlaatuista mieltämme, jonka yhtenä välineenä on puhe. Puhe on ihmiskielen ensisijainen olomuoto ja ainutlaatuinen verrattuna muihin, esimerkiksi eläinten kommunikaatiomuotoihin. Kieli itsessään määrittää sen koodiston, jonka kautta puhuja ja kuuliija yhdistävät puheen merkityksiksi. (Aaltonen, Aulanko, Iivonen, Klippi & Vainio 2009, 6–7.)

Ihmisellä on luonnollinen kyky kielten oppimiseen. Jo vastasyntyneet reagoivat puheeseen ja oppivat puhumaan paljon ennen kieliopillisten seikkojen tiedostamista. Näin ollen puhe tulee ensin ja kieli vasta myöhemmin. (Aaltonen, Aulanko, Iivonen, Klippi & Vainio 2009, 7.) Tutkimusten mukaan kielen oppiminen on kielellinen, psykologinen ja sosiokulttuurinen prosessi (Usó-Juan & Martínez-Flor 2006, 17). Kielen oppimisen kannalta kulttuurinen kanssakäyminen on tärkeää, sillä opimme kieltä nimenomaan kanssakäymisessä muiden samaa kieltä käyttävien kanssa (Yule 2010, 171).

Yksi vieraan kielen oppimiseen vaikuttava tekijä on ajoitus, milloin kielen oppiminen aloitetaan. Vieraiden kielten oppimiseen vaikuttavia tekijöitä on tutkinut Lessow-Hurley (2003), jonka mukaan näitä tekijöitä ovat oppijan ikä, persoonallisuus ja motiivit. Hän on esittänyt, että lapset oppivat kieltä aikuisia helpommin. Lapsilla kielen omaksuminen on siinä mielessä helpompaa, että he ovat vapautuneempia heittäytymään tilanteisiin ja ottamaan riskejä puhetilanteita

harjoitellessa. Yksilön motiivit vaikuttavat myös kielen oppimiseen. Nykylapset ymmärtävät kielen merkityksen sosiaalisten suhteiden luomisessa, kun aikuisten motiivina voivat olla esimerkiksi etenemismahdollisuudet työssä. (Lessow-Hurley 2003, 65; ks. myös Singleton 2003, 3–9.)

Puhe on merkityksellistä toimintaa, jonka avulla voimme olla yhteydessä muihin ihmisiin, vastaanottaa muiden välittämiä ajatuksia ja jakaa omiamme toisille. Puhe on sosiaalisen kanssakäymisen keskeinen muoto. Sen tavoitteena on vaikuttaa toisiin ihmisiin ja ympäristöön, itseilmaisun lisäksi puhuja usein odottaakin jonkinlaista reagointia kuulijalta tai ympäristöltään. Puheen avulla välitetään muun muassa tietoa, arvoja, asenteita ja tunnesisältöjä. (Klippi 2009, 76.) Puhe on kuitenkin ja ennen kaikkea myös biologinen ja fysiologinen prosessi, jossa tarkoitamamme viesti muuntuu muotoon, jollaisena se välittyy kuulijalle puhehengitysilmaa eri tavoin säätelemällä. (Aaltonen 2009, 10.)

Puhetta tutkitaan monista eri näkökulmista, kuten kielitieteen, aivotutkimuksen tai matemaattis-teknisen teorian näkökulmasta sekä esimerkiksi signaalinkäsittelijöiden ja geneetikkojen toimesta (Aaltonen 2009, 17). Lähes mitä tahansa puhetta ja kieltä tarkastelevia teoksia käsitellessä käy ilmi puheen rakentuminen sen kommunikatiivisesta, eli viestinnällisestä luonteesta sekä mekaanisista fonologiaan liittyvistä prosesseista. Fonologia tutkii puheen yksiköitä eli äänteitä ja niiden muodostamia rakenteita. Kielessä eri äänteet antavat sanoille ja näin ollen koko viestille erilaisia merkityksiä. (Iivonen & Leiwo 2009, 59–60.) Esimerkiksi englanniksi viesti on ratkaisevasti erilainen sanottaessa 'that car is big', kuin 'that car is pig'.

‘Second language learning’ (L2) on termi, jota käytetään vieraan kielen oppimisesta. Se kattaa vieraan kielen oppimisen toisena kielenä sekä vieraan kielen toisena äidinkielenä. (Yule 2010, 187.) Vieraan kielen oppimiseen vaikuttaa aina myös lapsen ensimmäinen opittu kieli, äidinkieli (ks. esim. Sajavaara 1999; Hansen Edwards & Zampini 2008). Näiden kahden kielen oppimisprosessit poikkeavat toisistaan, sillä vierasta kieltä opiskellessaan ja oppiessaan lapsella on käytössään jo olemassa olevan äidinkielen käsitteistö ja kielijärjestelmä. Lisäksi vieras kieli opitaan yleensä erilaisissa olosuhteissa kuin äidinkieli. (Alanen 2000, 100; ks. myös Lessow-Hurley 2003; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 47–49.) Äidinkielen vaikutus vieraan kielen oppimiseen voidaan nähdä joko positiivisena ja oppimista edistävänä tai negatiivisena, oppimista hidastavana tekijänä. Positiivisiin vaikutuksiin voidaan lukea se, jos kahdella kielellä on samoja ominaisuuksia. Tällöin yhden kielen ominaisuuksien osaaminen auttaa uuden kielen opiskelussa. Negatiivisina vaikutuksina voidaan nähdä äidinkielen tutut rakenteet, joita ei ole mahdollista siirtää suoraan uuteen opittavaan kieleen. (Johnson 2001, 59–60.)

Puhumisen prosessi sisältää puhujan ja kuulijan välisen vuorovaikutussuhteen, jossa he tuottavat ja prosessoivat puhuttuja viestejä ja merkityksiä. Näin ollen vieraan kielen puhumaan oppiminen vaatii tietämystä paitsi kielellisestä ja kielitieteellisestä näkökulmasta, myös pragmaattisesta lähestymistavasta, eli siitä, miten ja missä tilanteissa puhetta käytetään. (Martínez-Flor, Usó-Juan & Alcón Soler 2006, 139.) Kielentutkimuksen historiassa on esiintynyt kolme eri koulukuntaa, jotka ovat määrittäneet kielenoppimista ja siinä tarvittavia prosesseja. Luonnontieteellisestä näkökulmasta vieraan kielen puhumaan oppimista tarkastellaan prosessina, joka toistaa ärsyke-reaktio-vahvistaminen -kaavaa ja jonka työvälineitä ovat toistaminen, matkiminen ja muistaminen. Kielen oppimista ihmisen synnynnäisenä kykyinä pitävät puolestaan ajattelevat,

että ihmisellä on sisäsyntyinen kielikyky sääntöineen ja ne ovat sovellettavissa uusiin rakenteisiin erilaisia kognitiivisia prosesseja apuna käyttäen. Tämän näkemyksen mukaan puhuja on aktiivinen kielen käyttäjä ja tuottaja. Kommunikatiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna puhe näyttäytyy nimensä mukaisesti kommunikatiivisena ja interaktiivisena prosessina, jossa on neljä vaihetta. Ensin puhuja muodostaa käsityksen siitä, mitä haluaa kertoa ja ovatko tilanne ja paikka siihen sopivia. Sen jälkeen hän valitsee ne sanat ja fraasit, joilla hän saa viestinsä kerrottua kuulijalle niin, että tulee ymmärretyksi. Seuraavaksi tapahtuu artikulointi, eli motorinen tuotos, jossa puhe välittyy äänenä kuulijalle. Lopuksi puhuja tekee havaintoja omasta puheestaan ja korjailee sitä, mikäli siihen on tarve. (Martínez-Flor, Usó-Juan & Alcón Soler 2006, 140–143.) Tässä tutkimuksessa havainnoimme aineistoamme nämä kolme näkökulmaa mielessä pitäen ja huomioiden kommunikatiivisen näkökulman esittämät puheen vaiheet.

Penfield on tutkinut tarkemmin iän merkitystä vieraan kielen oppimiseen fysiologisesta näkökulmasta. Iän merkitystä oppimiseen kutsutaan myös nimellä herkkyyskausi. Lapsen aivot palautuvat esimerkiksi onnettomuuden jälkeen helpommin kuin aikuisen aivot. Tämän perusteella hän esittää, että kielten oppiminen tulisi aloittaa mahdollisimman varhain, koska aivot ”kangistuvat” yhdeksään ikävuoteen mennessä. Oppimista tapahtuu myöhemmälläkin iällä, mutta tulokset eivät välttämättä ole niin hyviä. (Penfield & Roberts 1959, teoksessa Singleton 2003, 4; ks. myös Singleton & Ryan 2004, 1–5.) Penfieldin tutkimukset tukeutuvat Lennebergin teoriaan kielten oppimisen kriittisestä herkkyyskaudesta, joka kestää 2 -ikävuodesta murrosikään, aikaan jolloin aivot kehittyvät jatkuvasti. Jälkikäteen on kuitenkin tutkittu, että aivojen kehittyminen tulee päätepisteeseen jo varhaislapsuuden aikana. (Singleton 2003, 5.) Tutkimusten mukaan herkkyyskausi kielen oppimiselle on muutenkin kyseenalainen, koska puheen kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät fysiologisista rajoitteista henkisiin traumoihin. Lopulta on todettu, että mikäli

uuden kielen oppimisessa halutaan saavuttaa natiivin kielentaitajan taso, opiskelu tulisi aloittaa ennen 12 ikävuotta, sillä mitä myöhemmin opiskelu aloitetaan, sitä enemmän ponnisteluja se vaatii. Lisäksi vanhemmilla oppijoilla kielen oppimista ohjaavat eri mekanismit kuin lapsella. (Singleton 2003, 5–8.)

Yhtenä näkökulmana vieraan kielen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä voidaan pitää oppimateriaaleja sekä niiden tarjoamaa tukea oppimiselle ja opettamiselle. Tomlinson (2008) on tutkinut oppimateriaalien merkitystä oppimista edistävänä tai estävänä tekijänä. Oppimista hidastaa ja rajoittaa se, että materiaaleissa keskitytään enemmän kielitieteellisiin osasiin kuin mahdollisuuksiin sisäistää ja kehittää kielitaitoa kieltä käyttämällä. Tehtävät, joissa oppijan tehtävänä on vastata useasti oikein, eivät ole hyviä, koska ne harvoin tarjoavat uutta opittavaa ja keskittyvät määrällisiin, pikkutarkkoihin tuotoksiin kuin laadukkaisiin ja huoliteltuihin tuloksiin. Parhaimmillaan oppimateriaalit altistavat oppijan käyttämään kohdekieltä autenttisia tekstejä ja keskusteluita apuna käyttäen. Autenttiset tekstit lisäävät oppijan kognitiivista ja tehokasta sitoutumista kielen oppimiseen. Hyvien oppimateriaalien piirteiksi Tomlinson luettelee monipuolisten (teksti)aineistojen käytön, tehtävät, jotka kannustavat ja auttavat oppijaa itsenäiseen oppimiseen, materiaalit, jotka auttavat oppijaa arvioimaan omaa oppimistaan ja osaamistaan. Lisäksi multimediamaateriaalien hyödyntämisen, miellyttävät kuvitukset sekä uusien ”löytöjen” tekeminen edistävät oppimista. (Tomlinson 2008, 3–6.) Omassa tutkimuksessamme lähestymme kielenoppimista oppikirjojen kautta

2.2 Englannin opetusta ohjaavat asiakirjat tutkimuksen kontekstina

Englannin kielen opetusta ja sen sisältöjä linjaa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* (Opetushallitus 2004). Tämän asiakirjan pohjalta tehdään paikalliset opetussuunnitelmat, jotka ovat lakisääteisiä dokumentteja. Mitä lähemmäs käytäntöä opetussuunnitelmaa tehdään, sitä tarkemmin se keskittyy oppisisältöihin ja niiden rajauksiin, joiden pohjalta opettaja suunnittelee ja toteuttaa englannin kielen opetusta opetustilanteissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan perusteet 2004:n (2004, 138–142) mukaan englannin oppiminen alkaa keskittymällä kuullun ymmärtämiseen, toistamiseen ja soveltamiseen sekä suullisen kommunikaation harjoittamiseen. Suullisen harjoittelun tukena voidaan käyttää kirjoitettua kielimuotoa tilanteen sitä vaatiessa. A-kielen oppilaan tavoitteisiin sisältyy rohkaistua puhumaan sana- ja sanontatasolla kuuntelemalla ja ymmärtämällä kieltä. (Opetushallitus 2004, 138–142.) Suullista kielitaitoa siis korostetaan laajasti *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:ssä*.

Vuosiluokilla 3–6 englannin kielen opetuksen tavoitteena on totuttaa oppilas viestimään vieraalla kielellä, konkreettisissa ja itselle läheisissä tilanteissa. Aluksi tämä tapahtuu suullisesti ja vähitellen kirjallista viestintää lisäten. Hyviä kielenopiskelutottumuksia korostetaan myös. Tavoitteena oppilaan oppimiselle on perustiedon kertominen itsestä ja lähipiiristä sekä viestiminen englannin kielellä arkipäiväisissä puhetilanteissa, tukeutuen tarvittaessa puhekuumpaniin. (Opetushallitus 2004, 138–142.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n viestintästrategioiden mukaan oppilaan tulee kuudennen luokan loppuun mennessä osata tunnistaa puheen ja kirjoitetun tekstin pääasiat sekä löytää rajattu tieto tekstistä ja puheesta. Viestintästrategioissa kiinnitetään huomiota myös nonverbaaliin viestintään ja puhekumppanin apuun tukeutumiseen suullisessa vuorovaikutuksessa. Opiskelustrategioissa oppilaan hyvä osaaminen (arvosana 8) määritellään seuraavasti: oppilas oppii käyttämään luontevasti oppimisen kannalta tehokkaita työtapoja kuten pari- ja pienryhmäkeskustelua. Hyvään osaamiseen nähden oppilas pystyy myös vuorovaikutukseen englannin kielen puhujien kanssa yksinkertaisissa arkipäivän tilanteissa. (Opetushallitus 2004, 138–142.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:ssa määritetyt kielten opetuksen tavoitteet nojaavat *Eurooppalaisen viitekehysten (CEFR) kriteeristöön* (Opetushallitus 2004). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR* (CEFR 2012) on Euroopan komission kehittämä yhteinen viitekehys kielten oppimiselle, opettamiselle ja arvioinnille. Viitekehysten tehtävänä on luoda yhteinen pohja kielten opinto-ohjelmiin, opetussuunnitelmien perusteisiin, tutkintoihin, oppikirjojen tekemiseen ja muihin vastaaviin. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 19.)

Eurooppalaisessa viitekehyksessä määritellään Euroopan unionin kielten opetusta koskeva taitotasoasteikko. Taitotasoja on yhteensä kuusi ja ne jaotellaan A1 -tasosta C2 -tasoon. A -kielentaso tarkoittaa kielenkäyttäjän perustasoa, jossa A1 on alkeistaso ja A2 selviytyjän taso. Asteikko on luotu lähinnä parantamaan kielten opiskelun sisältöjen ja tulosten läpinäkyvyyttä.

Asteikossa kuvataan toiminnallisin väittämin, mitä kielen käyttäjä osaa kielellä tehdä tietyn tason saavutettuaan. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 46–47.)

Eurooppalaisen viitekehysten mukaan peruskielitaito, eli A1 -tason kielitaito edellyttää tuttujen arkipäiväisten ilmauksien, sekä perustason sanontojen ymmärtämistä ja käyttämistä. Oppilaan tulee pystyä esittäytymään ja esittelemään toisia, vastata itseä koskeviin kysymyksiin, sekä esittää vastaavia kysymyksiä toisille. A2 -taitotaso puolestaan edellyttää arkipäivän tarpeisiin liittyvien lauseiden ja ilmauksien ymmärtämistä. Teemojen ja aiheiden tulisi koskea oppilasta itseään, hänen perhettään ja arkipäivän askareita. Lisäksi oppilaan tulee pystyä kuvailemaan omaa taustaansa, ympäristöään ja välittömiä tarpeitaan. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 48.)

Eurooppalaisessa viitekehyksessä käsitellään kielitaitoa monimutkaisena toimintona, jossa kielitaito jaetaan erillisiin osatekijöihin. Näin tehdään, koska ihminen viestii koko olemuksellaan. Kielenoppijan ja -käyttäjän kielellinen viestintätaito aktivoituu kun hän käyttää kieltä. Tällöin hän toimii kielellisessä vuorovaikutuksessa, joka voi tarkoittaa joko suullisia tai kirjallisia tekstejä, tai molempia. Puheviestinnässä kielen tuottaminen ja vastaanottaminen vuorottelevat ja voivat mennä myös päällekkäin. Puheenvuoron vaihtumisen periaatteita noudatetaan tarkasti. Suullisessa vuorovaikutustilanteessa kuuntelija ennakoi tulevaa ja miettii valmiiksi tulevaa vastaustaan. Tällaiseen vuorovaikutukseen vaaditaan kehittyntä kielenoppimista. Vuorovaikutuksella on erittäin keskeinen asema viestinnässä ja siksi se on tärkeää. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 34–35.)

3. Aiemmat tutkimukset

Oppikirjojen rooli on jo 1700–1800 -luvulla ollut olla opettajan ohjenuora. Suurten kustantamoiden aikana 1800 -luvulta alkaen oppikirjat ovat kehittyneet ja kehittäneet koko koululaitosta sekä yhteiskuntaa (Häkkinen 2002, 43–68). Kustantamoiden määrän lisääntyessä kilpailu kasvaa ja vastuu oppikirjojen valinnasta ja niiden soveltavuudesta opetukseen on täysin opettajalla. Vuoteen 1991 asti kouluhallituksen tarkastajat ovat tarkastaneet, että julkaistut oppikirjat ja niiden sisältö vastaavat opetussuunnitelmaa (ks. esim. Ojala 2007, 28–31). Nykyään tarkastajia ei enää ole, ja näin ollen opettaja on vastuussa siitä, vastaako kirjasarja koulun opetussuunnitelmaan asetettuja tavoitteita kullakin vuosiluokalla. Opettaja tekee myös valinnan siitä, mitä tehtäviä oppikirjoista tehdään ja mitä muuta materiaalia käytetään. Verkkomateriaalien käyttö yleistyy koko ajan ja useat kustantajat tarjoavatkin kirjasarjojen lisäksi lisämateriaalia verkkomateriaaleina.

Oppikirjatutkimus on ollut verrattain vähäistä viimeisten vuosikymmenten aikana. Suomessa jo tehdyt tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa ulkoisiin puitteisiin, kuten kirjasarjoissa esiintyviin hahmoihin ja niiden sukupuolijakaumaan (ks. esim. Rusanen & Sippola 2012) tai tietyn hahmon, eläimen tai ihmisryhmän representaatioihin kirjan sivuilla (ks. esim. Korva 2012; Paimen 2013). Muutamia tutkimuksia on tehty myös oppikirjojen sisällön luomista mielikuvista lukijoilleen (ks. esim. Kaunismaa 2009). Oppikirjan roolia opetuksessa koskevia tutkimuksia löytyy vähän. Heinosen (2005) tutkimuksen lisäksi oppikirjoja on tutkinut Sarkio (2007), jonka tutkimus koskee oppikirjojen roolia vallan välineinä sairaanhoitajakoulutuksessa menneiden vuosikymmenten aikana. Heinosen (2005) tutkimustuloksena ilmenee, että osa opettajista käyttää oppimateriaaleja opetuksen

suunnittelun tukena ja osaksi jopa koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinnan tukena.

Kielten opetukseen liittyviä oppikirjatutkimuksia löytyy jonkin verran. Monet näistä tutkimuksista koskevat oppikirjojen tekstikäytänteitä. Kauppinen, Saario, Huhta, Keränen, Luukka, Pöyhönen, Taalas ja Tarnanen (2008) ovat tutkineet, millaiseen tekstimaailmaan yhdeksännen luokan oppilaille suunnatut äidinkielen ja vieraiden kielten oppikirjat oppilaita sosiaalistavat. Tutkimuksen mukaan äidinkielen oppikirjoissa korostuvat koulumaailman tekstit ja perinteiset tekstilajit, sekä niiden harjoittaminen pääasiassa kirjoitustehtävin. Vieraiden kielten oppikirjoissa puolestaan painottuivat irrallisten sanojen ja lauseiden muodostamat tekstit. (Kauppinen ym. 2008, 202–203, 221–228.) Viimeisimmän tutkimuksen kielten oppikirjojen kehittymisestä on toteuttanut Salo (2006), jonka mukaan englannin kielen oppikirjat ovat kehittyneet linjassa opetussuunnitelmauudistuksen kanssa. Ruotsin tai saksan kielen oppikirjojen kehittyminen ei vakuuta tutkijaa. (Salo 2006, 245, 252.)

Kansainvälisellä tasolla oppikirjojen tutkimus on keskittynyt pitkälti eri teorioihin nojaaviin tutkimuksiin ja empiiriset tutkimukset ovat jääneet vähälle. Mishan (2005) on tutkinut oppimateriaaleja niiden teorioiden pohjalta, joiden mukaan parhaat kielenoppimisen oppimateriaalit koostuvat niin sanotuista autenttisista lähteistä, eli sellaisista lähteistä joiden alkuperäiskieli on opetettava kohdekieli. Näitä materiaaleja ei ole tehty tarkoituksellisesti kielen oppijoille, vaan varsinaisille kielen jokapäiväisille käyttäjille (UCLA Center for World Languages:n 2013 mukaan Nunan & Miller 1995). Tutkimuksen mukaan autenttisten lähteiden käyttäminen opetusmateriaaleina vaikuttaa oppijan motivaatioon ja sitoutumiseen opetettavaan asiaan. Lisäksi autenttiset materiaalit tarjoavat monipuolisia näytteitä opeteltavan kielen rikkaudesta. (Mishan 2005, 41–42.) Harwood (2010) puolestaan on tehnyt

tutkimusta oppimateriaalien yleisestä kehityksestä. Hän toteaa, että oppimateriaalien haasteena tekijöilleen ovat niiden erilaiset käyttäjät. Aloitteleva opettaja tutkii ja käyttää oppimateriaaleja ihan eri tavalla, kuin kymmeniä vuosia alalla työskennellyt asiantuntija. Jotta oppimateriaaleja voitaisiin kehittää, tarvitaan tutkimusta materiaalien tuotannosta ja käytöstä. (Harwood 2010, 14, 18.)

Tomlinsonin ja Masuharan (2010, 16) mukaan tutkimuksia kielten opettamisesta luokkahuonetilanteissa löytyy jonkin verran, mutta niissä ei juurikaan käsitellä eri materiaalien käyttöä tai niiden vaikutusta opetukseen ja oppimiseen. Uusimpia oppimateriaaleja koskevia tutkimuksia ovat toteuttaneet Stillwell, Kidd, Alexander, Ilroy, Roloff ja Stone (2010), jotka ovat tutkineet oppikirjojen tehokkuutta opettajan näkökulmasta ja materiaalin käytettävyyden kautta. Tutkimuksessa painottuu palautteen vaikutus oppitunteihin, sekä siellä käytettäviin materiaaleihin. Sekä opiskelijoilta, että opettajilta saatu palaute auttaa opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämistä. (Tomlinson & Masuhara 2010, 272–411.) Myös Kablan, Topan ja Erkan (2013) ovat tutkineet materiaalien tehokasta käyttöä ja sen vaikutusta oppimistuloksiin. Tutkimustuloksista ilmenee, että erilaisten oppimateriaalien käyttämisellä on positiivinen vaikutus oppimistuloksiin ja että tämä ei riipu koulutustasosta, kurssisisällöistä tai materiaaleista itsestään. (Kablan, Topan & Erkan 2013.) Kustantajat ovat teettäneet ja teettävät joitain tutkimuksia oppikirjojensa tehokkuudesta ja käytettävyydestä, mutta niitä harvoin julkaistaan (Tomlinson & Masuhara 2010).

Joitain tutkimuksia oppimateriaalien kehittymisestä ja käytöstä siis löytyy, mutta ne perustuvat pikemminkin uusiutuviin kasvatus- ja oppimisteorioihin kuin käytännön kokemuksiin. Kansainvälisiä tutkimuksia lukiessa saa kuvan, jonka mukaan oppikirjoja tehdään enemmän opettajia ja heidän työtään varten, ei oppilaita varten (ks. mm. Tomlinson & Masuhara 2010). Tomlinson (2008, 3) itsekin toteaa

aiemmissa oppimateriaaleihin keskittyneissä tutkimuksissaan näin olevan. Oppijan näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia, jotka keskittyisivät tehtäväsisältöihin ja -tavoitteisiin, on edelleen vähän. Koska nykyään opetuksessa ja oppimisstrategioissa keskitytään erityisesti oppijaan ja opetuksen oppilaslähtöisyyteen, tutkimusten puute tällä saralla on jokseenkin ristiriitaista.

4. Tutkimusasetelma

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksellamme haluamme osallistua oppikirjatutkimukseen oppilaan näkökulman huomioiden ja pohtien, miten oppikirjat ohjaavat oppilasta kielen opiskelussa. Tutkimuksemme kohteena ovat englannin oppikirjojen oppilaiden tehtäväkirjojen puhetta harjoittavat tehtävät. Puhumista harjoittaviksi tehtäviksi olemme tulkinneet ne tehtävät, jotka oppikirjan mukaan harjoittavat puhumisen taitoja sekä rakenne- että keskustelutasolla. Puhutun kielen taitoon kuuluvat ääntämisen, fonetiikan ja puherytmin (ks. esim. Paananen-Porkka 2007), sekä kommunikoinnin eli vastavuoroisuuden ja reagoinnin osa-alueet (ks. esim. Kelly 2007, 41), joiden harjoittamista tukevia tehtäviä etsimme aineistosta. Tutkimuksemme pääkysymys on:

Minkälaisena oppikirjat määrittelevät puheen osa-alueen kielenoppimisessa?

Aineistosta etsimme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Kuinka suuri osuus tehtävistä harjoittaa puhumista verrattuna muihin kielen osa-alueisiin?
2. Mistä puhumisen taito oppikirjoissa koostuu?
3. Millaisiin osa-alueisiin puheen taidot jaetaan oppikirjoissa?
4. Millaisia puhumisen taitoja harjoittavia ja tukevia tehtäviä englannin oppikirjoissa on?

Näiden kysymysten pohjalta olemme luoneet analyysikehikon, jonka kautta olemme lähteneet tarkastelemaan kirjasarjoja laajemmin. Analyysin avulla olemme selvittäneet, millaisena puhuttu kieli ja sen harjoittaminen näyttäytyy oppikirjoissa ja kuinka arvokkaana puhutun kielen taitoa oppikirjoissa pidetään. Lopuksi tarkastelemme millaisia tavoitteita oppikirjat asettavat puheen oppimiselle, sekä vastaavatko oppikirjojen tavoitteet *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n* ja *Eurooppalaisen viitekehyksen* tavoitteita.

4.2 Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi

Tutkimuksemme on laadullinen, aineistolähtöinen tutkimus, joka toteuttaa abduktiivisen päättelyketjun metodia. Abduktiivinen tutkimusmetodi sopii tutkimukseemme, koska se mahdollistaa aineistolähtöisyyden ja teorian tehtäväksi jää tukea analyysiamme. Lähes kaikki aiemmin esittelemämme suomalaiset oppikirjatutkimukset ovat käyttäneet menetelmään sisällönanalyysiä, joihin on liitetty kuva-analyysia tai kvantifiointia, eli määrällisiä elementtejä, esimerkiksi taulukoita. Myös omassa tutkimuksessamme olemme käyttäneet kvantifioinnin keinoja havainnollistamaan tutkimustamme, sekä kuvaamaan aineistomme piirteitä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a.) Yksi vaihtoehtoinen menetelmä tutkimuksemme toteuttamisessa olisi ollut diskurssianalyysi, mutta mielestämme se ei mahdollista aineistolähtöistä tutkimusotetta, eikä vastaa asettamaamme tutkimusongelmaan. Diskurssianalyysi keskittyy kielen tuottamiin merkityksiin, mutta me haluamme keskittyä tutkimuksessamme tehtäväkirjojen yleisempään analyysiin, määrittelemällä puheen osa-alueita tehtävien ja niiden tehtävänantojen kautta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b).

Abduktiiviseen menetelmään kuuluu olennaisena osana tutkimusta ohjaava johtoajatus. Johtoajatuksen tulisi perustua teoreettiseen viitekehykseen ja sen pohjalta voidaan luoda työkaluja analyysiä varten. Meidän johtoajatuksemme on vieraan kielen puhumaan oppimisen rakentuminen oppikirjoissa ja koulutyössä. Aineistosta olemme etsineet niitä osa-alueita, joista vieraan kielen puhuminen ja sen opettelu oppikirjoissa koostuu. Eri teorioiden avulla olemme pyrkineet selventämään näiden seikkojen välistä yhteyttä yleisesti vieraan kielen oppimiseen. (Kinos 1999, 76–80; Tampereen teknillinen yliopisto 2012.) Abduktiivisessa tutkimusmenetelmässä analyysi kytkeytyy teoreettisiin lähtökohtiin, jotka toimivat apuna analyysin eteenpäin menemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 96–97.) Näin ollen, koska jouduimme analyysivaiheessa pohtimaan tulkintaamme, palautimme mieleemme tutkimusta ohjaavan teorian. Abduktiiviselle menetelmälle onkin tyypillistä, että tutkija, aineisto ja johtoajatuksset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Kinos 1999, 76–80; Tampereen teknillinen yliopisto 2012.).

Laadullisen tutkimuksen peruspiirteitä on se, ettei se pyri yleistyksiin, vaan kuvaamaan, ymmärtämään ja antamaan teoreettista tulkintaa tutkittavalla asialle (Tuomi & Sarajärvi 2012, 85). Muotoiltuamme tutkimuskysymyksemme päädyimme sisällönanalyysiin, jotta olisimme voineet kuvailla ja ymmärtää laajahkoa aineistoamme mahdollisimman perusteellisesti. Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida tutkimusaineistoina käytettäviä, kirjalliseen muotoon tehtyjä dokumentteja kuten tämän tutkimuksen aineistoa, oppikirjoja. Kerätty aineisto saadaan sisällönanalyysin avulla järjestettyä siten, että tutkija voi tehdä siitä johtopäätöksiä. Sisällönanalyysin kompastuskivenä voidaan pitää tilannetta, jossa tutkimusaineisto järjestetään ilman aineiston analyysistä syntyviä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 103.) Olemme pyrkineet välttämään kyseisen kompastuskiven aineiston taulukoinnilla ja kvantifioinnilla.

Laadullisen tutkimuksen aineisto-otannat ovat varsin pieniä, mutta niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman perinpohjaisesti. Näin ollen aineiston kriteeri on laatu, ei määrä (Eskola & Suoranta 2000, 18). Kriittiseksi kysymykseksi nousee se, mitä tulkitaan ja mitä merkityksiä tutkimuksesta löydetään. (Miles & Huberman 1994, 245.) Tutkijoina olemme tehneet tulkintaa aineistostamme sekä analyysin tuloksista, jotka olemme yhdistäneet tutkimustamme lähellä oleviin teorioihin. Tämän jälkeen olemme tulkinneet molempia sekä tuloksia että teoriaa yhdessä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n* ja *Eurooppalaiseen viitekehukseen* peilaten.

Sisällönanalyysin kysymykset vastaavat kuvaileviin kysymyksiin (Schreier 2012, 44), kuten meidän tutkimuksessamme. Sisällön analyysin avulla olemme voineet tiivistää ja kuvailla aineistomme tärkeimpiä kohtia (Schreier 2012, 37). Tutkimuksemme tarkoitus ei ole vertailla kirjasarjoja keskenään, vaan pikemminkin esitellä, millaisena kielen puhumisen osa-alueet kussakin oppikirjassa näyttäytyvät. Olemme pyrkineet tuomaan kaikki kirjat tasapuolisesti esille ja esittämään niiden sisällön tasapuolisesti. Tehtävämme ei ole ollut etsiä puutteita tai niin sanottuja puutteita. Eettisesti tuloksemme eivät edusta oikeaa tai väärää (Taylor 2009, 13).

Päädyimme käyttämään abduktiivista otetta analyysissä, koska englannin kielen tehtäväkirjat eivät ole meille täysin vieraita, vaan olemme tutustuneet niihin luokanopettajaopintojemme aikana. Sisällönanalyysin aineistot ovat usein tutkijoilleen ennalta tuntemattomia. Päätimme sulkea pois deduktiivisen analyysin eli yleisestä teoriasta lähtevän analyysin sekä induktiivisen eli yksittäisestä tapauksesta lähtevän analyysin, koska ne eivät sopineet tutkimusotteeseemme. Koimme, että parhaimman analyysin saamme abduktiivisen eli aineistolähtöisen, mutta teoriaohjaavan analyysin kautta. Tällöin

aineistomme analyysi on kuvailevaa ja määrittelevää, mutta se ei todennäköisesti anna uusia vieraan kielen oppimiseen jo ennestään paljon tuotettuja teorioita.

Vaikka tutkimuksemme on hypoteesiton, analyysissä on nähtävissä jo olemassa olevan tiedon, eli teorian vaikutus. Analyysimme ei kuitenkaan testaa teorioita, vaan luo mieluummin uusia päättelyitä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 96–97). Abduktiivisen mallin kautta uusia ideoita voidaan luoda monien vihjeiden ja rajoitusten puitteissa. Kyseisessä mallissa olemassa olevien vihjeiden avulla löydetään ja yhdistellään olemassa olevia ideoita uusilla tavoilla. (Råholm 2010, 260.)

Abduktiivisen päättelyketjun metodia noudattaen lähdimme tarkastelemaan aineistoa pelkistäen sitä ja luomaan analyysikehystä, käyttäen pohjana vieraan kielen oppimisen teoriataustaa. Aineiston ja teorian yhteisvaikutuksesta loimme ryhmitellen käsityksen siitä, miten puhumisen taito oppikirjoissa määrittyy: Yhtäältä puhuminen tarkoittaa äänteiden tuottamista ja verbaalia viestintää (ks. esim. Martínez-Flor, Usó-Juan & Alcón Soler 2006; Aaltonen 2009), toisaalta puhuminen on kokonaisen merkityksellisen viestin muuntamista sanalliseksi tuotokseksi (ks. esim. Karlsson 2004, 47). Tämän määritelmän ja käsitteellistämisen kautta pystyimme rakentamaan analyysikehikon (taulukko 1) ja saimme työkaluja analyysin tekemistä varten.

Taulukko 1. Analyysikehikko

Nimi	
Montako lukukappaletta koko tehtäväkirjassa on?	
Montako tehtävää tehtäväkirjassa on yhteensä?	
Montako puhetta harjoittavaa tehtävää tehtäväkirjassa on?	
Muut kuin puhetta harjoittavat tehtävät	
Montako <i>one word stagea</i> harjoittavia tehtäviä kirjassa on?	
Toisto (kuullun perusteella tai muistista)	
Toisto kuullun ja luetun perusteella	
Ääneen lukeminen	
Montako <i>speaking stagea</i> harjoittavaa tehtävää kirjassa on?	
Keskustelu mallin avulla	
Vapaa puheentuottaminen	
Tehtävien tavoitteet tehtäväkäskyjen perusteella	
"Kuuntele ja toista"	
"Kuuntele ja laula/lausu/leiki mukana"	
"Sano sana" (harjoittele sanoja jne.) /harjoittele ääntämistä	
"Lue ääneen (parillesi/ parisi kanssa)"	
"Haastattele"	
"Kysy/Kysele"	
"Parisi arvaa"	
"Keskustele"	
"Kerro"	
"Kuvaile"	
"Sano lauseita"	
"Neuvo/ohjaa/kehota pariasi"	
"Reagoi" (vastaa tms.)	
"Esitä" (keskustelutilanne)	
"Toista ja toimi"	
yhteensä	

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa selasimme kirjoja läpi ja teimme pintakatsauksen tehtäviin, jotka mielestämme harjoittavat puheen tuottamista. Näin saimme yleiskuvan siitä, millaisia tehtäviä puheen harjoittelemiseksi ja tukemiseksi kirjat sisältävät. Tämän katsauksen seurauksena tyypittelimme aineistoamme aiemmin esittämämme analyysikysymysten mukaan. Tämän fokusaation tehtävä on päästä laajasta aineistosta keskitetympään tietoon ja tulkintaan (Cohen, Manion & Morrison 2000, 147–148).

Miles ja Huberman (1994, 49) toteavat, että laadulliseen tutkimukseen voidaan yhdistää määrällisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimuksessamme olemme tehneet tämän yhdistämisen, jossa kvantifioimme analyysimme tuloksia. Nämä näkyvät kategorisoituina prosentuaalisina tuloksina, jotka on esitetty ympyrädiagrammien muodossa (kuvat 1–12; liitteet 4–8). (Miles & Huberman 1994, 49.)

Alasuutari (2011) ohjeistaa myös taulukoiden ja niiden sisältöjen tyypittelyyn. Sisällönanalyysin mukaisesti analyysivaiheessa taulukoimme löytämämme havainnot taulukon 1 mukaisesti. Jokaista ikäkautta kohden olemme laskeneet yhteen tehtäväkirjojen puhetta harjoittavien tehtävien määrän ja suhteuttaneet sen kaikkiin kirjan tehtäviin sektoridiagrammin avulla (ks. liite 4). Liitteessä on myös sektoridiagrammi, joka esittää kaikkien tehtävätyyppien jakaantumisen toisiinsa nähden vuosiluokittain. Taulukointi on systemaattinen ja mahdollisimman objektiivinen tapa esitellä aineistoa ja näin ollen tuo luotettavuutta tutkimukselle (Alasuutari 2011, 192–193).

Tutkimuksessamme olemme hyödyntäneet tutkijatriangulaatiota, jossa kaksi tutkijaa tutkii samaa tapausta. Olemme analysoineet kunkin kirjasarjan kaksi kertaa, molemmat tutkijat erikseen. Ensimmäisen analysointikierron jälkeen

neuvottelimme havainnoistamme, näkemyksistämme sekä tulkinnoistamme. (ks. esim. Eskola & Suoranta 2000, 69; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c.) Analysointia ja koontia helpotti analyysikehikkomme. Jokaiselle kirjalle esitettiin samat kysymykset ja tehtäviä tarkasteltiin saman kriteeristön valossa huolimatta siitä, oliko kyseessä kolmannen vai kuudennen vuosiluokan tehtäväkirja.

Pelkästään tutkijaposition sisäistäminen ei tee tutkimuksesta luotettavaa vaan tutkimuksen luotettavuudessa korostuu prosessi ja kokonaisvaltaisuus. Tutkimus on aina kokonaisuus ja sen luotettavuuden arviointi tapahtuu sen sisäistä johdonmukaisuutta korostaen (Tuomi & Sarajärvi 2012, 140). Tutkimuksemme on noudattanut abduktiivisen tutkimusmenetelmän kaavaa, jossa aineisto ja teoria ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Vieraankielen oppimisen teoriataustasta olemme saaneet tukea aineistomme puhetehtävien kategorisoinnille ja niille työvälaineille, joiden kautta olemme suorittaneet varsinaisen analyysin. Aineiston esittelyn jälkeen esittelemme tutkimuksemme tuloksia siitä, millaisena puheen osa-alue määrittyy englannin kielen tehtäväkirjoissa ja avaamme niitä työkaluja, joilla olemme tuloksiin päässeet.

4.3 Tehtäväkirjat tutkimuksen aineistona

Tutkimuksemme aineistona ovat lukuvuonna 2012–2013 alakouluissa käytössä olevat neljä englannin kielen oppikirjasarjaa, jotka ovat Sanoma Pro Oy:n Let's Go! Wow! ja Yippee! sekä Kustannusosakeyhtiö Otavan All Stars. Tutkimuksemme kohdistuu näiden kirjasarjojen tehtäväkirjoihin. Laadulliseksi näytteeksi aineistomme on hyvin kattava. Pyrimme valaisemaan puheen osuutta uusimmissa englannin tehtäväkirjoissa mahdollisimman tarkasti. Rajaavina tekijöinä ovat ikäluokat ja kielen taso. Käytössämme olevat kirjat ovat alakoulun

3.–6. -luokan A1 -kielen kirjasarjoja. Valitsimme tarkasteltavat oppikirjasarjat Rovaniemen kouluille tehdyn sähköpostikyselyn perusteella (Liite 1). Kysely lähetettiin 24 koululle ja vastauksia saimme 14 kappaletta (Liite 2). Mukaan tutkimukseen otimme eniten käytössä olevat, uusimmat kirjasarjat. Uusimpien kirjojen tulisi olla nykyaikaisia ja kielenoppimisen kannalta parhaiten oppimista tukevia.

Koska aineistomme koostuu julkisista oppikirjoista, aineiston henkilökohtaisuus tai herkkyys ei ole eettinen pulma. Aineistoa valitessamme olemme ottaneet huomioon myös niiden kustantajat; Tammi ja WSOY ovat nykyään samaa kustannusyhtiötä, Sanoma Pro:ta, joten aineistossamme on kaikkiaan kolme kirjasarjaa tältä suorkustantamolta. Saadaksemme tutkimukseen mahdollisimman laajan ja monipuolisen aineiston halusimme mukaan myös toisen oppikirjakustantajan, Otavan, jonka oppikirjasarja ei kuitenkaan ole käytössä kyselyymme vastanneilla kouluilla. Näin olemme vältäneet sen, että tutkimuksen aineisto on vain yhdeltä kustantajalta.

Haluamme tutkimuksessamme painottaa oppilaan tekemiä harjoituksia ja tehtäviä, joten olemme rajanneet aineistomme ulkopuolelle oppilaan tekstikirjan, sekä kirjasarjaan mahdollisesti kuuluvan verkkomateriaalin. Opettajan oppaita olemme käyttäneet analyysivaiheessa vain tarvittaessa, tarkentamaan kirjan tekijöiden tavoitteita joidenkin tehtävien osalta.

5. Tutkimustulokset

Kieli koostuu moninaisista rakenteista. Nurmi ym. (2006, 35) jakavat kielen eri rakennetasoihin, joihin kuuluvat puheäänteet, eli foneemit, sanat ja niiden taivutus, eli morfeemit, sekä sanaa laajemmat kokonaisuudet, kuten lauseet. Nämä rakennetasot olemme tiivistäneet kahteen kategoriaan. Tutkimuksen alussa tyypittelimme tehtävät niiden tehtäväkäskyjen ja tavoitteiden mukaan. Kategorisoimme puhetta tukevat ja harjoittavat tehtävät. Puhetta tukevat tehtävät ovat niin sanottuja *one word stage* -tehtäviä. Nimitys ”one word stage” on tuotu Yulen (2010) esittelemästä ensikielen oppimisen teoriasta vaiheesta, jossa lapsi harjoittelee puhetta kielen pienemmillä yksiköillä ja rakenteilla (Yule 2010, 173–174). Näiden tehtävien tavoitteena on lähinnä yksittäisten yksiköiden, kuten sanojen oppiminen ja muistaminen sekä merkityksiltään että äänteiltään. Vieraskielistä puhetta ei voi tuottaa ilman näitä yksiköitä (Yule, 2010, 26). Puhetta harjoittavat tehtävät eli *speaking stage* -tehtävät tähtäävät puhumisen vuorovaikutuksellisiin taitoihin ja kommunikaatioon. Koska puheen kommunikatiivisuus yhdistyy vahvasti englannin kielen sanaan ’speaking’ –sanaan, olemme valinneet sen edustamaan kommunikatiivisia tehtäviä. Tällaisia tehtäviä ovat muun muassa kokonaisten lauseiden muodostamiseen pyrkivät tehtävät, kysely- ja haastattelutehtävät, sekä erilaiset keskustelu- ja reagointitehtävät. *One word stage* -tehtävät harjoittavat kielen mekaanisia taitoja, kun *speaking stage* -tehtävät keskittyvät kommunikatiivisiin taitoihin. Näin ollen puhumisen taito oppikirjoissa koostuu aineistomme mukaan sekä mekaanisista että kommunikatiivisista taidoista, joita avaamme seuraavissa alaluvuissa.

5.1. Puhe mekaanisena taitona: *One word stage*

Yksi suurimpia haasteita vieraan kielen puhumaan oppimisessa on foneettiset erot verrattuna oppijan äidinkieleen. Esimerkiksi suomalaiset vokaalit poikkeavat suuresti englannin kielessä esiintyvistä vokaaleista ääntämisen suhteen. Useat tutkimukset puheen oppimisen saralta koskevat nimenomaan fonetiikkaa. (ks. esim. Raimo, Savela, & Aaltonen 2005; Bohn & Munro 2007; Tergujeff 2013.)

Tässä luvussa käsittelemme aineistomme perusteella tehtyä havaintoa siitä, että puhe määrittyy tehtäväkirjoissa mekaanisena taitona. Puheen mekaaniset taidot ovat vieraan kielen puhetta tukevia tehtäviä, jotka liittyvät kielen rakenteeseen ja sanastoon (Jyväskylän yliopisto 2012). Kielessä on kaksi niin sanottua kerrosta, 'duality or double articulation'. Yhdellä tasolla voimme ääntää yksittäisiä ääniä ja kirjaimia. Toisella tasolla luomme äänneille, ja sanoille, merkityksiä. (Yule 2010, 15; ks myös Aaltonen 2009.)

Aineistoanalyysimme alussa nimesimme kaksi tehtäväkategoriaa, joista toinen, niin sanotut *one word stage* -tehtävät esitellään tässä luvussa. *One word stage* -tehtävät käsittävät puhetta tukevia tehtäviä, joissa oppilaalla on malli opiskeltavasta sanasta tai tekstistä. *One word stage* -tehtäviin kuuluvat erilaiset toistamisen tehtävät, joissa oppilas toistaa sanoja, lyhyitä sanontoja tai yksittäisiä äänneitä, joko annetusta äännemallista, muistinsa perusteella ja/tai lukien joko foneettisia symboleita tai aakkosia. Kyseiset tehtävät ovat yleensä mekaanisia harjoitteita. Tehtäväkategorioita on kolme, jotka esitellään taulukossa 2. Kirjaimet T, ET ja E tulevat sanoista toisto (T) ja esimerkki (E). T-tehtävät ovat siis toistotehtäviä, ET-tehtävät sisältävät sekä kuullun, että kirjallisen esimerkin ja E-

tehtävissä on pelkästään kirjallinen esimerkki, jonka oppilas lukee muistamansa äänne-mallin mukaisesti tai ääntämisasun arvaten.

Taulukko 2. *One word stage* -tehtäväkategoriat, mekaanisen harjoittelun taidot

T	<i>Toista</i> , muistista tai pelkän kuullun perusteella
ET	<i>Kuuntele ja toista</i> , toistettava teksti näkyy kirjan sivulla, jonka lisäksi oppilas kuulee mallin äänne-asusta
E	<i>Lue</i> , ääneen usein parin kanssa, ei sisällä kuultua malliesimerkkiä

Edellä mainittuja tehtäviä löysimme kirjoista viidenlaisilla tehtäväkäskyillä:

”*Kuuntele ja toista*” -tehtävissä on aina näkyvillä ne sanat tai lauseet, joita harjoitellaan. Näin ollen oppilas tutustuu sanastoon samalla kertaa visuaalisesti, auditiivisesti ja kinesteettisesti; lukemalla, kuulemalla ja toistamalla. Kirjasarjasta riippumatta lähes jokaisessa kappaleessa on vähintään yksi ”kuuntele ja toista” -tehtävä. Tehtäviä käytetään lähinnä kappalekohtaisen sanaston ja kielioppiasioiden opetteluun.

Tehtäväesimerkit:

”Harjoitellaan äänneitä. Kuuntele ja toista.: /v/: a volleyball → /'vɔ:libɔ:l/, eleven → /ɪ'levn/, /w/: water → /'wɔ:tə(r)/, one → /wʌn/” (Let’s Go! 3, Activity Book.)

”Kuuntele ja toista.: a sweet /swi:t/, paper /'peɪpə(r)/, a rubbish bin /'rʌbɪʃ bɪn/, let /let/...” (Wow! 5, Busy Book.)

”*Kuuntele ja laula/lausu/leiki mukana*” -tehtäviä esiintyy lähinnä kolmas- ja

neljäsluokkalaisten tehtäväkirjoissa. Etenkin ”kuuntele ja laula” tehtäväkäsäkyjä on paljon. Näiden tehtävien tavoitteena on opetella uusia sanoja ja niiden merkityksiä eri konteksteissa ja riimitellen. Joissakin kirjasarjoissa jopa uudet kielioppiasiat esitellään oppilaille laulun muodossa. Liitteessä 4 nämä tehtävät on yhdistetty ”kuuntele ja toista” -tehtäviin niiden samankaltaisten tavoitteiden ja toiminnan vuoksi.

Tehtäväesimerkit:

”Kuuntele. Laula ja leiki mukana.: Ten little fingers. One little, two little, three little fingers. Four little, five little, six little fingers. Seven little, eight little, nine little fingers. Ten little fingers on my hands...” (All Stars 3, Activity Book.)

”Kuuntele ja laula mukana.: Who’s the king of the jungle? Who’s the top of the pops? What’s the capital of Denmark – with the girl on top of the rocks?...” (Yippee! 6, Writer.)

”Toista ja toimi” -tehtävissä oppilaat harjoittelevat verbisanastoa liittämällä ne fyysiseen tekemiseen. Näin sana saa merkityssisällön suoraan toiminnasta, ei niinkään käännöksen tai muun kontekstin kautta.

Tehtäväesimerkit:

”I, you, cha-cha-cha, he, she, cha-cha-cha. (tanssilliset liikkeet)” (All Stars 3, Activity Book.)

”Toista ja toimi.: I, I, I. You, you, you, she, she, she, he, he, he, we, we, we, you, you, you, they, they, they. (osoita oikeita henkilöitä).” (All Stars 5, Activity Book.)

”*Sano sana*” -tehtävissä harjoitellaan nimensä mukaan yksittäisiä sanoja. Oppilaiden tehtävänä voi olla sanaston tutkiminen etsien annetuille vihjeille synonyymi- tai vastakohtasanoja, sanaston harjoittelu parin kanssa sanojen ollessa esillä, erilaiset sanamadot, joissa etsitään kappaleen sanoja pitkistä kirjainketjuista tai yksinkertaisesti sanojen muistaminen esimerkiksi lautapeleissä. Pääasiassa näiden tehtävien tavoitteena on uusien sanojen oppiminen ja muistaminen merkityksiltään ja äänneasuiltaan.

Tehtäväesimerkit:

”Tutki sanalista ja sano sanat parillesi englanniksi. Hän suomentaa ne.: 1. Jatka sanalista: in, under, behind... 2. Etsi vastakohtat sanoille up ja always...” (Wow! 5, Busy Book.)

”Harjoittele sanoja tekstikirjan sivulta 18. Sulje kirjasi ja sano muistamasi sanat parillesi englanniksi. Kuinka monta meni oikein?” (Let’s Go! 6, Activity Book.)

”Lue ääneen” -tehtävissä harjoitellaan tekstin sujuvaa lukemista ja sanojen ääntämistä. Lukutaidon kehittyessä oppilas huomaa, ettei kaikkia sanoja välttämättä sanota yksitellen ja tarkasti artikuloiden, vaan niitä muunnetaan ja lyhennellään. ”Lue”-tehtäväkäsken sijoittaminen oli pulmallista, sillä tulkitsimme näillä tehtäväkäskyillä esiintyvät tehtävät enimmiltä osin toistamisen tehtäviksi, mutta pidemmälle tuloksia tarkastellessamme, tulimme tulokseen, että kyseiset tehtävät harjoittavat myös kokonaisten lauseiden muodostamista ja kerrontaa. Liitteiden diagrammeissa ”lue”-tehtävät on laskettu edustamaan *one word stage* -tehtäviä, tuloslukujen diagrammeissa ne on kuitenkin sijoitettu jälkimmäiseen, *speaking stage* -tehtäviä kuvaaviin diagrammeihin. Koemme, että tämä jako ei vaikuta ratkaisevasti saamiimme tuloksiin ja tilastoihin.

Tehtäväesimerkit:

”Heitä noppaa ja etene. Lue ruudun ohje ääneen (englanniksi). Väritä eläimet ohjeen mukaan.” (Let’s Go! 3, Activity Book.)

”Lue sanat ääneen parillesi. (Viittaa edellisen tehtävän äännekirjoitettuihin sanoihin.)” (Wow! 3, Busy Book.)

Kaksi ensimmäistä tehtäväkäskyä edustavat kuuntele ja toista (ET) -kategoriaa. ”Sano sana” sekä ”toista ja toimi” -tehtäväkäskyillä varustetut tehtävät puolestaan kuuluvat toisto (T) tehtävien luokkaan ja ”lue”-tehtävät nimensä mukaisesti pelkkien kirjallisten esimerkkien, eli lukemisen (E) luokkaan. Jo näiden tehtäväkäskyjen sijoittaminen kolmeen annettuun kategoriaan antaa viitettä siitä, että mekaanisia taitoja harjoitellaan eniten toistamalla, joko muistinvaraisesti tai kuullun malliesimerkin avulla.

5.2. Puhe kommunikatiivisena taitona: *Speaking stage*

Puheviestinnän tärkeimpiä ominaisuuksia ovat sen interaktiivisuus sekä intentionaalisuus eli tarkoituksellisuus. Puheen tarkoituksellisuus pohjautuu puhujan tietoiseen aikomukseen kertoa itsestään, vastaanottaa tietoa, vaikuttaa kuulijaan, luoda sosiaalisia suhteita, osoittaa tunnetiloja tai muuta vastaavaa. (Karlsson 2008, 7–10.)

Tässä luvussa käsittelemme aineistomme perusteella tehtyä havaintoa siitä, että puhe nähdään myös kommunikatiivisena taitona. Yksittäisten yksiköiden kuten äänneiden ja sanojen (ääneen) harjoittelun lisäksi puheen harjoitukset pyrkivät kommunikaatioon muun muassa harjoittamalla kokonaisten lauseiden tuottamista ja vastavuoroista keskustelua parin tai useamman muun henkilön kanssa.

Jo tutkimusprosessimme alussa nimesimme nämä kommunikaatioon pyrkivät tehtävätyypit niin sanotuiksi *speaking stage* -tehtäviksi. *Speaking stage* -tehtävät edellyttävät pitkien lauseiden muodostamista ja usein myös dialogisuutta. Jaoimme tehtävät vielä kahteen alakategoriaan, puhuminen mallista (Pm) ja puhuminen vapaasti (Pv).

Taulukko 3. *Speaking stage* -tehtäväkategoriat, kommunikatiivisen harjoittelun taidot

Pm	<i>Mallista puhuminen.</i> Tehtävissä oppilaalle on annettu lauserakenne ja/tai sanat valmiiksi, usein myös koko dialogi on annettu valmiiksi.
Pv	<i>Vapaan puheen tuottaminen.</i> Tehtävissä oppilas kertoo, kuvailee tai keskustelee parin kanssa jostain asiasta annetun raamin pohjalta. Raamina voi olla esimerkiksi kuva tai tilannekuvaus.

Lähes kaikissa oppikirjoissa *speaking stage* -tehtävät ovat suurelta osin mallista puhumista. Tehtäväkäskyjä emme ole voineet jakaa puhtaasti näiden kahden ryhmän kesken, sillä samat tehtäväkäskyt voivat sisältää jompaankumpaan ryhmään kuuluvan tehtävän. *Speaking stage* -kategorian tehtäväkäskyjä avaamme seuraavassa:

”Lue ääneen” -tehtävissä harjoitellaan tekstin sujuvaa lukemista ja sanojen ääntämistä. Lukutaidon kehittyessä oppilas huomaa, ettei kaikkia sanoja välttämättä sanota yksitellen ja tarkasti artikuloiden, vaan niitä lyhennellään.

Tehtäväesimerkit:

”Lue lauseet parillesi. (Viittaa edellisen tehtävän täydennettäviin lauseisiin.)”
(Yippee! 4, Writer.)

”Lue tarina ääneen parillesi. Vuorotelkaa. (Viittaa edellisen tehtävän täydennettävään tarinaan.)” (All Stars 5, Activity Book.)

”Haastattele”-tehtäväkäsyyllä varustetuissa tehtävissä on yleensä annettu valmiit kysymykset ja usein tehtävään liittyy taulukko, jota tulee täyttää haastateltavien antamien tietojen mukaan. Suurelta osin haastattelukysymysten vastaukseksi riittää ”yes” tai ”no”. Näin ollen ”haastattele”-tehtävät ovat pääosin gallupeja, joiden tulokset kerrotaan parille tehtävän myöhemmässä osassa. Joissakin tehtäväkirjoissa ”haastattele” -tehtävät ovat myös niin sanottuja ”gap fill” -tehtäviä, jossa parilta kyselemällä yritetään saada puuttuvat tiedot omaan tehtävään.

Tehtäväesimerkit:

”Haastattele luokkatovereitasi. (Sanavaihtoehdot annettu valmiina sanajärjestyksen mukaisessa järjestyksessä.)” (Let’s Go! 3, Activity Book.)

”Haastattele pariasi.: 1. What time it is? -It’s..., 2. When do you wake up? - At..., 3. When do you go to school? -..., ...” (Wow! 5, Busy Book.)

”Kysy”/”kysele” -tehtävät eroavat ”haastattele”-tehtävistä siten, että niissä tehdään niin sanotusti avoimia kysymyksiä luokkatovereille tai parille ja ne edellyttävät yleensä pidemmän, kokonaisen lauseen vastausta. Valtaosa ”kysy”/”kysele” -tehtävien kysymyksistä on annettu valmiiksi, mutta toisinaan tehtävänä on keksiä kysymys annetusta aiheesta tai sanasta, tai rakentaa kysymys annettuja sanoja käyttäen. Vastaukset oppilas saa yleensä keksiä itse. ”Kysy”/”kysele” -tehtävät harjoittavat näin ollen *speaking stagea* sekä mallista puhumisen että vapaan puheentuottamisen keinoin.

Tehtäväesimerkit:

”Kysele luokkatovereiltasi viime viikonlopusta.: Did you have a good time? – Yes, I did./ No, I didn’t.” (Yippee! 6, Writer)

”Keksi itse lisää arvoituksia. Kysy ne pariltasi. (Viittaa edelliseen sanastotehtävään.)” (Let’s Go! 6, Activity Book.)

”Parisi arvaa” -tehtävät ovat hieman samankaltaisia kuin ”haastattele”- tai ”kysy/kysele” -tehtävät. Niissä työskennellään pareittain ja dialogi on usein annettu piirrettyssä mallissa valmiiksi. Yhden parin tehtävänä on, joko ajatella tai esittää annettua asiaa, esimerkiksi ammattia, maata tai teemaan sopivaa esinettä. Toinen pareista yrittää selittää kyselemällä esimerkiksi ”Are you...?” mitä kaveri esittää tai ajattelee.

Tehtäväesimerkit:

”Esitä tunteita ilmein ja elein. Parisi arvaa millainen olet.: You’re tired. -Yes., You’re happy. -No.” (Wow! 3, Busy Book.)

”Ajattele jotain tehtävän sanaa. Parisi arvaa.: Do you use the kettle at home? –Yes, I do. Sometimes/ No, I don’t. Never.” (Yippee! 4, Writer.)

”Keskustele”-tehtäväkäskyn tehtävät ovat sekä mallista puhumisen- että vapaan puheentuottamisen tehtäviä. Näissä tehtävissä harjoitellaan erilaisia kommunikaatiotilanteita parin kanssa joko valmiiden keskustelupohjien tai annettujen raamien avulla. Valmiina pohjina saattaa olla kokonaan englanniksi annetut dialogit, tai puoliksi käännetyt dialogit, jossa tehtävänä on kääntää suomenkielinen repliikki, jonka pari tarkistaa ja jatkaa keskustelua kääntämällä keskustelun seuraava repliikki englanniksi. Vapaissa puhetta tuottavissa keskustelutehtävissä keskustelulle on annettu paikka tai tilanne ja mahdollisesti

jokin kehyskertomus valmiina, jonka pohjalta keskustelu rakennetaan. Lähes jokaisessa tehtäväkirjassa, kirjasarjasta riippumatta, jokaiseen kappaleeseen kuuluu vähintään yksi keskustelutehtävä.

Tehtäväesimerkit:

”Keskustele taulukon avulla parisi kanssa. Toinen on A ja toinen B. Peitä sarake, jota et käytä. Vaihtakaa osia.: A: Anteeksi. Voitteko auttaa meitä? B: Excuse me. Can you help us? A: Where do you want to go? B: Minne haluatte mennä?...” (Wow! 5, Busy Book.)

”Merkitse mitä TV-ohjelmaa haluaisit katsoa. Etsi tämän jälkeen luokkakaveri, joka haluaa katsoa kanssasi samaa ohjelmaa.: Could you change the channel? I’d like to watch the news. -Sure! I want to watch the news too./ I’m sorry, but I really want to watch the play.” (Let’s Go! 6, Activity Book.)

”Kerro”-tehtävät ovat suurilta osin vapaan puheentuottamisen tehtäviä. Näiden tehtävien tavoitteena on rohkaista oppilasta kertomaan tai kuvailemaan omin sanoin asioita ja tapahtumia. ”Kerro”-tehtäviä ovat tehtävät, joissa tulee kertoa jostain ihmisestä tai lemmikistä. Kirjoista löytyy myös muutamia mallista puhumisen ”kerro”-tehtäviä. Näissä tehtävissä ratkaisevat lauseet on annettu valmiina piirrettyssä esimerkissä, jossa hahmo kertoo mallilauseen. Oppilaan tehtävä on muodostaa samantyyllisiä lauseita muuttamalla avainsanoja ja kertoa parille esimerkiksi, mikä häntä vaivaa tai mitä mieltä hän on tietyistä asioista. Mallista kerrotuissa tehtävissä parin odotetaan reagoivan joko spontaanisti tai mallin mukaisesti.

Tehtäväesimerkit:

”Kerro kappaleesta vihjeiden avulla englanniksi. Kuinka monta osait väreitä lehdet.: 1. Katsokaa Jasonia., 2. Kuinka ’siisti’ hattu!, 3. Kyllä, se on ’siisti’, mutta todella kuuma. ...” (Let’s Go! 4, Activity Book.)

”Kerro paristasi samaan tapaan englanniksi. (Viitataan edelliseen tehtävään, jossa suomen kieliset apusanat ja kuvat.)” (Yippee! 6 Writer.)

Lähes kaikki ”kuvaile”-tehtävät ovat vapaata puhetta tuottavia tehtäviä. ”Kuvaile”-tehtävissä oppilaan tulee vapaasti kuvailla tai kertoa näkemästään asiasta tai tapahtumasta. Usein kuvauksen kohteena ovat ihmishahmot; luokkatoveri tai oppilaan itse piirtämä setä tai täti. Lisäksi kuvauksen kohteena saattaa olla maisema. Muutamissa ”kuvaile”-tehtävissä on annettu valmiiksi joitain avainsanoja tai mallilause, jota voi käyttää pohjana ja esimerkkinä omalle kuvailemiselle.

Tehtäväesimerkit:

”Piirrä vihkoosi tyttö tai poika ja kuvaile häntä parillesi. Pari piirtää samanlaisen kuvan vihkoonsa.: Her eyes are big. Her hair is long.” (Wow! 3, Busy Book.)

”Tutki artikkelin ”What do you usually wear... kuvia tekstikirjan s. 16. Kuvaile parillesi, miltä lapset kuvissa näyttävät ja mitä heillä on päällään. Vuorotelkaa.: She’s wearing..., She is..., She’s got...” (All Stars 5, Activity Book.)

”Sano/tee lauseita” -tehtävät ovat sekä mallista puhumisen että vapaan puheentuottamisen tehtäviä. Keskimäärin puolet tehtävistä on mallista puhumisen tehtäviä, joissa koko lause tai sen osat on annettu valmiiksi ja oppilaan tehtäväksi jää yhdistellä sanoista järkeviä lauseita tai lukea annettu lause parille. Vapaan puheen tuottamisen ”tee lauseita” -tehtävissä oppilaalle on usein annettu yksi sana

valmiina, josta hänen tulee tehdä kokonainen lause ja sanoa se parille. Näiden tehtävien tavoitteena on luoda pysyvämpi muistijälki sanastosta oppilaan muistiin liittämällä se tiettyyn kontekstiin eli asiayhteyteen.

Tehtäväesimerkit:

”Tee sanoista lauseita englanniksi ja sano ne parillesi. Hän suomentaa ne. (Viitataan kappalekohtaiseen sanastoon.)” (Wow! 5, Busy Book.)

”Tee lauseita Maltasta ja Gibraltarista englanniksi. Parisi sanoo kummasta maasta kerrot.” (Yippee! 6, Writer.)

”Neuvo/ohjaa/kehota pariasi” -tehtävissä harjoitellaan erilaisia käskysanoja eli imperatiiveja sekä suuntaa merkitseviä sanoja. Tehtävissä oppilas ohjaa toistaan joko paperille piirrettyssä kaupungissa ajo-ohjeita kertoen, tai eräänlaisen ”kapteeni käskää” -leikin keinoin kehottaen pariaan fyysisiin liikkeisiin. Nämä tehtävät sisältävät usein esimerkkilauseen, mutta sama esimerkki ei päde kaikkiin tuleviin käskyihin. Näin ollen suurin osa ”neuvo/ohjaa/kehota pariasi” -tehtävistä on vapaan puheentuottamisen tehtäviä. Näiden tehtävien avulla oppilaat saavat varmuutta arkielämän tilanteisiin, joissa esimerkiksi turistit tulevat kysymään tietä.

Tehtäväesimerkit:

”Kehota pariasi mallin mukaan. Käytä eri kehonosia. Katso kuvasanastosta. Vuorotelkaa.: Touch your head. Touch your hand.” (All Stars 3, Activity Book.)

”Pyydä pariasi laittamaan koulutarvikkeitaan eri paikkoihin. (Sanat annettu sanajärjestyksen mukaisesti valmiiksi.)” (Wow! 3, Busy Book.)

”Vastaa/reagoi” -tehtävät ovat suurelta osin mallista puhumisen tehtäviä.

Vastausvaihtoehdot on usein annettu valmiiksi ja kuultuaan tilanteen ja repliikin joko nauhalta tai opettajan lukemana oppilaan on valittava, miten ja millä sanoin hän tilanteeseen reagoi. "Vastaa/reagoi" -tehtävissä harjoitellaan reagoimista tilanteisiin säilyttäen kohteliaisuustavat ja opettelemalla sitä varten tuttuja fraaseja.

Tehtäväesimerkit:

"Kuuntele ja vastaa tervehdyksiin. Toimi kuvan mukaan. (Kuvissa hiiret tapaavat toisensa eri tilanteissa ja eri vuorokauden aikoina.)" (All Stars 3, Activity Book.)

"Kuuntele kysymykset. Valitse oikea vastaus. Sano ääneen.: 1. a. I'm fine, thanks. b. In the kitchen. c. I'm Mary. ..." (Let's Go! 5, Activity Book.)

"Esitä"-tehtävissä oppilaat esittävät annetun vuoropuhelun tai tilanteen eläytyen. "Esitä"-tehtävissä painottuu kommunikoinnin nonverbaalinen puoli, jota oppilaat harjoittavat ilmeillä, eleillä ja esimerkiksi intonaatiota vaihtelemalla.

Tehtäväesimerkit:

"Esitä keskustelu parisi kanssa. Vuorotelkaa. (Viittaa edelliseen täydennystehtävään, jossa aiheena ravintolakeskustelu.)" (All Stars 5, Activity Book.)

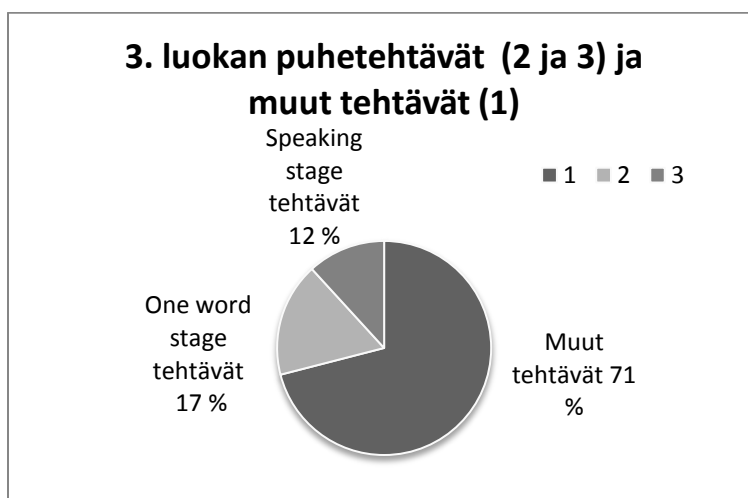
"Kirjoita lentokenttäkuulutus englanniksi. Esitä kuulutus parillesi. (Let's Go! 6, Activity Book.)

5.3 Tulokset lukuina

Aineistomme perusteella puhe näyttöytyy oppikirjoissa sekä mekaanisena että kommunikatiivisena taitona. Seuraavaksi tarkastelemme saamiamme tutkimustuloksia aineistosta saatujen tilastojen valossa.

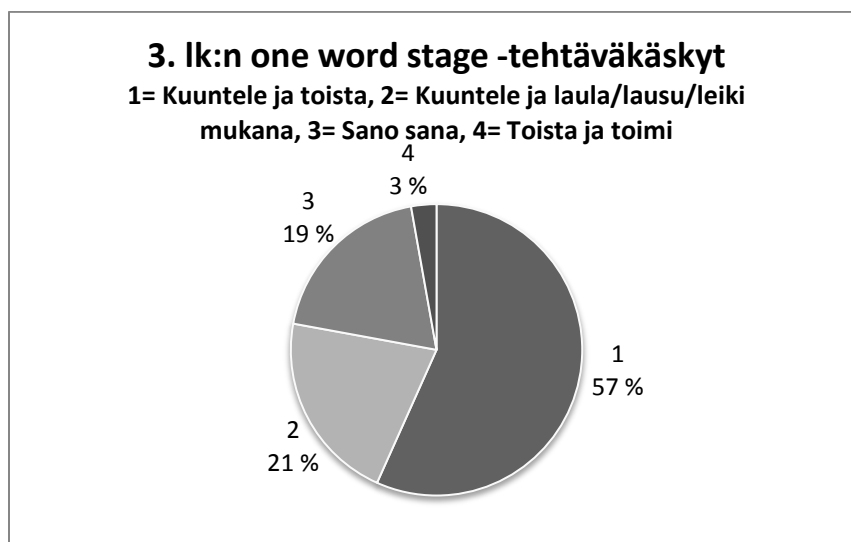
Kolmannen luokan tehtäväkirjat

Kuvio 1. Tehtäväkirjojen puhetta harjoittavien tehtävien jakaantuminen suhteessa muihin kirjan tehtäviin 3. luokan kirjoissa



Kaikista kolmannen luokan tehtäväkirjoista puhetta tukevia ja harjoittavia tehtäviä on 29 %, joista 17 % edustaa *one word stage* -tehtäviä ja 12 % *speaking stage* -tehtäviä (kuvio 1). Liitteessä 5 on eritelty oppikirjakohtaiset osuudet, jotka vaihtelevat välillä 18 % - 41 %. Jokaisessa kolmannen luokan kirjasarjan tehtäväkirjassa puhetta tuottavista tehtävistä suurin osa on *one word stage* -tehtäviä, joita on 52 % - 68 % (liite 5).

Kuvio 2. Kaikkien 3. luokan tehtäväkirjojen *one word stage* -tehtävien jakaantuminen tehtäväkäskyittäin

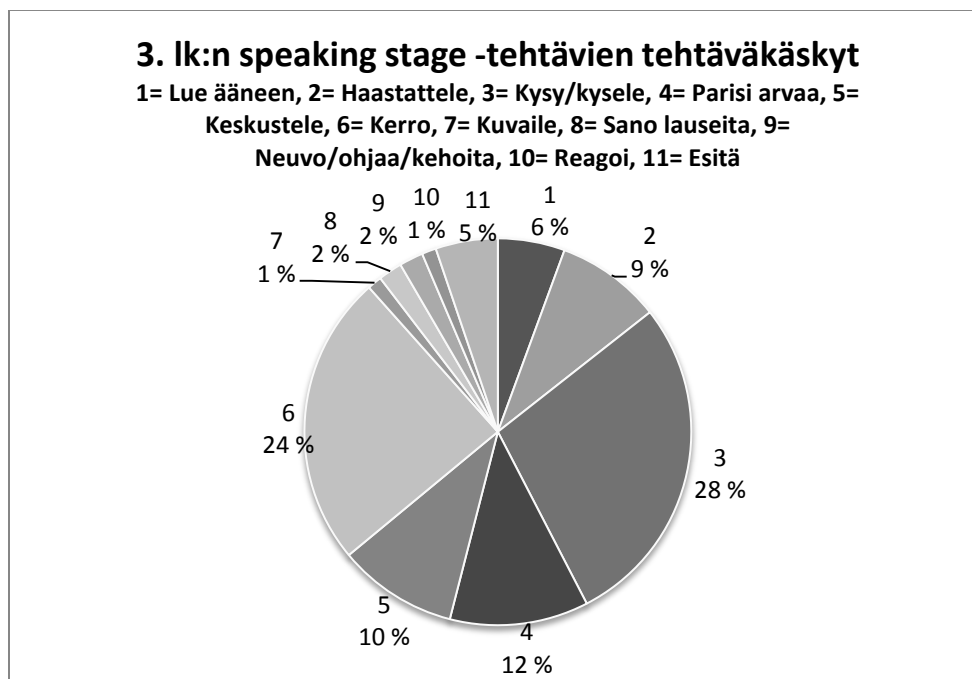


One word stage -tehtävistä ylivoimaisesti eniten on tehtäväkäskyllä ”kuuntele ja toista” -tehtäviä, joita on keskimääräisesti 57 % kaikista *one word stage* -tehtäväkäskyistä (kuvio 2) ja 47 % kaikista puhetta harjoittavista tehtävistä (liite 4). ”Kuuntele ja toista” -tehtäviin on yhdistetty kyseisellä tehtäväkäskyllä ohjeistettut tehtävät sekä ”kuuntele ja laula mukana” -tehtävät.

”Kuuntele ja toista” -tehtävissä harjoituksen kohteina ovat muun muassa kappalekohtaiset sanastot, äänneet ja äännemerkit, lorut, tervehdykset, nimet ja lukusanat. Lisäksi ”kuuntele ja toista” -harjoituksissa harjoitellaan tervehdyksiä ja äänneitä ja käytetään loruja muistamisen helpottamisessa. Joissain oppikirjoissa käytetään paljon musiikkia ja näissä kirjoissa ”laula mukana” -tehtäviä kuuluu joka kappaleeseen.

Speaking stagea harjoittavista tehtävistä eniten on mallista puhumisen tehtäviä, joita on noin 36 % kaikista puhumisen tehtävistä (liite 4). Kirjasarjoittain mallista puhumisen tehtäviä on 21 % - 41 % kaikista puheen tehtävistä (liite 5).

Kuvio 3. *Speaking stage* -tehtäväkäskyjen jakaantuminen 3. luokan tehtäväkirjoissa



Yleisimmät mallista puhumisen tehtävät vaihtelevat kirjasarjoittain. Keskimääräisesti laskettuna suurin osa *speaking stagea* harjoittavista tehtävistä on "kysy"/"kysele" ja "kerro"-tehtäväkäskyin ohjeistettuja tehtäviä (kuvio 3). Näistä tehtävistä suurin osa sisältää joko valmiit kysymykset tai mallilauseet. Keskusteluiden ja kysymysten aiheina ovat juuri opitut teeman mukaiset sanastot ja lyhyet dialogit. Muita mallista puhumisen tehtäviä ovat "parisi arvaa" -tehtävät ja valmiiksi annetut dialogit, joita harjoitellaan esimerkiksi kääntämisen avulla, sekä lauseenrakennustehtävät, jossa lauseen jokainen osa on annettu valmiiksi

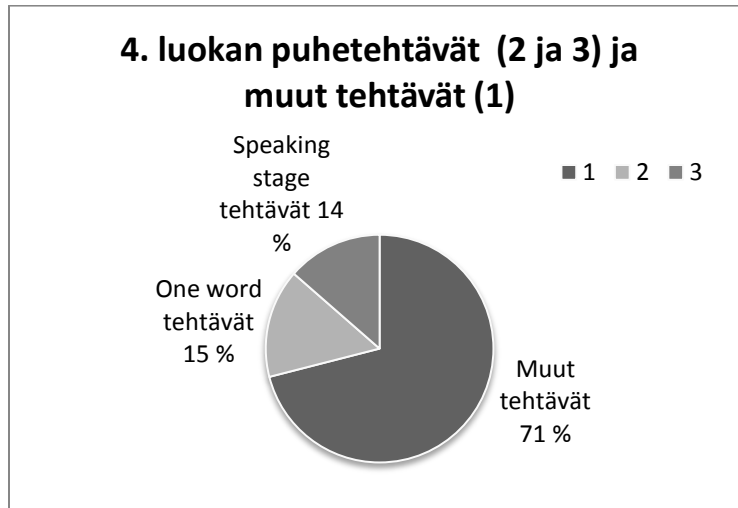
laatikoissa, sanajärjestyksen mukaisessa järjestyksessä ja oppilaan tehtäväksi jää yhdistää laatikon sanat järkeväksi lauseeksi tai kysymykseksi.

Vähiten kolmannen luokan kirjasarjoissa puhetta harjoitellaan lukemisen kautta. Vain 4 % kaikista puheen tuottamisen tehtävistä on lukemisen tehtäviä (ks. liite 4). ”Lue”-tehtäväkäskyt pitävät sisällään kaikki ne tehtävät, joissa oppilaan tehtävänä on lukea ääneen sanoja tai lauseita joko parin kanssa tai parille. Lauseet voivat olla oppilaan itse rakentamia, tai valmiiksi annettuja tekstikappaleeseen, eri tehtäviin tai kielioppiasioihin liittyviä lauseita.

Vapaata puheentuottamista kolmannen luokan kirjasarjoissa harjoitellaan vielä vähän. Ainoastaan yhdessä kirjasarjassa näitä tehtäviä on lähes yhtä monta, kuin mallista puhumisen tehtäviä. Tässä tapauksessa tehtävämäärään vaikuttaa se, että jokaisen kappaleen tehtäviin kuuluu tehtävä, jossa oppilaan tulee kertoa vihjeiden avulla vuorossa olevasta kappaleesta. Usein vihjeet ovat suomenkielisiä repliikkejä kappaleesta. Muita vapaan puheentuottamisen tehtäviä ovat tehtävät, joissa pyydetään kuvailemaan, sekä tehtävät, joissa pitää keksiä ja sanoa lause annetusta sanasta.

Neljännän luokan tehtäväkirjat

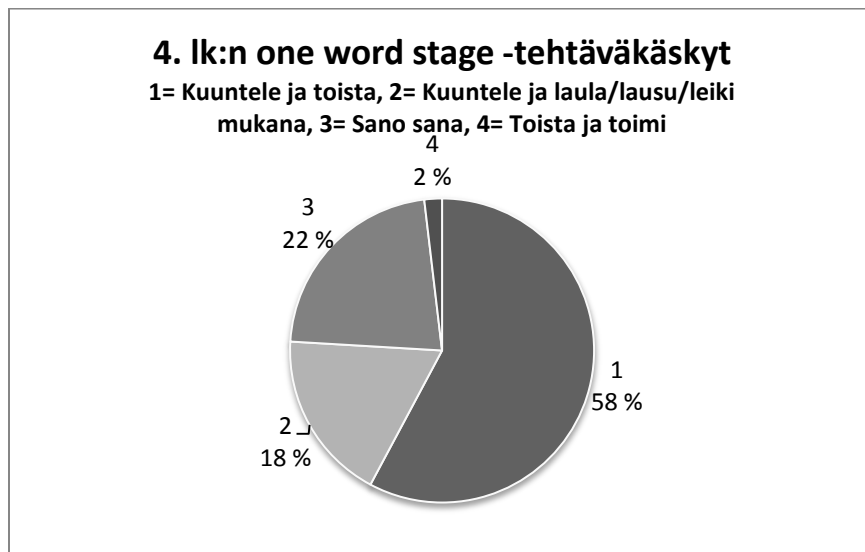
Kuvio 4. Tehtäväkirjojen puhetta harjoittavien tehtävien jakaantuminen suhteessa muihin kirjan tehtäviin 4. luokan kirjoissa



Neljännän luokan kirjoissa puheen tehtäviä on suhteessa kaikkiin kirjan tehtäviin saman verran kuin kolmannen luokan kirjoissa, 29 %, josta 15 % edustaa *one word stage* -tehtäviä (kuvio 4). Kirjakohtaisesti puheentuottamisen tehtävämäärät verrattuna kirjojen muihin tehtäviin vaihtelevat 23 %:n ja 33 %:n välillä (liite 6). Kaikkien kirjojen yhteenlasketuista puhetta harjoittavista tehtävistä 53 % on *one word stagea* ja 47 % *speaking stagea* harjoittavia tehtäviä (liite 4). Kirjasarjakohtaisesti kahdessa kirjasarjassa suhdeluku on toisinpäin. Vähimmillään *one word stage* -tehtäviä on 41 % kaikista kirjan puhetehtävistä ja enimmillään 66 % (liite 6). Keskimäärin *one word stage*-, eli mekaanisten puhetehtävien, määrä kommunikatiivisen puheen tehtäviin verrattuna on suuri.

Neljännän luokan kirjoissa eniten on myös *one word stage* -tehtävien ”kuuntele ja toista” -tehtäviä, joskaan ero speaking stagen, mallista puhumisen, tehtäviin ei ole niin suuri kuin kolmannen luokan kirjoissa. ”Kuuntele ja toista” -tehtäviä on keskimäärin 41 %, kaikista puheen tehtävistä (liite 4). Kirjasarjakohtaisesti ”kuuntele ja toista” -tehtäviä on 33 % - 48 % kirjan kaikista puheen tehtävistä (liite 6).

Kuvio 5. Kaikkien 4. luokan tehtäväkirjojen *one word stage* -tehtävien jakaantuminen tehtäväkäskyittäin

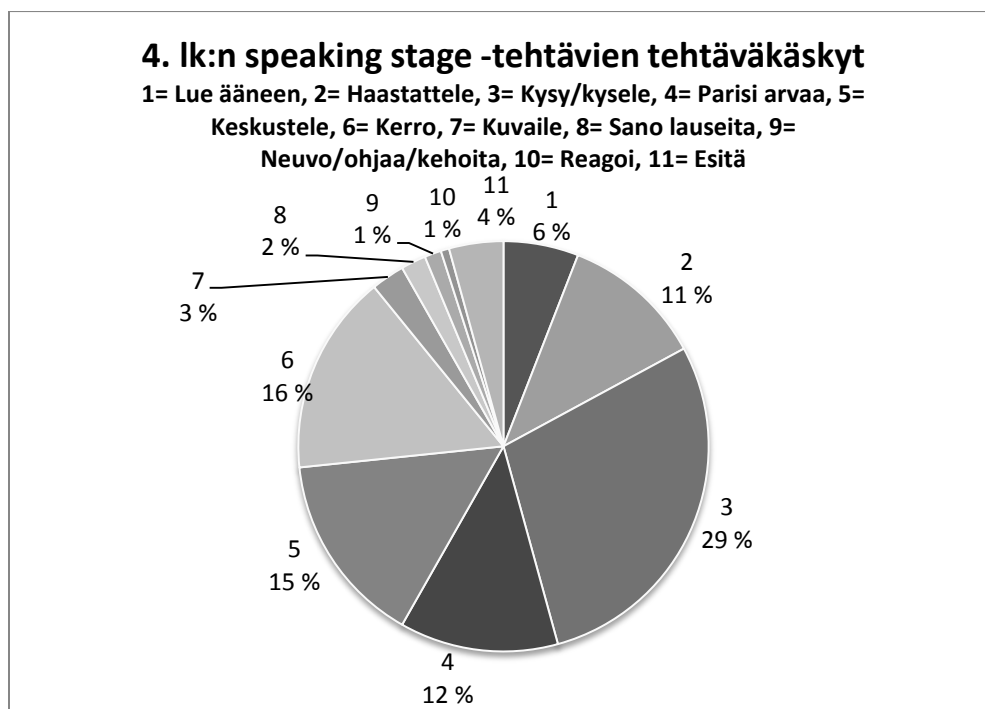


One word stage -tehtävistä eniten (58 %) on ”kuuntele ja toista” -tehtäviä (kuvio 5). Muistinvaraisen toistamisen, eli sanaston harjoittelemisen, ”sano sana” -tehtäviä on 22 % ja ääneen lukemista, sekä laulamista ja leikkimistä yhteensä 20 %. ”Kuuntele ja toista” -tehtävissä harjoitellaan minimipareja, ääniteitä, sanojen äänenpainoja, and-sanan ääntämistä, pronomineja, ruokasanastoja ja niin edelleen. ”Sano sana” -tehtävissä harjoituksen kohteena ovat teemasanastot, esimerkiksi viikonpäiviin, numeroihin ja adjektiiveihin liittyen sekä kielioppiasiat,

kuten yksiköt ja monikot. Muita sanatason toistotehtäviä ovat äänneiden itsenäinen harjoittelu pareittain. Yhdessä kirjassa sanatason tehtävät ovat pääosin ”toista ja toimi” -tehtäviä.

Speaking stagea harjoittavia tehtäviä on keskimäärin 14 % kaikista kirjan tehtävistä (kuvio 4). Kuviossa 6 on kuvattu *speaking stage* -tehtävien tehtäväkäskyjen jakaantuminen kaikissa kirjasarjoissa.

Kuvio 6. *Speaking stage* -tehtäväkäskyjen jakaantuminen 4. luokan tehtäväkirjoissa



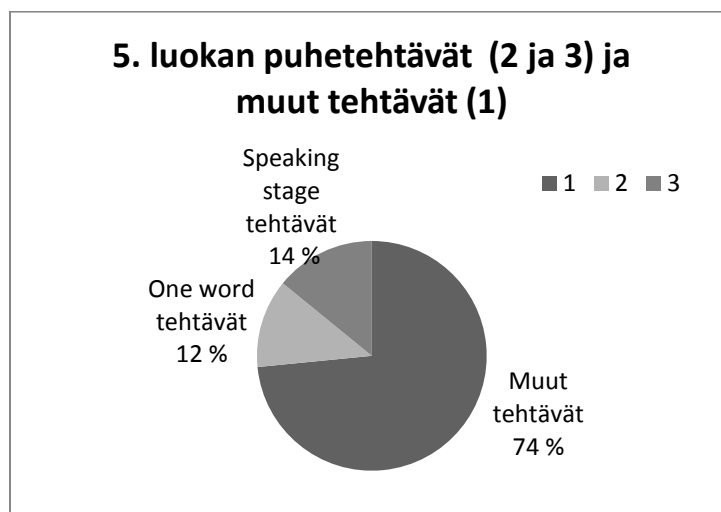
Tehtäviä harjoitellaan eniten ”kysy”/”kysele”, ”kerro” ja ”keskustele”-tehtäväkäskyjen avulla (kuvio 6). Suurin osa (noin 64 %) ”kysy”/”kysele” -tehtävistä

on mallista puhumista, eli vähintään kysymykset on annettu oppilaille valmiina. Ainoastaan yhdessä kirjasarjassa on enemmän tehtäviä, joissa oppilas tekee kysymyksen joko muististaan tai vapaasti rakentaen. Kyselyiden aiheet koskevat opittuja sanastoja ja kuvissa tapahtuvia asioita. Myös ”keskustele”-tehtävistä suurin osa (noin 67 %) oli keskustelua mallin avulla. Keskustelun aiheina ovat pääsääntöisesti kappaleen teemaan liittyvät asiat, esimerkiksi ravintolassa tai kaupassa asiointi. Kerrotut prosenttiluvut olemme saaneet analysoimalla tehtävät tehtäväkäskyjen kautta liitteen 3 mukaisesti tehtyjen taulukoiden avulla.

Neljännän luokan tehtäväkirjoissa vapaata puheentuottamista harjoitellaan eniten ”kerro”-tehtäväkäskyin varustelluissa tehtävissä, joissa kertomuksen raami on annettu valmiiksi. Yleensä raamina on kuva tai kiekko, jonka avulla lauseita tai tarinaa rakennetaan.

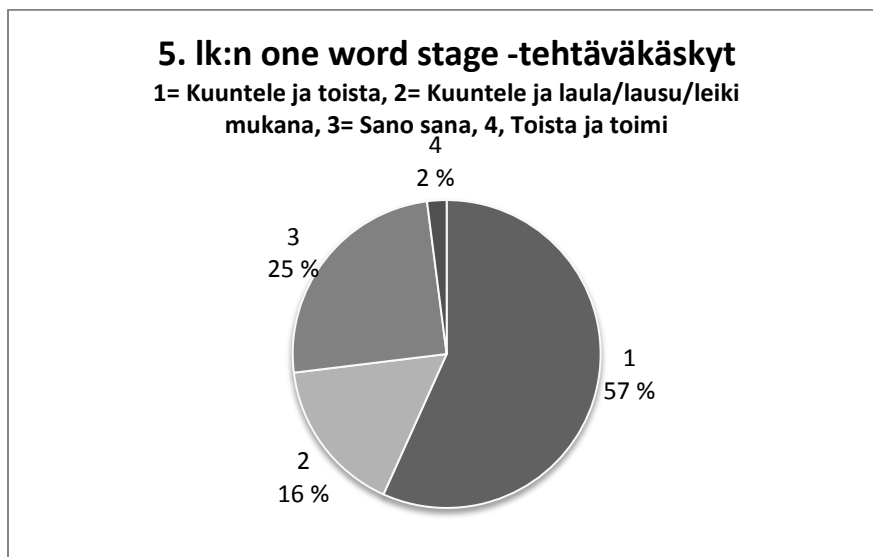
Viidennen luokan tehtäväkirjat

Kuvio 7. Tehtäväkirjojen puhetta harjoittavien tehtävien jakaantuminen suhteessa muihin kirjan tehtäviin 5. luokan kirjoissa



Viidennen luokan tehtäväkirjoissa puheentuottamisen tehtävien määrä laskee suhteessa muihin tehtäviin. Kaikkien kirjasarjojen viidennen luokan tehtäväkirjoista yhteenlaskettu puhetta tuottavien tehtävien määrä on 26 % kaikista kirjojen tehtävistä (kuvio 7). Vaikka puhetta tuottavien tehtävien osuus kaikista tehtävistä pienenee, niiden sisäiset jakaumat *one word stagen* ja *speaking stagen* välillä kääntyvät toisin päin verrattuna kolmannen ja neljännen luokan kirjasarjoihin. *One word stagea* harjoittavia tehtäviä on kaikista puhetta tuottavista tehtävistä enää alle puolet (liite 4), ja kaikkien kirjojen tehtävistä vain 12 % (kuvio 7). Kirjasarjakohtaisesti enää yhdessä kirjassa on enemmän *one word stage* -tehtäviä, verrattuna *speaking stage* -tehtäviin (ks. liite 8). Viidennen luokan kirjoista huomaa, että pienin askelin siirrytään kohti kokonaisten lauseiden sekä oman tuotoksen tekemistä. Silti toistotehtävillä on vielä suuri rooli puheen tehtävissä.

Kuvio 8. Kaikkien 5. luokan tehtäväkirjojen *one word stage* -tehtävien jakaantuminen tehtäväkäskyittäin

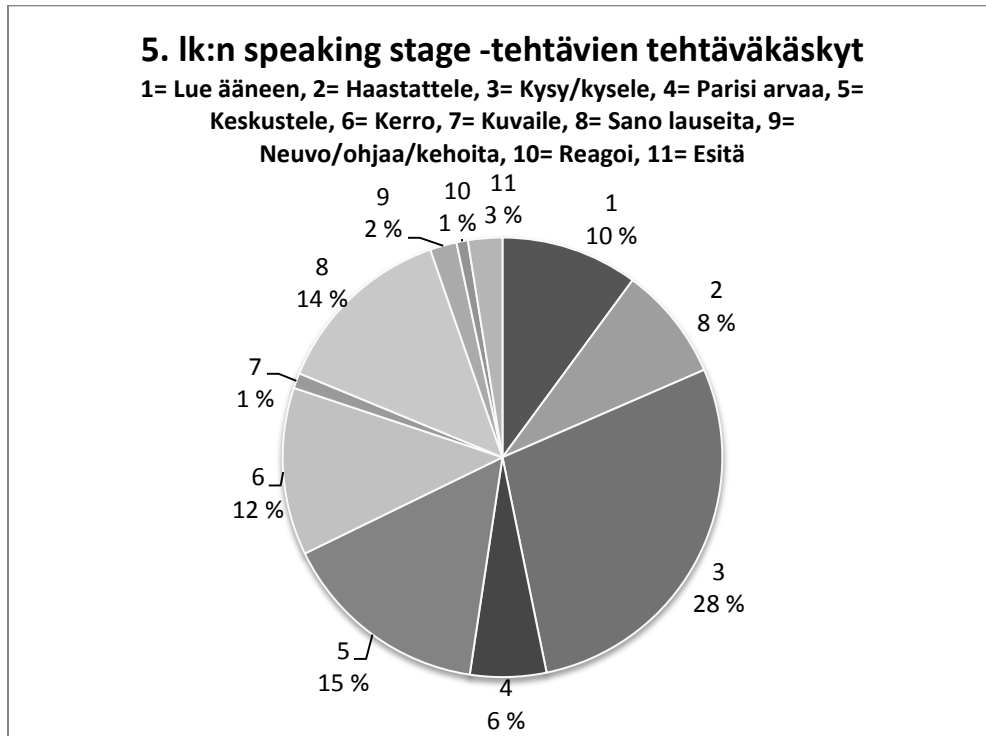


Edelleen suosituimmat tehtävätyypit edustavat ”kuuntele ja toista”- sekä mallista puhumisen tehtäviä, joita oli 57 % kaikista *one word stage* -tehtävistä (kuvio 8). Kirjasarjakohtaisesti luvut vaihtelevat ”kuuntele ja toista” -tehtävissä 15 % - 42 % välillä (liite 7). Kolmanneksi eniten kaikista puheen tehtävistä on *one word stagen* sanaston, ”sano sana” -harjoitustehtäviä, joita on kaikista *one word stage* -tehtävistä keskimäärin 25 % (kuvio 8) ja kaikista puheen tehtävistä noin 8 % (liite 4). Kirjasarjakohtaisesti 1 % - 11 % kaikista puheen tehtävistä on ääneen lukemisen tehtäviä (liite 7).

”Kuuntele ja toista” -tehtävät keskittyvät kaikissa kirjasarjoissa edelleen teemasanastoihin, yksittäisiin äänteisiiin sekä sana- ja lausepainoihin. Pelkän toiston sanastoharjoitukset pyrkivät kertaamaan jo opittuja sanoja ja kielioppiasioita. Lukemisen tehtävät keskittyvät enemmän kokonaisiin tarinoihin ja lyhyiden vuoropuheluiden käymiseen kirjallisen malliesimerkin avulla.

Vaikka viidennen luokan tehtäväkirjoissa puheen tehtävien osuus kirjan kaikista tehtävistä pienenee, on niissä ensimmäistä kertaa *speaking stagea* harjoittavia tehtäviä enemmän, kuin *one word stage* -tehtäviä. *Speaking stagea* harjoittaa 53 % kaikista puheen tehtävistä (liite 4). Prosenttiluvut mallista puhumisen tehtävissä vaihtelevat kirjasarjakohtaisesti 33 %:n ja 50 %:n välillä (liite 7).

Kuvio 9. *Speaking stage* -tehtäväkäskyjen jakaantuminen 5. luokan tehtäväkirjoissa



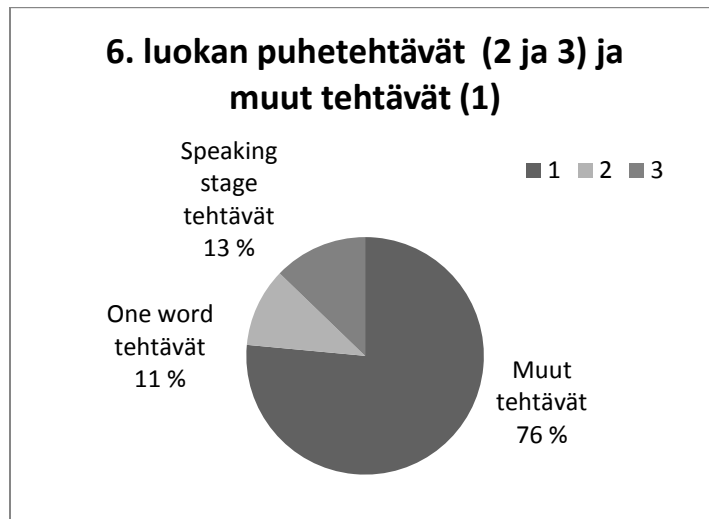
Tehtävätyypeistä on eniten "kysy/kysele" -tehtäviä 28 % (kuviio 9). Tehtävät jakaantuvat mallista puhumisen ja vapaan puheen tuottamisen kesken siten, että "kysy/kysele" -tehtävistä noin 87 % on mallista puhumisen tehtäviä ja "keskustele"-tehtävistäkin 77 %. Mallikeskusteluiden aiheina ovat harrastukset ja vertailu.

Kyselyt koskevat suuressa määrin oppilasta itseään tai hänen luokkatovereitaan, siten, mitä kenelläkin on, mitä harrastaa ja niin edelleen.

Kaikkiaan viidennen luokan tehtäväkirjoissa on vapaan puheentuottamisen tehtäviä kirjasarjakohtaisesti 6 % - 13 % (liite 7). Eniten näitä tehtäviä on "sano lause" -tehtäväkäsyyllä varusteltuina. Näistä tehtävistä noin 55 % on vapaata puheentuottamista. Lauseita rakennetaan muun muassa kappalekohtaisista sanastoista, jonka tarkoituksena on sanojen sitominen kontekstiin ja sen kautta sanojen merkitysten oppiminen ja muistaminen.

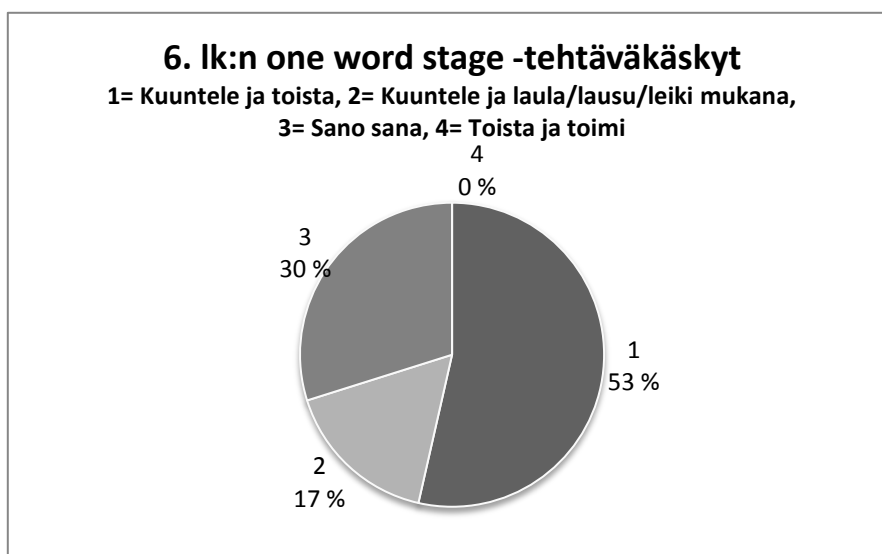
Kuudennen luokan tehtäväkirjat

Kuvio 10. Tehtäväkirjojen puhetta harjoittavien tehtävien jakaantuminen suhteessa muihin kirjan tehtäviin 6. luokan kirjoissa



Kuudennen luokan kirjojen *one word stage* -tehtävien prosentuaalinen määrä laskee kolmannen luokan kirjoista kuudennen luokan kirjoihin saavuttaessa. Kaikkien tehtäväkirjojen *one word stage* -tehtävien osuus laskee kolmannen luokan kirjoista kuudennen kirjoihin edetessä 6 prosenttiyksikköä. Onkin loogista, että kommunikatiivisten *speaking stage* -tehtävien määrä kasvaa, sillä kolmannella luokalla kieli aloitetaan ja oppijat ovat alkeistasolla, kun taas kuudennella luokalla oppijat ovat jo toimivalla alkeiskielitaidon tasolla tai peruskielitaidon alkuvaiheessa.

Kuvio 11. Kaikkien 6. luokan tehtäväkirjojen *one word stage* -tehtävien jakaantuminen tehtäväkäskyittäin

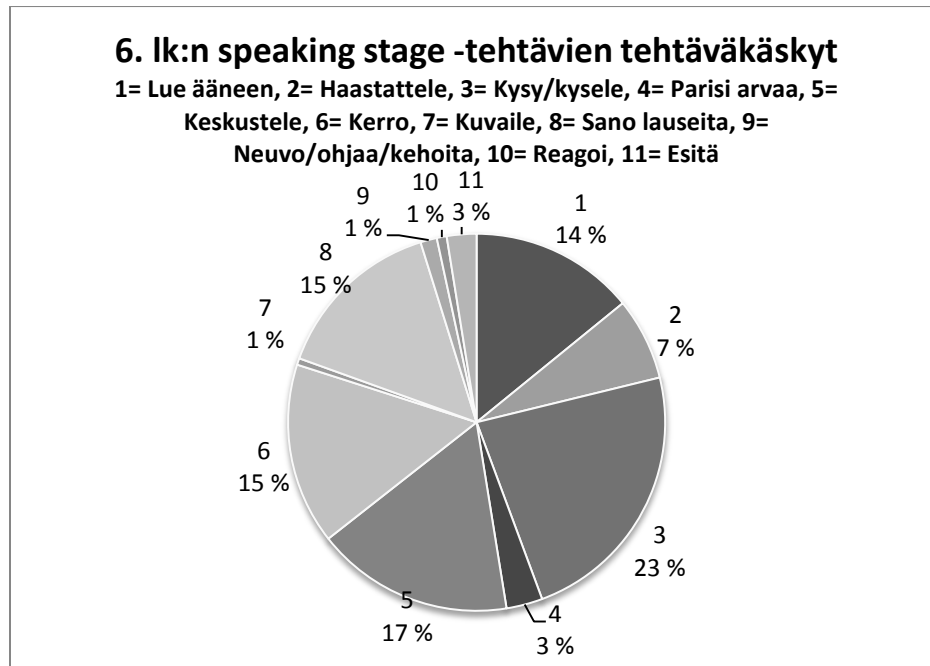


Kuudennen luokan *one word stage* -tehtävien tehtäväkäskyjen jakautuminen ei tuo poikkeavuutta aiempiin. Edelleen eniten tehtäväkäskyistä toistuvat ”kuuntele ja toista” -tehtävät, joita on 53 % kaikista yhteenlasketuista *one word stage* -tehtävistä (kuvio 11). Kirjasarjakohtaisesti kuuntele ja toista -tehtäviä on 4 % - 47 % (liite 8). Sanaharjoitukset kasvattavat edelleen osuuttaan ja keskimäärin niitä on 30 % kaikista *one word stage* -tehtävistä ja 8 % kaikista puheen tehtävistä (kuvio 11; liite 4).

”Kuuntele ja toista” -tehtävissä harjoitellaan pääasiassa teemasanastoja. Joissain kirjoissa ”kuuntele ja toista” -tehtävät koskevat suurelta määrin jo kokonaisia lauseita, joissa pyydetään kiinnittämään huomiota esimerkiksi intonaatioon ja puheenrytmiin. Yhdessä kirjassa harjoitellaan myös brittienglannin ja amerikan englannin äänne-eroavaisuuksia. Kaikissa kirjasarjoissa ”sano sana” -tehtävät keskittyvät sanojen kertaamisen pääasiassa käännöstehtävien avulla. Tehtävät liittyvät usein peleihin, joissa kerrataan jo opittua, tai kappalekohtaisiin sanastoihin, jota harjoitellaan parin kanssa kääntäen tai selittäen.

Vapaan puheentuottamisen tehtäviä on kuudennen luokan kirjoissa prosentuaalisesti enemmän, kuin alemmilla vuosiluokilla. Kaikista puhetta tuottavista tehtävistä vapaan puheen tuottamisen tehtäviä on 12 % - 20 %. (liite 8.)

Kuvio 12. *Speaking stage* -tehtäväkäskyjen jakaantuminen 6. luokan tehtäväkirjoissa



Eniten käytettyjä tehtäväkäskyjä ovat "kysy/kysele", "keskustele" ja "kerro" (kuvio 12). "Kysy/kysele" -tehtävistä noin 79 % on mallista puhumisen tehtäviä, "keskustele"-tehtävistä noin 72 %. Kyselyt koskevat edellisen tehtävien aiheita ja jo opittuja aihepiirejä, samoin keskustelut. Aiheina ovat sää, televisio-ohjelmat, ja asioiden vertailu kavereiden kesken. "Kerro"-tehtävistä enemmistö on vapaan puheen tuottamisen tehtäviä, mallista kertomista on vain noin 37 %. Kertomista harjoitellaan mielipiteiden ilmaisulla, kappaleen kertaamisella ja kuvien avulla.

Kaikissa kirjasarjoissa ääneen lukemisen tehtävät kasvattavat osuuttaan puhetta tukevissa tehtävissä. Näitä tehtäviä on eri kirjoissa 4 % - 28 % kaikista puheen tehtävistä (liite 8). Lukemisen tehtäviin kuuluu esimerkiksi edellisissä tehtävissä tuotettujen kirjallisten vastausten jakaminen, lukien ne ääneen parille, tarinoiden ja valmiiden lauseiden tai kokonaisten vuoropuheluiden lukeminen.

6. Johtopäätökset

Tutkimuksemme aineistona ovat englannin A1 -kielen alakoulun oppilaille tarkoitettut tehtäväkirjat ja niissä olevat puheen tuottamisen tehtävät. Tutkimme sellaisia harjoitteita, joissa oppilas tuottaa itse englanninkielistä puhetta. Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, minkälaisena oppikirjat määrittävät puheen osa-alueen kielenoppimisessa. Aineistostamme olemme selvittäneet, niitä tekijöitä, joista puhumisen taito oppikirjoissa koostuu sekä sitä, kuinka suuri osa tehtävistä lopulta harjoittaa puhumista verrattuna kielen muihin osa-alueisiin. Lisäksi olemme selvittäneet millaisia puhumisen taitoja harjoittavia ja tukevia tehtäviä oppikirjoissa on. Tässä luvussa teemme vielä katsauksen saamiimme tuloksiin ja pohdimme millaisia tavoitteita oppikirjat asettavat puheen oppimiselle ja kuinka arvokkaana puhutun kielen taitoa pidetään oppikirjoissa verrattuna kielen muihin osa-alueisiin. Lisäksi pohdimme saamiimme tuloksia valtakunnallisen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n* englannin kielen oppimisen tavoitteisiin peilaten.

Aineistomme mukaan englannin kielen puhuminen on mekaanista, kielen rakenteisiin liittyvää osaamista, jossa erilaiset äänneet ja äänimaisema intonaatioineen ovat opeteltavia asioita. Livosen ja Tellan (2009, 270–271) mukaan vieraassa kielessä oppilaalla on opittavanaan kokonaan uusia äännetyyppisiä, ja äänneet, jotka tuntuvat tutuilta ovat usein kuitenkin hieman erilaisia. Poikkeamat kohdekielen äänneissä voivat aiheuttaa negatiivisia siirtovaikutuksia, joissa oppija voi kuulla vieraan äänneen jonakin äidinkieltensä äänneenä. Eri äänneet sijoittuvat vieraassa kielessä myös eri äänneympäristöihin ja sana-asemiin. Opeteltavan kohdekielen artikulaation oppiminen edellyttää äänneiden kuulemistakin,

abstrahoimista eli erottamista ja muistamista. Nämä ovat samoja elementtejä, jotka luonnontieteilijät ovat nimenneet vieraan kielen puhumaan oppimisen prosesseiksi. Englannin ääntämisvaikeudet ovat yhteydessä sanojen sanapainoon. Suomen kielessä vokaalit ovat voimakkaita, ja ne voivat esiintyä kaikissa tavuissa. (Iivonen & Tella 2009, 270–271.) Englanninkielisessä arkipuheessa puolestaan vokaali kuuluu selkeästi vain siinä tavussa, jolla on sanan paino (Yule 2010, 47).

Aineistossa on paljon ääntämiseen liittyviä harjoituksia sekä sana- ja sanontatasolla että lause- ja keskustelutasolla. Sanojen oikean äänneasun kuuleminen antaa oppilaalle mahdollisuuden havaita vieraalle kielelle ominaisia poikkeavuuksia verrattuna oppilaan omaan äidinkieleen. Englannin kielen kirjain-äänne vastaavuus on pieni verrattuna suomen kieleen. Lisäksi sanapainot vaihtelevat englanninkielisessä puheessa huomattavasti enemmän kuin suomenkielessä. (ks. esim. Lintunen 2005.) Vuorovaikutuksellisten opetustapojen myötä myös kielten opiskelussa ja fonetiikassa, on ääntämisen opetustakin laajennettu koskemaan yksittäisten äänneiden lisäksi esimerkiksi sanapainoa ja puheen rytmiä (Tergujeff 2013, 17). Tehtäväkirjoissa tämä näkyy suurena ”kuuntele ja toista” -tehtävien määränä. Oikean kieliasun kuulemisen ja toistamisen tehtäviä on yli puolet lähes kaikissa aineistomme tehtäväkirjoissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n (Opetushallitus 2004, 138–142) mukaan englannin opiskelun alussa keskitytään kuullun ymmärtämiseen, toistamiseen ja soveltamiseen sekä suullisen kommunikaation harjoittamiseen. Suullisen harjoittelun tukena voidaan käyttää kirjoitettua kielimuotoa tilanteen sitä vaatiessa. Melkein kaikissa *One word stage* -tehtävissä kirjat antavat kuullun esimerkin lisäksi kirjallisen esimerkin, joko aakkosin tai foneettisin symbolein.

Yksittäisiä äännteitä, sanoja ja osittain kokonaisia lauseita toistettaessa autenttisesta mallista, tulisi taata oppilaalle oikea foneettinen ”kuva” sanojen ääntämisestä. Äännemallien tulisi olla monipuolisia ja englannin kielen monet variaatiot huomioon ottavia. Englantia puhutaan äidinkielenä monissa maissa ja lisäksi se on koko maailman ’lingua franca’ eli yhteinen kieli, jota kukin puhuu tavallaan ja murteellaan. Pelkkien tehtäväkirjojen perusteella voimme sanoa hyvin vähän varmaa tietoa äännemalleista, joita eri kirjasarjat oppilaille tarjoavat. Joissain kirjoissa oli mahdollisuus tarjota näytteitä eri puolilla maailmaa englantia äidinkielenään puhuvien ihmisten puhumana, sillä kirjan tekstikappaleet ovat teemoitettu näiden maiden mukaan. Nuorempien oppilaiden kirjoissa äännemallit näyttivät foneettisten asujen mukaan tulevan brittienglannin puhemalleista.

Aineistomme perusteella puhe näyttäytyy alakoulun englannin kielen tehtäväkirjoissa myös kommunikatiivisena ja sosiaalisena taitona. Tehtäväkäskyistä eniten toistuivat ”kysy/kysele” ja ”keskustele”-tehtäväkäskyt, jotka selkeästi tähtäävät vastavuoroisuuteen pyrkivään kommunikaatioon. Kielen ensisijainen tarkoitus on kommunikointi. Lessow-Hurley (2003, 16) esittää, että ollakseen hyvä kielen taitaja, yksilön ei tarvitse osata täydellistä ääntämistä, tai edes kielioppia, vaan tärkeintä on ylipäättään ihmisten välinen kommunikointi. Puhe määrittää kommunikointia, kun on kyse ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta (Quirk & Stein 1994, 5). Eleet, ilmeet sekä muu ei-sanallinen viestintä tukevat puheviestintää. (Karlsson 2008, 7–10; ks. myös Usó-Juan & Martínez-Flor 2006.)

Kommunikaatioon tähtäävän toiminnan lisäksi kirjasarjoissa korostuu puheen intentionaalisuus, jota painottavat aineistossa usein esiintyvät ”kerro”-tehtäväkäskyllä varustetut tehtävät. Livosen (2009) mukaan myös vuorovaikutuksessa oltaessa ja puhetta kuultaessa tietoisuus ja keskittyminen kohdistuvat nimenomaan sanottavan merkitykseen ja puhujan tarkoituserien

tulkintaan, ei niinkään puheen välittymistapaan. Puhe sisältää sen sanoman lisäksi paljon vihjeitä puhujan tunnetilasta ja identiteetistä. (Iivonen 2009, 39–40.)

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:ssä A-kielen oppilaan tavoitteisiin sisältyy rohkaistua puhumaan sana- ja sanontatasolla, kuuntelemalla ja ymmärtämällä kieltä (Opetushallitus 2004, 138–142). Kielen kuunteleminen ja ymmärtäminen edellyttää vuorovaikutteisia oppimismetodeja, joissa oppilas pääsee käyttämään kieltä autenttisesti. Aineistossamme nämä tehtävät ovat *speaking stage* -tehtäviksi nimeämiämme tehtäviä. Toisinaan oppilasta rohkaistaan valmiiden mallien avulla, ja ylemmille luokka-asteille siirryttäessä vaaditaan hieman enemmän oppilaan omaa, spontaania reagoitua ja lauseenrakentamisen taitoja.*

Mallista puhumisen tehtävien hyväksi puoleksi voi laskea sen, että oppilaalla on mahdollisuus itse havaita opetettavan kielen erityispiirteitä. Useat tutkimukset painottavatkin, että oppilaan omatoiminen havainnointi on tärkeää kielen omaksumisen prosessissa (ks. esim. Tomlinson 2008). Tutkimusaineistossamme kuullut malliesimerkit antavat vihjeitä vieraan kielen puherytmistä, sana- ja lausepainoista ja intonaatiosta. Nämä kielen prosodiset tekijät vaikuttavat sanoman merkitykseen ja rakenteeseen. Niiden avulla sanomaa voidaan muokata esimerkiksi toteavasta käskäväksi tai kysyväksi, ilmaista tunteita ja asenteita, sekä osoittaa keskustelussa tapahtuvaa vuoronvaihtoa. (Iivonen & Tella 2009, 277–278.)

Kirjallisena valmiiksi annetut keskustelut madaltavat oppilaan kynnystä puhua kohdekielellä. Ur (2000) on huomannut, miten kieltenopettajat keskittyvät tiettyjen kielten piirteiden ja osa-alueiden opettamiseen. Erityisesti fonetiikan ja kieliopin opettaminen, harjoittaminen ja testaaminen on keskeisessä asemassa.

Perusasioiden opetteluun jälkeen ongelmaksi tulee se, että saataisiin oppilaat käyttämään oppimaansa tarkoituksenmukaisissa verbaalisissa kommunikointitilanteissa. (Ur, 2000, 2.) Aineistomme valmiiksi annetut keskustelupohjat helpottavat keskittymisen kohdentamista ääntämiseen ja näin ollen puheen ymmärrettävyyteen ja sujuvuuteen.

Sujuva puheentuottaminen käsittää asianmukaisen ja keskusteluun liittyvän reaktion eli vastauksen, selkeän artikulaation ja ääntämisen sekä intonaation. Lisäksi englanniksi keskusteltaessa on tärkeää tiedostaa kohteliaisuuteen liittyvät seikat, esimerkiksi puheenvuoron aloituksessa ja puheenaiheen vaihtuessa. Sujuvassa keskustelussa nämä puheen piirteet esiintyvät ilman puhujan epäröintiä. (Hedge 2011, 261–267.) Analysoiduissa oppikirjoissa valmiiksi annetut mallit, keskustelupohjat ja repliikit ohjaavat oppilasta käyttämään esimerkiksi kohteliaisuusfraaseja. Tiettyjen kaavojen toistuessa usein, niistä jää pysyvä muistijälki oppilaan mieleen ja esimerkiksi sana ”please” muistetaan sanoa pyydettyäessä jotain.

Valtakunnallisen *perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:ssä* (Opetushallitus 2004) määriteltyjen viestintästrategioiden mukaan oppilaan tulee 6-luokan loppuun mennessä tunnistaa puheen pääasiat, löytää rajattu tieto puheesta, sekä tukeutua nonverbaaliin viestintään ja puhekumppanin apuun suullisessa vuorovaikutuksessa (Opetushallitus 2004, 140). Analysoimissamme oppikirjoissa kaikki kommunikatiiviset tehtävät pyrkivät tämän tavoitteen saavuttamiseen. Varsinkin englannin kielen oppimispolun alussa olevat monet mallista puhumisen tehtävät ohjaavat oppilasta kiinnittämään huomiota keskustelun pääasioihin antamalla selkeitä vihjeitä esimerkiksi avainsanojen tai käännösten muodossa. Opettaja ja hänen opetustyyhinsä määrittävät, kuinka paljon luokassa käytetään englannin kieltä opetuksen aikana. Mitä enemmän opettaja vaatii englanninkielistä

puhetta, sitä enemmän oppilaille avautuu mahdollisuuksia käyttää kieltä autenttisesti ja tukeutua tarvittaessa puhekumppaneihin ja elekieleen.

Edistyneemmän oppilaan kielenkäytön tulisi Riversin mukaan alkaa kohdentua selkeästä artikulaatiosta kohti sanoman omatoimista rakentamista. Hyviä puheentehtäviä tähän tarkoitukseen ovat autenttiset keskustelut, joissa oppilas reagoi keskustelukumppanin sanomaan vieden keskustelua eteenpäin. (Rivers 1968, 163.) Myös omassa aineistossamme siirrytään uudelle vuosiluokalle edetessä ääntämiseen keskittyvistä tehtävistä enemmän kohti vapaata kommunikatiivista vuorovaikutusta. *Speaking stage* -tehtävät kasvattavat osuuttaan kaikista puheen tehtävistä vuosittain, siten, että kolmannella luokalla tehtäviä on 45 % kaikista puheen tehtävistä, kun vastaavasti kuudennen luokan kirjoissa niitä on jo 65 %. Lisäksi speaking stagen vapaan puheentuottamisen tehtävät ottavat valtaa mallista puhumisen tehtäviltä ylemmille vuosiluokille siirryttäessä.

Kaikissa kirjasarjoissa *speaking stage* -tehtävistä painottuvat eniten mallista puhumisen tehtävät. Vain muutamassa kirjassa koko aineistosta vapaan puheentuottamisen tehtävät pääsevät määrällisesti lähelle samaa tasoa kuin mallista puhumisen tehtävät. Kaikkiaan vapaan puheentuottamisen tehtävät jäävät mielestämme vähäisiksi verrattuna kirjan kaikkiin tehtäviin koko aineistossamme, sillä enimmilläänkin niitä on vain 15 % kaikista puheen tehtävistä. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:ssä* (Opetushallitus 2004) niitä ei edes vaadita, vaan kielen taitotasolla A1.1 (kielitaidon alkeiden hallinta) puheen tavoitteissa on kirjattu seuraavaa: "Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä." Näin ollen voimme olettaa, että vapaan puheentuottamisen tehtäviä on kuitenkin tarpeeksi valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin nähden.

Vuosiluokilla 3–6 opetuksen tavoitteena on totuttaa oppilas viestimään vieraalla kielellä konkreettisissa ja itselle läheisissä tilanteissa. Aluksi tämä tapahtuu suullisesti ja vähitellen kirjallista viestintää lisäten. Opiskelustrategioissa oppilaan hyvä osaaminen tarkoittaa sitä, että oppilas oppii käyttämään luontevasti oppimisen kannalta tehokkaita työtapoja kuten pari- ja pienryhmäkeskustelua. Aineistossamme lähes kaikki puhetta harjoittavat tehtävät ovat pari- tai ryhmätehtäviä, ainoastaan muutamat ääneen lukemisen tehtävät eivät vaadi tehtäväkäskyjen perusteella pari- tai ryhmätyöskentelyä.

Vaikka kommunikaatioharjoitukset luokassa ovat tärkeä osa kielen oppimista, ne ovat myös ongelmallisimmat. Opettajien on vaikeampaa saada oppilaansa ilmaisemaan itseään vapaasti kuin tarkistaa oikeita vastauksia etukäteen määritellyissä tehtävissä. (Ur 2000, 2.) Suomalaisia leimaa vahva epäonnistumisen ja itsensä nolaamisen pelko ja siitäkin syystä oppilas ottaa riskin joka kerta avatessaan suunsa ja yrittäessään puhua vierasta kieltä. Opettajan on tärkeää tiedostaa tämä piirre ja pohtia, milloin puuttua virheisiin ja milloin ei. Kielellisissä tuotoksissa variaatioille on annettava tilaa. Eräässä luokantaulussa lukeekin ajatuksia herättävästi: ” We don’t make mistakes, we do variations.”

Valtakunnallisen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n* (Opetushallitus 2004, 92) mukaan vieras kieli oppiaineena on taito- ja kulttuuriaine. Kielen oppimisen taito koostuu puheen, kirjoittamisen ja kielen ymmärtämisen osa-alueista, kuten olemme jo tutkimuksemme alussa määritelleet. Vieraan kielen, tässä tapauksessa englannin, puhumisen taidot puolestaan koostuvat aineistomme mukaan mekaanisista, fonologiaan liittyvistä taidoista ja kommunikatiivisista taidoista. Mekaanisiin harjoituksiin sisältyvät sana- ja sanontatason tehtävät, joissa oppimisen työkaluna käytetään pääasiallisesti toistamista. Oppimisen pääpaino keskittyy näissä harjoituksissa selkeään ääntämiseen, artikulaatioon, sekä sanojen

tunnistamiseen. Kommunikatiivisissa tehtävissä harjoitellaan keskustelutaitoja käyttäen apuna valmiita, joko kirjoitettuja tai kuultuja malliesimerkkejä, tai spontaania kerrontaa ja reagointia omaan, jo olemassa olevaan sanastoon tukeutuen. Tehtävissä painottuu puheen sosiaalinen piirre ja vuorovaikutteisuus. Yhtenä olennaisena osana kommunikatiivisiin puhetaitoihin kuuluu kuullun ymmärtäminen. Vaikka tiedostamme tämän taidon välttämättömyyden sujuvan puhe- ja keskustelutaidon edellytyksenä, emme ole sisällyttäneet näitä harjoituksia omaan tutkimukseemme, koska ne eivät varsinaisesti edellytä puheen tuottamista.

Mekaaniset ja kommunikatiiviset taidot ovat olennainen osa puhumisen taitoa, eikä kumpikaan määritelmä sulje toistaan pois. Puhe tähtää lopulta aina kommunikatiiviseen kanssakäymiseen, mutta ilman mekaanisia, sanan muodostukseen, ääntämiseen ja muihin puheen rakenteisiin liittyviä taitoja kommunikointi pelkän puheen avulla jää vajaaksi. Olemmekin nimenneet mekaaniset tehtävät puhetta tukeviksi tehtäviksi ja kommunikatiiviset tehtävät puhetta harjoittaviksi tehtäviksi.

Suullista kielitaitoa korostetaan laajasti valtakunnallisessa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:ssä*. Tuloksiamme tarkasteltaessa huolestuttavaa on se, että mitä pidemmälle englannin opinnot etenevät, sitä vähemmän puhetta harjoittavia tehtäviä näyttäisi oppilaan kirjoissa olevan. kolmasluokkalaisten kirjoissa puheen tehtäviä on keskimäärin 29 %, kun kuudennen luokan kirjoissa prosenttimäärä on enää 24 %. Näin ollen puhetehtävien osuus kaikista tehtävistä, kaikilla luokka-asteilla jää alle puoleen. Määrät vaikuttavat pieniltä siihen verrattuna, miten puhetta ja puheen oppimista painotetaan lukuisten tutkimusten, *Eurooppalaisen viitekehyksen*, sekä Suomen kansallisen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004* mukaan.

Näiden viitekehysten raameissa toimitaan myös “kentällä” eli kunnissa ja kouluissa, joiden opetussuunnitelmat perustuvat kyseisiin viitekehyksiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:ssa (Opetushallitus 2004) kuitenkin todetaan, että A-kielen opiskelun tulisi aluksi painottaa suullista ja vasta myöhemmin ja vähitellen kirjallista viestintää. Kolmannen luokan tehtäväkirjoissa suullisia harjoituksia on muihin luokka-asteisiin verrattaessa eniten ja kuudennen luokan tehtäväkirjoihin edetessä niitä on enimmillään noin kolmasosa yhden tehtäväkirjan kaikista tehtävistä. Näin ollen puheen tehtävien määrän väheneminen oppikirjoissa ylemmille luokka-asteille siirryttäessä on suunnitelman mukaista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n kielitaidon tasojen kuvausasteikko -liitteessä, joka perustuu *Eurooppalaiseen viitekehukseen*, kielitaidon alkeiden hallinnassa puhumisen osalta on kirjattu seuraavaa: ”Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä.” (Opetushallitus 2004, 280–297.) Tämä kohta alkeiskielitaidon osaamisesta on hyvin linjassa tehtäväkirjoissa olevien tehtävien kanssa. Omaa virheetöntä tuotosta ei korosteta, vaan opetellaan ja harjoitellaan kaavamaisia, idiomaattisia sanontoja ja lauseita. Tämä tavoite on myös selittävänä tekijänä niin suurelle ”toisto”-tehtävien määrälle, joissa oppilas ei itse keksi ja/tai tuota lausumaansa, vaan toistaa kuulemansa.

Kuudennen luokan loppuun mennessä tulisi oppilaan hallita seuraavaa: ”Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekumppanin apua.” (Opetushallitus 2004, 282.) Oppilaan tehtäväkirjoissa nämä tavoitteet toteutuvat yksittäisissä harjoituksissa, jotka ovat sidottuja tosielämässä todennäköisesti

sattuviin tapahtumiin. Muutenkin kirjan sisällöissä keskitytään oppilaaseen itseensä ja hänen lähipiiriinsä. Näissä harjoituksissa oppilaat esittelevät itsensä kertomalla perheestään, ystävistään tai esimerkiksi harrastuksistaan, kysyvät ja neuvovat tietä jonnekin, tai harjoittelevat kaupassa tai ravintolassa käyntiä. Lyhyiden ja kaavamaisten sanojen, sanontojen ja lauseiden kautta hän oppii kielen käyttöä. Juuri toistotehtävien, ja erityisesti valmiiksi annettujen vuoropuhelujen tehtävä on totuttaa oppilas näihin yksinkertaisiin vuoropuheluihin ja palvelutilanteisiin, joista hänelle on hyötyä käytännön elämässä koulun ulkopuolella.

Riversin (1968) mukaan oppilaat eivät opi sujuvaa puhetaitoa pelkästään kuulemalla puhetta, vaikkakin se on hyvin tärkeä oppimisen muoto. Kuultujen malliesimerkkien lisäksi opettajan on luotava mahdollisimman paljon monipuolisia tilanteita, joissa oppilaat itse pääsevät ja joutuvat puhumaan. (Rivers, 1968, 160.) Tehtäväkirjojen analyysin tukena käytetyt opettajan oppaat korostavat yleisesti myös puhetta ja puheentehtäviä. Yleensä niissä ohjeistetaan käyttämään suullista kielitaitoa enemmän, kuin mitä tehtäväkirjojen tehtävät sisältävät. Opettajan oppaat sisältävät yleensä myös ääntämisoppaat, joiden avulla äänteet voi opettaa. Tuntisuunnitelman rakentaminen on jokaisen englanninopettajan itsensä toteuttama. Oppikirja ei ole pakollinen opettamisen väline, tosin se toimii suurimmalla osalla kouluista oppimista tukevana välineenä.

Kaiken kaikkiaan englannin opetuksen vuosiviikkotuntimäärä on vähintään 8 tuntia. Tämä tarkoittaa sitä, että keskimäärin englantia opiskellaan kaksi tuntia viikoittain 3.–6. luokkien aikana. Jokaisen vuosiluokan kirjasarjoissa tekstikappaleita on 18 – 20 ja jokainen tekstikappale sisältää keskimäärin 30 tehtäväkirjan harjoitusta. Todennäköisesti ei olisi edes mahdollista ehtiä tehdä kaikkia tehtäviä, ja opettajalla onkin suuri vastuu valita oppimisen kannalta oleelliset ja laadukkaat tehtävät. Tunti voi ja saa sisältää erilaisia aktiviteetteja ja eri opetusmetodeja hyödyntäviä

osuuksia, jolloin kirja ei ole ainut ohjenuora ja suorituslista tunnin pitoon. Opettaja voi siis käyttää puhe- ja ääntämisharjoituksia luonnollisesti tunnin perustana tai ainakin isona osana tuntisuunnitelmaa.

Kaikkiaan puhuttu kieli näyttäytyy aineistostamme säännönmukaisena toimintana, jossa keskeistä on vuorovaikutus yhden tai useamman muun henkilön kanssa. Etenkin englannin kielessä esiintyvät kohteliaisuussäännöt ja tietyllä tavalla normatiiviset ”keskustelukaavat” avaus- ja lopetusreplikkeineen pyritään tuomaan oppilaalle useiden toistojen ja malliesimerkkien myötä. Toisekseen puhuttu kieli aineistomme oppikirjoissa painottaa vahvasti ääntämisen merkitystä puheen ymmärrettävyyden kannalta. Sana- ja sanontatason ”kuuntele ja toista” -tehtävissä oppilaat nimenomaan harjoittelevat sanojen oikeaa lausuntamuotoa ja selkeää artikulointia. Cunningham - Andersonin (2011) tutkimuksen mukaan ääntämisellä voi olla suuri vaikutus siihen, miten ja millaisena natiivipuhuja kokee vieraskielisen keskustelukumppaninsa. Ääntämisen perusteella natiivipuhuja arvioi puhekumppaninsa alkuperää, koulutustasoa, ystävällisyyttä, vaurautta ja älykkyyttä. Mitä poikkeavampi kanssapuhujan aksentti on, sitä negatiivisempia oletuksia tehdään. (Cunningham - Andersson 2011, 133–143.) Oppikirjoissa ääntämisen mallit ja toistotehtävät tarjoavat mahdollisuuden pyrkiä ymmärrettävään ja tasavertaiseen kommunikaatioon myös natiivipuhujien kanssa.

Pääasiassa oppikirjoista löydettävissä olevat tavoitteet puheen oppimiselle ovat Suomen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* mukaiset. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:ssä* englannin kielen puheen ja kirjoittamisen osa-alueiden osaaminen kuudennen luokan lopussa tulisi sijoittua *Eurooppalaisen viitekehyksen* määrittämälle taitotasolle A1.3 (ks. myös CEFR 2012 22–23.; Eurooppalainen viitekehys 2003, 50–53.). Kuullun- ja tekstin ymmärtämisen kuitenkin odotetaan yltävän jo tasolle A2.1. Pohdimme, miksi

puhumisen tasolta ei vaadita enempää, vaikka sitä kuitenkin korostetaan opetusta ohjaavissa asiakirjoissa aivan erityisesti. Onko kyseessä se, että ylioppilaskirjoituksissa lopulta testataan vain kielen ymmärtämistä kuuntelun ja lukemisen kautta? Saleva (1997) toteaaakin, että koska puhutun kielen testaaminen on vaikeaa, opetuksen painoarvo on useammin kirjoitetun kielen kommunikaatiossa. Jo 1980 -luvulta alkaen Euroopan neuvosto on ehdottanut suullisen kielitaidon testaamista esimerkiksi ylioppilaskokeissa. Suomen opetushallitus on myös esittänyt suullisen kielitaidon testaamista, mutta sitä ei kuitenkaan ole otettu käyttöön. (Saleva 1997, 11–12.)

Loppujen lopuksi, koska oppikirjojen tavoitteet kielen puhumaan oppimiselle pohjautuvat jo lähtötilanteessa opetusta ohjaaviin asiakirjoihin, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n* ja *Eurooppalaiseen viitekehykseen*, kansallisten ja kansainvälisten tavoitteiden voidaan katsoa toteutuvan tutkimissamme oppikirjoissa.

Tilastollisesti puhetehtävien määriä kaikkiin kirjan tehtäviin verraten ja tarkastellen voidaan päätellä, että puhuttu kieli arvotetaan aineistossamme yhtä arvokkaaksi kuin muut kielen osaamisen osa-alueet, sen enempää muiden osa-alueiden tehtäviä tutkimatta. Noin kolmas osa kaikista tehtävistä kuitenkin keskittyy puheen tuottamisen harjoittamiseen. Se, kuinka suuri osa puolestaan keskittyy kirjoittamisen tai kielen ymmärtämisen osa-alueisiin, jääköön tutkittavaksi toisella erää.

7. Pohdinta

Tätä pro gradu -tutkielmaa tehdessämme pyrimme pitämään mielessämme sen, että tutkimus vaikuttaa monen alan käsityksiin ja toimintamalleihin. Kasvatusalalla niin koulujen opettajat, kuin korkeampien koulutusasteiden opiskelijat ja opettajat, pitävät tutkimusta tärkeänä osana heidän työtään. (Oliver 2010, 4.) Haluammekin pitää mielessä, että tutkimuksellamme on mahdollisesti vaikutusta kasvatusalaan tulevaisuudessa. Vaikutuksia voivat olla suhtautuminen opetettavaan aineeseen eli englantiin, tai materiaalien valintaan kouluilla.

Lapin yliopisto noudattaa hyviä tutkimuseettisiä periaatteita, jotka on asettanut Opetus- ja kulttuuriministeriön tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Kaikkien tieteentekijöiden, kuten meidänkin tulee pitää yllä hyvää tieteellistä käytäntöä, joka pitää sisällään suomen yleisen lainsäädännön noudattamisen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 4.) Tutkimuksemme haluamme noudattavan tutkimuseettisiä periaatteita myös sen vuoksi, että se olisi luotettava ja tulokset uskottavia. Tutkimusta tehdessämme halusimme olla rehellisiä, tarkkoja, avoimia sekä yleisesti huolellisia. Erityisesti analyysia tehdessämme halusimme käyttää hyväksi kahden tutkijan voimaa, jolloin pystyimme tarkistamaan tuloksemme ja saada luotettavuutta tutkimuksellemme. Näin ollen hyödynsimme tutkimuksessamme tutkijatriangulaatiota. Tutkijatriangulaation eduiksi voidaan laskea yhteistyö ja sen tuomat monipuoliset näkökulmat tutkimuksen aihepiiriä ja aineistoa ajatellen. Lisäksi kaksi tutkijaa tarjoavat tukea toisilleen prosessin eri vaiheissa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006c.) Kirjasarjat olivat meille tuttuja vain nimellisesti, jolloin pystyimme minimoimaan ennakkokäsityksemme niistä. Muiden tutkijoiden töitä ja tutkimuksia lainattaessa, käytimme asianmukaista viittaustekniikkaa.

Abduktiivinen menetelmä kantaa läpi koko prosessin, tutkimuksen teorian ja aineistoanalyysin vuorovaikutteisena pohdintana. Abduktiivinen päättely vie aineiston analyysin sen tuottamien tulosten ulkopuolelle, maailmaan ja yhteiskuntaan (Krippendorff 2013, 85). Olemme pyrkineet valottamaan englannin tehtäväkirjojen ja oppimateriaalien merkitystä kielenoppimisessa. Globaalissa maailmassa ei kenelläkään ole enää varaa olla oppimatta vierasta kieltä. Monille kyseinen vieras kieli on englanti, joka on vallannut kielellistä alaa suomalaisessakin kulttuurissa, mediassa ja koulutuksessa. Vieraankielen oppiminen on ennen kaikkea sosiaalinen tapahtuma, ja tätä sosiokulttuurista aspektia emme voi kiistää.

Oppikirjojen tarkastajien puuttuessa tutkimuksemme on omalta osaltaan valaissut englannin tehtäväkirjojen sisältöä ja todennut sen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n* ja samalla *Eurooppalaisen viitekehyksen* mukaiseksi puhetehtävien osalta. Huomattavaa siis on, että kirjat sisältävät erittäin paljon mekaanisia harjoitteita ja mallista puhumista. Kielen aloittelevalla oppijalle nämä ovat hyviä tehtäviä tutustuttaa itsensä englannin kieleen ja sen moninaisuuteen, sillä ne helpottavat oppijaa avaamaan oman suunsa puhumaan vieraalla kielellä. Vieraan kielen käyttäminen on kommunikatiivinen ja sosiaalinen taito. Kielen käyttäminen on sosiokulttuurinen prosessi, jossa mukana ovat muut kielenkäyttäjät. Luokkatilanteessa heitä ovat luokkatoverit ja opettaja, koulun ulkopuolella kaikki vastaantulevat ihmiset. Varsinkin nuoria oppilaita ja lapsia on hyvä muistuttaa kielen sosiokulttuurisesta aspektista, koska elämme tällä hetkellä sosiaalisen kulttuurin ja sosiaalisen median aikakautta.

Vapaita puheentuottamisen tehtäviä on mielestämme yllättävän vähän. Tilanteita, joissa oppilas itse voisi tuottaa vieraskielistä puhetta, voitaisiin hyvin tukea esimerkiksi pelkkien kuvien avulla, kuten joissakin aineistomme tehtävissä tehtiin. Opettajan rooli kielenoppimisen tukijana nousee. On englannin opettajan tehtävä

luoda tilanteita, joissa oppilaat pääsevät vapaasti luomaan ja tuottamaan omaa puhetta sekä tekstejä. Jäimme pohtimaan myös sitä, että aineistomme kaikissa englannin oppikirjoissa tehtäväkäskyt ovat kaikki suomeksi. Olemme havainneet, että jopa kolmasluokkalainen vasta-aloittanut kielenoppija oppii kieltä ja sanastoja tehtäväkäskyjen ja varsinkin niiden toiston kautta.

Käytyämme läpi neljän oppikirjasarjan tehtäväkirjat meille on syntynyt vahva kuva niiden sisältämistä tehtävistä, erityisesti puhetta harjoittavista tehtävistä. Tulevina opettajina oppimateriaalien ja etenkin kustantamoiden valmistamien oppikirjojen tuntemus on rikastuttanut meitä suuresti. Toivomme tutkimuksemme valaisevan uusimpien englannin oppikirjojen sisältöä ja antia myös kollegoille ja tuleville kollegoillemme. Mielestämme oppikirjoja ei tutkita tarpeeksi huomioon ottaen niiden pysyvät markkinat ja käyttölaajuus. Oppikirjat ovat pysyvä osa suomalaista koulua, ja oppikirjojen käyttäjiä syntyy joka päivä lisää. Kieli, kirjat ja tekstit toimivat käyttäjänsä maailmankuvan rakentajina, emmekä sen vuoksi voi kiinnittää liikaa huomiota peruskoulun pakollisiin oppikirjoihin ja niiden tutkimukseen. Oppimateriaalien tulisi olla paitsi opettajien vaatimusten mukaisia, myös *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004:n* mukaisia. Lisäksi niiden tulisi olla oppilaan mielenkiinnon herättäjiä ja oppimaan kutsuvia (Heinonen 2005, 31). Aineistomme oppikirjat opettajan oppaineen vastaavat *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n* tavoitteita, mutta pohdittavaksi jää, ovatko nämä tavoitteet riittäviä kielen oppimisen ja kehityksen kannalta globalisoituvassa ja kansainvälistyvässä yhteiskunnassa, jossa kielitaidon merkitys korostuu entisestään. Yksi jatkotutkimuksen aihe voisikin olla tulevan opetussuunnitelman englannin kielen tavoitteiden tutkiminen yhteiskunnan kansainvälistymisen asettamien tarpeiden kontekstissa.

Tomlinsonin (2008, 3-6) määrittämien hyvien oppimateriaalien kriteerit täyttyvät aineistomme tehtäväkirjoissa monipuolisten tehtävien, miellyttävien kuvitusten, sekä multimedia materiaalien käytön myötä. Lisäksi jokaisessa tutkimassamme kirjasarjassa oppilaat pääsevät arvioimaan omaa osaamistaan säännöllisesti. Parantamisen varaa kirjoissa jää autenttisten lähdemateriaalien käytössä. Koska tehtäväkirjojen tehtävät painottuvat usein kuultuihin malliesimerkkeihin, itsenäinen oppiminen on haastavaa. Jotkut kirjasarjat tarjoavat oppilaalle myös kuunneltavat materiaalit cd:n myötä, jolloin tätä haastetta itsenäiselle työskentelylle ei ole.

Jatkotutkimusaiheiksi ehdotamme muiden kielen osa-alueiden tutkimista ja erityisesti empiiristä tutkimusta kielen oppimisesta. Jatkotutkimuksena voitaisiin toteuttaa tutkimus myös englannin opiskelussa käytettävistä muista oppimateriaaleista. Nykyään oppimateriaalit sisältävät suuren osan kaikkea muuta kuin pelkän teksti- ja tehtäväkirjan. Näitä muita materiaaleja voitaisiin tutkia oppilaan näkökulmasta, oppimista edistävänä tekijänä. Oppilaan näkökulman huomioiminen oppimateriaalien tutkimisessa ja kehittämisessä olisi tärkeää, koska pelkkä opettajan näkökulma ei riitä hyvien oppimistuloksien takaamiseksi.

Lähteet

Oppikirjat aineistona

All Stars 3. Activity Book 2008. Benmergui, Raquel, Sarisalmi, Tiina, Alamikkelä, Ulla, Granlund, Annamari ja Ritola, Laura.

All Stars 4. Activity Book 2008. Benmergui, Raquel, Sarisalmi, Tiina, Alamikkelä, Ulla, Granlund, Annamari ja Ritola, Laura.

All Stars 5. Activity Book 2008. Benmergui, Raquel, Sarisalmi, Tiina, Alamikkelä, Ulla, Granlund, Annamari ja Ritola, Laura.

All Stars 6. Activity Book 2008. Benmergui, Raquel, Sarisalmi, Tiina, Alamikkelä, Ulla, Granlund, Annamari ja Ritola, Laura.

Let's Go! 3. Activity Book 2012. Eidenbach, Samantha, Kanervo, Pauliina, Savolainen, Katri ja Törmä, Janne.

Let's Go! 4. Activity Book 2012. Eidenbach, Samantha, Kanervo, Pauliina, Savolainen, Katri ja Törmä, Janne.

Let's Go! 5. Activity Book 2012. Eidenbach, Samantha, Kanervo, Pauliina, Savolainen, Katri ja Törmä, Janne.

Let's Go! 6. Activity Book 2012. Eidenbach, Samantha, Kanervo, Pauliina, Savolainen, Katri ja Törmä, Janne.

Wow! 3. Busy Book 2011. Westlake, Paul, Aula, Tarja, Kuja-Kyyny-Pajula, Raija ja Turpeinen, Elfi.

Wow! 4. Busy Book 2011. Westlake, Paul, Aula, Tarja, Kuja-Kyyny-Pajula, Raija ja Turpeinen, Elfi.

Wow! 5. Busy Book 2011. Westlake, Paul, Aula, Tarja, Kuja-Kyyny-Pajula, Raija ja Turpeinen, Elfi.

Wow! 6. Busy Book 2011. Westlake, Paul, Aula, Tarja, Kuja-Kyyny-Pajula, Raija ja Turpeinen, Elfi.

Yippee! 3. Writer 2013. Paakkinen, Jouni, Sarlin, Heli, Turpeinen, Elfi ja Westlake, Paul.

Yippee! 4. Writer 2013. Paakkinen, Jouni, Sarlin, Heli, Turpeinen, Elfi ja Westlake, Paul.

Yippee! 5. Writer 2013. Paakkinen, Jouni, Sarlin, Heli, Turpeinen, Elfi ja Westlake, Paul.

Yippee! 6. Writer 2013. Paakkinen, Jouni, Sarlin, Heli, Turpeinen, Elfi ja Westlake, Paul.

Kirjallisuus

Aaltonen Olli, 2009. Puhekyvyn olemus, merkitys ja kehitys. Teoksessa Olli Aaltonen, Reijo Aulanko, Antti Iivonen, Anu Klippi & Martti Vainio (toim.) Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet. Helsinki: Otavan kirjapaino Oy. s. 10–18.

Aaltonen, Olli, Aulanko, Reijo, Iivonen Antti, Klippi, Anu & Vainio Martti (toim.) 2009. Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet. Helsinki: Otavan kirjapaino Oy.

Alanen, Riikka 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: Sosiokulttuurinen viitekehyskielillisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.) Kielikoulussa - kieli koulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. s. 95–120.

Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Vastapaino.

Bohn, Ocke-Schwen & Munro, Murray J. (toim.) 2007. Language Experience in Second Language Speech Learning : In Honor of James Emil Flege. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. s. 35–55.

CEFR 2012. Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Language policy unit. Saatavilla www-muodossa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf. (Luettu 20.8.2013.)

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith 2000. Research methods in education: 5th edition. Cornwall: Routledge Falmer.

Cunningham - Andersson, Una 2011. Native speaker reactions to non-native speech. Teoksessa Walter de Gruyter, (toim.) Studies on language acquisition [SOLA]: second-language speech: structure and process. Berlin: Mouton de Gruyter. s.133–144.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Euroopan komissio 2012. Erityiseurobarometri 386 - Eurooppalaiset ja heidän kielensä. Saatavilla www-muodossa: http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_fi.htm. (Luettu 22.5.2013.)

Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Porvoo: WSOY.

Hansen Edwards, Jette G. & Zampini, Mary L. 2008. Phonology and Second Language Acquisition. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Harwood, Nigel 2010. English language teaching materials: Theory and practice. Cambridge language education.

Hedge, Tricia 2011. Teaching and learning in the language classroom. Oxford University Press.

Heinonen, Juha-Pekka 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Saatavilla www-muodossa: <https://www.doria.fi/handle/10024/3770>. (Luettu 12.2.2013.)

Hildén, Raili 2003. Taitotasot uusissa kielten opetussuunnitelmissa. Teoksessa Tempus 3/ 2003. s. 10–11.

Häkkinen, Kaisa 2002. Suomalaisen oppikirjan vaiheita. Helsinki: Hakapaino Oy.

livonen, Antti 2009. Tietoisuus puheen ominaisuuksista – puheentutkimuksen kehitys. Teoksessa Olli Aaltonen, Reijo Aulanko, Antti livonen, Anu Klippi ja Martti Vainio (toim.) Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet. Helsinki: Otavan kirjapaino Oy. s. 39–58.

livonen, Antti & Leiwo Matti 2009. Puheen ja fonologian suhde. Teoksessa Olli Aaltonen, Reijo Aulanko, Antti livonen, Anu Klippi & Martti Vainio (toim.) Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet. Helsinki: Otavan kirjapaino Oy. s.59–67.

livonen Antti & Tella Seppo 2009. Vieraan kielen ääntämisen ja kuulemisen opetus ja harjoittelu. Teoksessa Olli Aaltonen, Reijo Aulanko, Antti livonen, Anu Klippi &

Martti Vainio (toim.) Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet. Helsinki: Otavan kirjapaino Oy. s. 269–281.

Johnson, Keith 2001. An introduction to foreign language learning and teaching. Malesia: Pearson Education Limited.

Jyväskylän yliopisto, kielikeskus 2012. Kurssien arviointi. Saatavilla www-muodossa: <https://kielikeskus.jyu.fi/opetus/s2/arviointi>. (Luettu 13.2.2013.)

Kablan, Zeynel, Toban, Beyda & Erkan Burak 2013. The Effectiveness Level of Material Use in Classroom Instruction: A Meta-analysis Study. Educational Sciences: Theory & Practice, 13(3), 1638-1644.

Karlsson, Fred 2004. Yleinen kielitiede. Helsinki: Yliopistopaino.

Kaunismaa, Kari 2009. Punatähdestä kaksoiskotkaan. Neuvostoliiton romahtamisen vaikutus venäläisen keskikoulun historian oppikirjoihin. Saatavilla www-muodossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3872-8>. (Luettu 14.8.2013.)

Kauppinen, Merja, Saario, Johanna, Huhta, Ari, Keränen, Anna, Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Taalas Peppi ja Tarnanen Mirja 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa Garant, M., I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) Kieli ja globalisaatio – Language and globalization. AFinLAN

vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 66. s. 201–233.

Kelly, Joshua 2007. Communication skill. Delhi: Global Media.

Kinos, Jarmo 1999. Vuoropuhelua lähihistorian dokumenttien kanssa. Teoksessa Isto Ruoppila, Eeva Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos, Pirkko Niiranen & Mikko Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena. s. 73–88.

Klippi, Anu 2009. Puhe ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa Olli Aaltonen, Reijo Aulanko, Antti Iivonen, Anu Klippi ja Martti Vainio (toim.) Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet. Helsinki: Otavan kirjapaino Oy. s. 76–81.

Korva, Minna-Maarit 2012. Romanit ja saamelaiset yläkoulun maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppikirjoissa. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.com) <http://www.doria.fi/handle/10024/77126>. (Luettu 16.4.2013.)

Krippendorff, Klaus 2013. Content analysis: An introduction to its methodology. Sage publications.

Lessow-Hurley, Judith 2003. Meeting the Needs of Second Language Learners : An Educator's Guide. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Lintunen, Pekka 2005. Do you speak American? Amerikan englannin fonetiikkaa suomalaisille. Teoksessa Antti Iivonen (toim.) Puheen salaisuudet. Fonetikan uusia suuntia. Helsinki: Gaudeamus. s. 151–170.

Martínez-Flor, Alicia, Usó-Juan, Esther & Alcón Soler, Eva 2006. Towards acquiring communicative competence through speaking. Teoksessa Esther Usó-Juan & Alicia Martínez-Flor (toim.) Studies on language acquisition: Current trends in the development and teaching of the four language skills. Berlin: Walter de Gruyter. s. 139–157.

Miles, Matthew B. & Huberman, Michael A. 1994. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Second edition. Yhdysvallat: Sage Publications.

Mishan, Freda 2005. Designing authenticity into language learning materials. Bristol: Intellect Ltd.

Moon, Colin 2000. Finns on the phone: a compendium of telephone techniques to improve your international business communication in English. Helsinki: Yrityskirjat Oy.

Nieminen, Marjut 2006. Interview power: työhaastattelut englanniksi. Helsinki: WSOY.

Nieminen, Marjut 2007. Smart talk: liike-elämän rupattelut englanniksi. Helsinki: WSOYpro.

Nurmi, Jari-Erik, Ahonen, Timo, Lyytinen, Heikki, Lyytinen, Paula, Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.

Ojala, Ulla 2007. Opetussuunnitelma ohjaa oppikirjan valintaa. Opettaja 102 (47), 28–31.

Oliver, Paul 2010. The student's guide to research ethics. 2nd edition. Maidenhead: Open University Press.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla [www-](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus) muodossa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. (Luettu 4.2.2013.)

Opetusministeriö 1998. Perusopetuslaki 628/1998. Saatavilla [www-muodossa](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search[type]=pika&search[pika]=perusopetuslaki): [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search\[type\]=pika&search\[pika\]=perusopetuslaki](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search[type]=pika&search[pika]=perusopetuslaki). (Luettu 20.8.2013.)

Paananen-Porkka, Minna-Marketta 2007. Speech rhythm in an interlanguage perspective : Finnish adolescents speaking english. Saatavilla [www-muodossa](http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3834-1): <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3834-1>. (Luettu 14.8.2013.)

Paimen, Anni 2013. Ruuan tuotantoon käytettävät eläimet kuudennen luokan biologian oppikirjoissa. Saatavilla www-muodossa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201304161086>. (Luettu 14.8.2013.)

Quirk Randolph & Stein Gabriele 1994. English in use. Harlow: Longman.

Raimo, Ilkka, Savela, J. & Aaltonen, O. 2005. Vokaalijärjestelmät testissä. Teoksessa Antti Iivonen (toim.) Puheen salaisuudet. Fonetikan uusia suuntia. Helsinki: Gaudeamus. s. 171–181

Rinne, Eeva 2013. Koulukirjat kaipaavat kipeästi remonttia. Saatavilla www-muodossa: <http://aikalainen.uta.fi/2013/06/14/koulukirjat-kaipaavat-kipeasti-remonttia/>. (Luettu 12.9.2013.)

Rivers, Wilga M. 1968. Teaching foreign-language skills. Chicago: University of Chicago Press.

Rusanen, Anna-Leena & Sippola, Jarkko 2012. ”No onko se orava mies vai nainen?” Sukupuoli alkuopetuksen matematiikan ja äidinkielen oppikirjoissa. Saatavilla www- muodossa: <https://www.doria.fi/handle/10024/77404>. (Luettu 2.4.2013.)

Råholm, Maj-Britt 2010. Abductive reasoning and the formation of scientific knowledge within nursing research. Teoksessa *Nursing Philosophy* 11 (4), 260-270.

Saaranen-Kauppinen, Anitta & Puusniekka, Anna 2006a. Kvantifiointi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla [www-muodossa: www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_3.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_3.html). (Luettu 10.9.2013.)

Saaranen-Kauppinen, Anitta & Puusniekka, Anna 2006b. Diskurssianalyysi. KvaliMOTV -Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla [www-muodossa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_1.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_1.html). (Luettu 10.9.2013.)

Saaranen-Kauppinen, Anitta & Puusniekka, Anna 2006c. Tutkijatriangulaatio. KvaliMOTV -Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla [www-muodossa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html). (Luettu 26.8.2013.)

Sajavaara, Kari 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73–102.

Saleva, Maija 1997. *Now they're talking: Testing oral proficiency in a language laboratory*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Salo, Olli-Pekka 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. AFinLAn vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. Jyväskylä. s. 237–254.

Sarkio, Maria 2007. Sairaanhoidajaksi kasvattaminen: Sairaanhoidajakoulutus ja siinä käytetyt oppikirjat Suomessa vuoteen 1967 asti. Saatavilla www-muodossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3638-5>. (Luettu 14.8.2013.)

Schreier, Margrit 2012. Qualitative Content Analysis in Practice. London: SAGE Publications Ltd.

Sikilä, Niina 2013. Elämän ja kuoleman kuvat. Analyysi evankelis-luterilaisen uskonnon etiikan oppikirjojen abortin teeman kuvituksesta. Saatavilla www-muodossa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201302141831>. (Luettu 13.8.2013.)

Singleton, David 2003. Critical period of general age factor(s)? Teoksessa Maria del Pilar Garcia-Mayo & Maria Luisa Garcia Lecumberri (toim.) Second language acquisition 4: Age and the acquisition of english as a foreign language. Clevedon: Multilingual Matters. s. 3–22.

Singleton, D.M. & Ryan, Lisa 2004. Language Acquisition : The Age Factor (2nd Edition). Clevedon: Multilingual Matters.

Stillwell, Christopher, Kidd, Andrew, Alexander, Kamsin, Ilroy, Tara, Roloff, Jennie & Stone, Paul 2010. Mutual benefits of feedback on materials through collaborative materials evaluation. Teoksessa Brian Tomlinson & Hitomi Masuhara (toim.) Research of materials development in language learning: Evidence for best practise. London: Continuum international publishing. s. 272–287.

SUKOL, Suomen kieltenopettajien liitto 2012. Tilastotietoa kielivalinnoista. Saatavilla [www-](http://www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista)
muodossa: www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista. (Luettu 5.2.2013.)

Tampereen teknillinen yliopisto 2012. Tiedon analysointi. Saatavilla [www-](http://www.tut.fi/verne/tutkimusmenetelmat/tiedon-analysointi/)
muodossa: <http://www.tut.fi/verne/tutkimusmenetelmat/tiedon-analysointi/>. (Luettu 21.8.2013.)

Taylor, Nigel 2009. Ethics and planning research. Teoksessa Francesco Lo Piccolo & Huw Thomas (toim.) Ethics and Planning Research. Abingdon, Oxon: Ashgate Publishing Group. s. 13–28.

Tergujeff, Elina 2013. English pronunciation teaching in Finland. Saatavilla [www-](http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5322-5)
muodossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5322-5>. (Luettu 14.8.2013.)

Tomlinson, Brian 2008. English language learning materials: A critical review. London: Continuum international publishing.

Tomlinson, Brian & Masuhara, Hitomi 2010. Research of materials development in language learning: Evidence for best practise. London: Continuum international publishing.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla www-muodossa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 14.8.2013.)

UCLA University of California, Los Angeles, Center for world languages 2013. Saatavilla www-muodossa: <http://www.lmp.ucla.edu/lp/Introduction.pdf>. (Luettu 10.9.2013.)

Ur, Penny 2000. Discussions that Work. Cambridge: Cambridge University Press.

Usó-Juan, Esther & Martínez-Flor, Alicia 2006. Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. Teoksessa Esther Usó-Juan & Alicia Martínez-Flor (toim.) Studies on language acquisition: Current trends in the development and teaching of the four language skills. Berlin: Walter de Gruyter. s. 3–25.

Yule, George 2010. The study of language. Fourth edition. Cambridge university press.

Liitteet

Liite 1. Sähköpostiviesti Rovaniemen alueen kouluille

Lähetetty koulujen rehtoreille ja koulunjohtajille tammikuussa 2013.

Keväinen tervehdys!

Olemme Asta ja Kaisa, viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoita. Teemme Pro gradu - tutkielmaa käytössä olevista englanninkielen oppikirjoista alakouluissa. Voisitteko ystävällisesti lähettää meille tiedot teidän koulullanne käytössä olevista englannin oppikirjoista?

Tässä vaiheessa tutkimusta tarvitsemme vain tiedot kirjoista/kirjasarjoista. Halutessanne lisätietoja vastaamme mielellämme lisäkysymyksiin!

Kiitos paljon!

Aurinkoisia pakkaspäiviä toivotellen,

Asta Taali ja Kaisa Kunnari

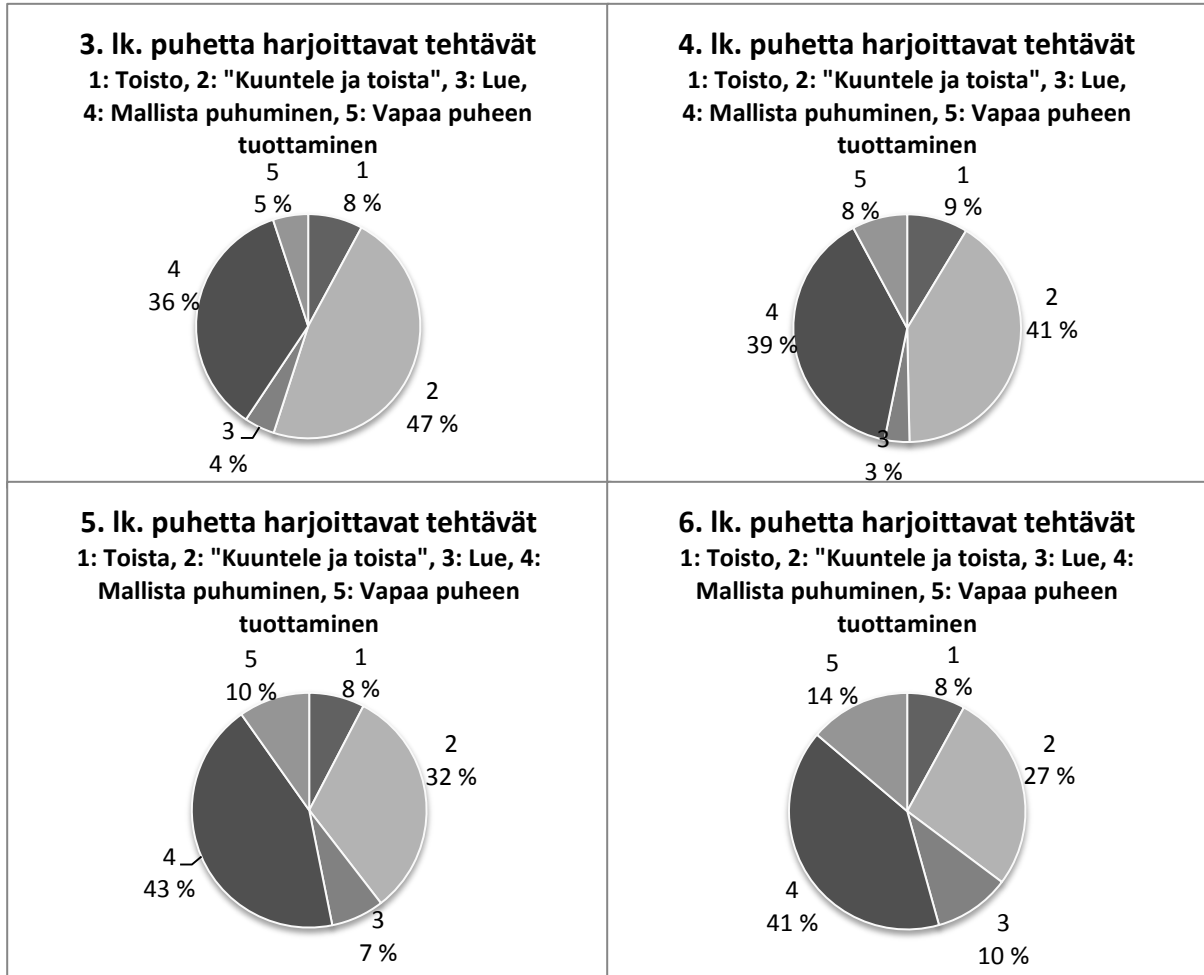
Liite 2. Käytössä olevat alakoulujen englannin oppikirjat kouluittain
lukuvuonna 2012–2013

Wow	Koulu A
Yippee	Koulu B
Yippee + 6lk.Wow	Koulu C
Yippee + 6lk. What's On	Koulu D
Eri sarjoja	Koulu E
Wow	Koulu F
Wow +nettimateriaali	Koulu G
Yippee + Wow	Koulu H
Wow	Koulu I
Wow	Koulu J
Yes + What's On + Let's Go	Koulu K
Yippee + 6 lk.Wow	Koulu L
What's On + 5 lk. Yippee	Koulu M
Wow	Koulu N

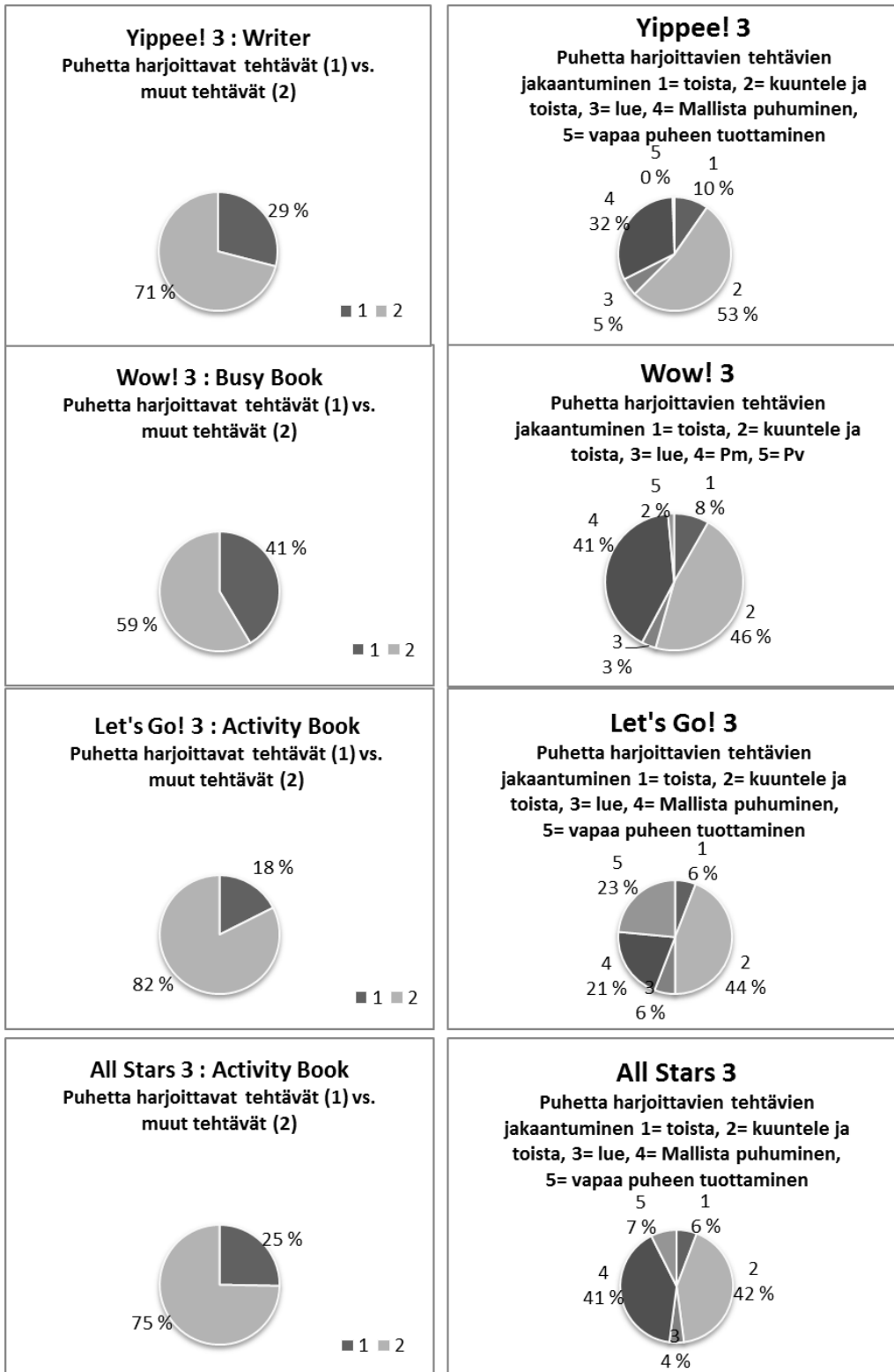
Liite 3. Tehtäväkäskyjen kategorisointi kappaleittain

kpl	OWS (T, ET, E) -tehtävät	SS (Pm, Pv) -tehtävät
0	<ul style="list-style-type: none"> - Kuuntele ja laula mukana. - Lue lauseet parisi kanssa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Haastattele luokkatovereitasi. (x2 Pm) - Kerro parillesi, mitä luokkatoverisi tekivät (Pv). - Tee ristikon sanoista englanniksi lauseita ja sano ne parillesi (Pv).
1	<ul style="list-style-type: none"> - Kuuntele ja laula mukana. - Kuuntele ja toista. (x2) - Tutki sanalistaa ja sano sanat englanniksi parillesi. - 	<ul style="list-style-type: none"> - Keskustele parisi kanssa... (käännösmalli) (Pm) - Keskustele parisi kanssa eri harrastuksista. (Pm) - Katso sukupuuta ja keskustele parisi kanssa. (Pv) - Kysy pariltasi kuvista. (Pm) - Valitse sanoja laatikosta ja sano lauseita parillesi. (Pm) - Heitä noppaa... Käytä ruudun verbiä ja kerro jostain ystävästäsi. (Pv)
2	<ul style="list-style-type: none"> - Kuuntele ja toista loru. - Kuuntele ja toista. - Lue kuvaus ja etsi sanalistasta samaa tarkoittava sana. Sano se parillesi englanniksi. ("sano sana") 	<ul style="list-style-type: none"> - Keskustele taulukon avulla parisi kanssa... (Pm) - Haastattele pariasi. (Pm) - Mitä teet milloinkin? Sano lauseita parillesi. (Pm) - Kiellä seuraavat asiat. Sano lauseet parillesi. (Pm)
3	<ul style="list-style-type: none"> - Kuuntele ja toista loru. - Kuuntele ja toista. - Sanalistan sanojen kirjaimet ovat sekaisin. Sano sana parillesi... - Harjoittele ääntämistä. Kuuntele ja toista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Keskustele taulukon avulla parisi kanssa... (Pm) - Miten parisi auttaa kotitöissä? Kysy. (Pm) - Ajattele jotain tehtävän sanaa. Parisi arvaa. (Pm) - Haastattele pariasi. (Pm) - Valitse sanoja laatikosta ja tee kysymyksiä. Parisi vastaa. (Pv) - Kysy kysymykset pariltasi. (Pm) - Heitä noppaa... Keksi kysymykseen loppu ja kysy se pariltasi. (Pm)
4	ja niin edelleen...	

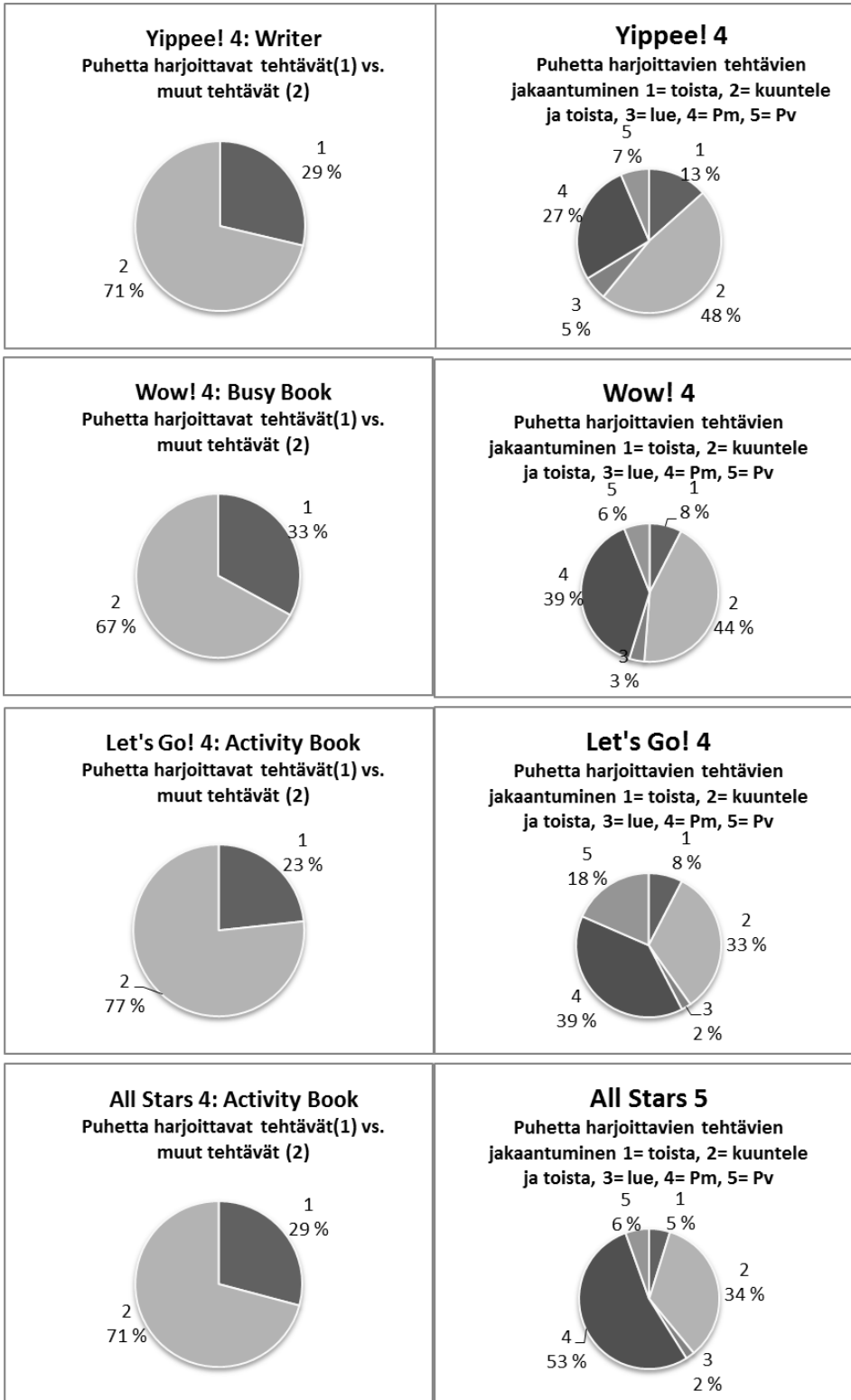
Liite 4. Puhetta harjoittavat tehtävät vuosiluokittain



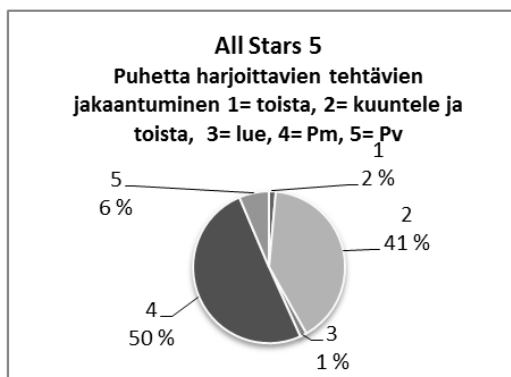
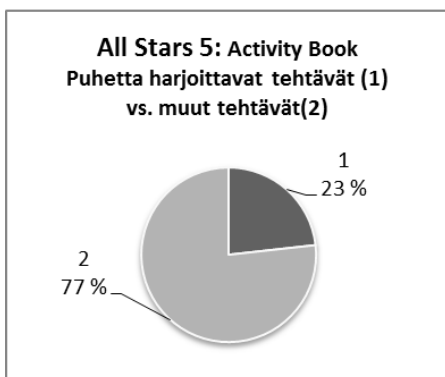
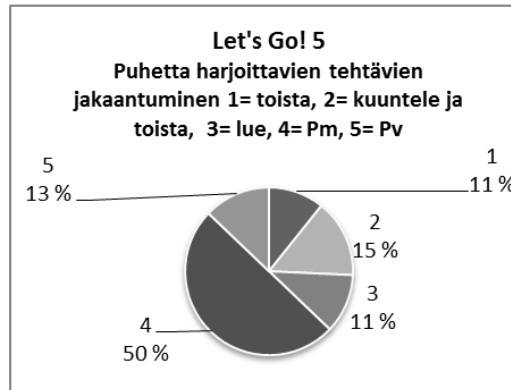
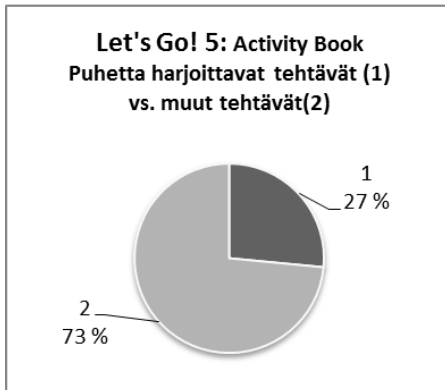
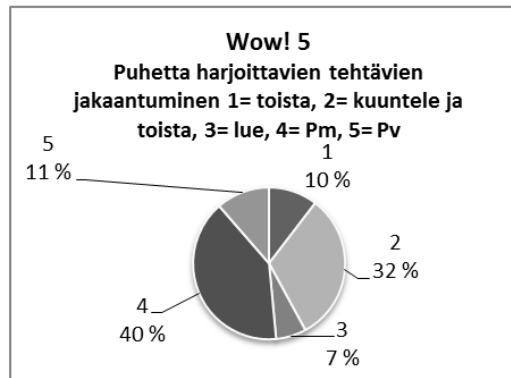
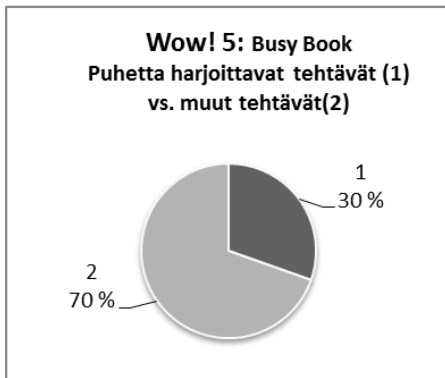
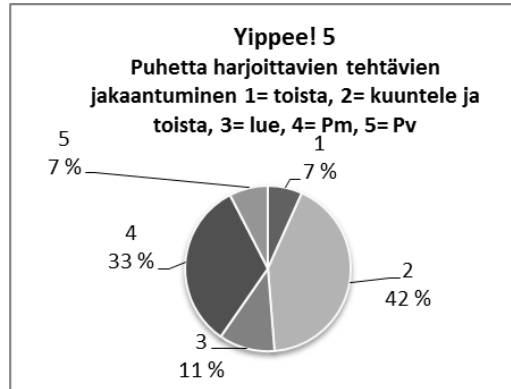
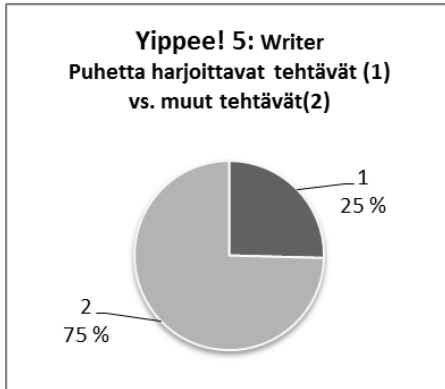
Liite 5. Puheen tehtävien jakaantuminen 3. luokan kirjoissa



Liite 6. Puheen tehtävien jakaantuminen 4. luokan kirjoissa



Liite 7. Puheen tehtävien jakaantuminen 5. luokan kirjoissa



Liite 8. Puheen tehtävien jakaantuminen 6. luokan kirjoissa

