

”Tässä me opitaan myös samalla englantia”

English Language School ja sen yhteys sisäiseen
motivaatioon vieraan kielen oppimisessa CLIL-
esikoululuokalla

Pro gradu -tutkielma

Milja Näsi

11257

Outi Kyrö-Ämmälä, Outi Ylitapio-Mäntylä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

2017

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: "Tässä me opitaan myös samalla englantia" English Language School ja sen yhteys sisäiseen motivaatioon vieraan kielen oppimisessa CLIL- esikoululuokalla

Tekijä: Milja Näsi

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ ☒ Laudaturtyö ☐ Licensiaatintyö ☐

Sivumäärä: 75 + liitteet 4 kpl

Vuosi: 2017

Tiivistelmä:

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää mikä yhteys English Language School - digitaalisella oppimispelillä ja siihen liittyvillä sosiaalisilla, opettajan ohjaamilla leikkihetkillä on esikouluikäisen lapsen sisäiseen motivaatioon vieraan kielen oppimisessa. Käytin ELS -oppimisympäristöä Content and Language Integrated Learning kielirikasteista opetustapaa (CLIL) soveltavan esikoululuokan kanssa.

Tutkimukseni on etnografista tapaustutkimusta. Keräsin empiirisen aineiston kirjoittaen havaintomuistiinpanoja sekä tutkimuspäiväkirjaa ja seuraamalla kahdenkymmenen lapsen päivittäiset pelihetket sekä viikottaiset leikkituokiot. Lisäksi haastattelin kuutta lasta. Toimin tutkivana opettajana esikoululuokassa tietyn tapauksen toteuttamisen ajan, osana sen arjen kulttuuria.

English Language School lisäsi lasten sisäistä motivaatiota vieraan kielen harjoitteluun. Digitaalinen sovellus koettiin ennen kaikkea kivana pelinä, minkä ääressä oli mieluista touhuta. Pelin lisäksi leikkituokiot vahvistivat lasten osaamisen tunnetta kun tuttuja vieraskielisiä sanoja käytettiin yhdessä turvallisessa ympäristössä. Olennaisiksi tekijöiksi lasten motivoinnissa ELS -oppimisympäristön kohdalla osoittautuivat heidän pätevyyden ja itsenäisyyden tunteiden vahvistaminen sekä ohjaavan aikuisen positiivinen asenne toimintaa kohtaan.

Avainsanat: sisäinen motivaatio, itseohjautuvuusteoria, digitaalinen oppimisympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus, etnografia

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi ☒

Sisällys

1. JOHDANTO	5
2. TUTKIMUSTAPA	9
2.1 Etnografia	9
2.2 Tapaustutkimus	11
2.3 Tutkimuskysymys	12
2.4 Tutkimusaineisto	12
2.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	15
3. TUTKIMUKSEN KÄSITTEET	19
3.1 CLIL - Content and Language Integrated Learning	19
3.2 English Language School	21
3.3 Motivaatio	23
3.3.1 Itseohjautuvuusteoria	24
3.3.2 Sisäisesti motivoitunut toiminta	26
4. AUTONOMISUUDEN TUNNE SISÄISEN MOTIVAATION TEKIJÄNÄ	28
4.1 Palkitseminen	28
4.2 Vaikutusmahdollisuudet	32
4.3 Perusteleminen	35
4.4 Tunteiden huomiointi	37
5. KOMPENTENSSIN TUNNE SISÄISEN MOTIVAATION TEKIJÄNÄ	39
5.1 Optimaalinen haastavuus	39
5.2 Palaute	45

6. YHTEENKUULUVUUDEN TUNTEEN VAHVISTAMINEN ROHKaisee	
LAPSIA KÄYTTÄMÄÄN VIERASTA KIELTÄ	51
6.1 Yhteenkuuluvuuden tunne digitaalisessa sovelluksessa	52
6.2 Yhteenkuuluvuuden tunne voimistuu yhdessä leikkien	54
7. JOHTOPÄÄTÖKSET	56
8. POHDINTA	64
LÄHTEET	67
LIITTEET	
Liite 1. Tutkimuslupa-anomus rehtorille	
Liite 2. Tutkimuslupa-anomus luokanopettajalle	
Liite 3. Tutkimuslupa-anomus vanhemmille	
Liite 4. Videolupa-anomus vanhemmille	

1. JOHDANTO

Vuonna 2016 käyttöön otetussa peruskoulun valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa tieto- ja viestintäteknologiaan tutustuminen, sen käytön opetteleminen ja hyödyntäminen oppimisessa on mainittu lähes jokaisen oppiaineen kohdalla yhdeksi tavoitteeksi. Myös esikoulun opetussuunnitelmassa painotetaan tieto- ja viestintäteknologista osaamista tärkeänä kansalaistaitona ja osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Esikoulun opetuksessa tänä päivänä tutustutaan erilaisiin teknisiin välineisiin, palveluihin sekä peleihin ja niiden avulla tuetaan lasten monilukutaidon kehitystä. Lisäksi vahvistetaan lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa positiivisten oppimiskokemusten ja leikin avulla. (OPS 2014, 18.)

Uusien oppimisteknologisten sovellusten hyödyntämisen lisäksi kasvavana haasteena koulu- sekä varhaiskasvatuspolulla on kansainvälistymiseen ja monikulttuurisuuteen reagoiminen. Nykyisen lapsisukupolven varttuessa aikuisiksi, on entistä tärkeämpää osata kommunikoida useammalla kuin vain omalla äidinkielellä. Yliopistomaailmassa on jo vuosia etsitty tutkimuksiin kansainvälisiä lähteitä ja myös perusopetuksessa on tärkeää saada lapset ymmärtämään, kuinka suppea kuva maailmasta muodostuu jos tietoa ymmärtää vain yhdellä kielellä. Tähän kansainvälistymisen haasteeseen on Suomessa monella paikkakunnalla vastattu perustamalla kaksikielisiä päiväkoteja, esi- ja alkuopetusryhmiä sekä kouluja, joissa koko perusopetuksen oppimäärän voi suorittaa myös vieraskielisenä.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu useampia vaihtoehtoja vieraskieliselle opetukselle. Vaihtoehdot eroavat toisistaan siinä, kuinka suuri osa opetuksesta sisällöistä toteutetaan toisella kotimaisella kielellä tai muulla vieraalla kielellä. (OPS 2014, 91-92.) Esimerkkinä

yhdestä vieraskielisen opetuksen mahdollisuudesta toimii esikoululuokka, jolla suoritin ohjatun syventävän opetusharjoitteluni. Tämä luokka toteuttaa CLIL eli Content and Language Integrated Learning -opetustapaa, joka kuuluu suppeamman kaksikielisen eli kielirikasteisen opetuksen piiriin.

Content and Language Integrated Learning tarkoittaa kaikkea sisällön ja kielen yhdistävää opetuksellista ja kasvatuksellista toimintaa. CLIL -luokassa vieraan kielen omaksuminen on osa kokonaisvaltaista kehittämis- ja kasvamisprosessia. (Hartiala 2002, 9.) Esikouluryhmässä, jossa tutkimukseni toteutan, suomen kielen ohessa harjoitellaan englantia.

Tyttäreni on pian 6-vuotias ja aloittaa esikoulun. Hän on englanninkielisessä kielikylpypäiväkodissa, jossa pääosa puhutusta kielestä on englantia. Etsiessäni hänelle tabletilla toimivaa englanninkieltä harjoittavaa peliä, löysin suomalaisen tarkoitukseen sopivan English Language School -sovelluksen. Se on tarkoitettu digitaalseksi vieraan kielen oppimisympäristöksi varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen käyttöön ja kokeiluversion saa ladattua myös yksityiseen käyttöön. Tyttäreni on kovin innostunut pelin käytöstä ja näin sain idean testata ohjelman vetovoimaa ja motivoivaa vaikutusta lähikouluni englanninkielen harjoittamiseen tähtäävällä esikoululuokalla. Tableteille tarkoitettua digitaalisen pelin ja siihen liittyvän sosiaalisen leikkiohjelman avulla esikoululaisten kanssa voidaan harjoitella tieto- ja viestintäteknologian käyttöä sekä vuorovaikutustaitoja. Samalla opitaan uutta kieltä innostavien piirroshahmojen seurassa kokien tärkeitä onnistumisen kokemuksia ja näin edelleen vahvistaen motivaatiota ja positiivista oppijaminäkuvaa tuleviin oppimishaasteisiin.

Selvitän tutkimuksessani English Language School -oppimisympäristön vaikutusta esikouluikäisten lasten vieraan kielen oppimisen sisäiseen motivaatioon CLIL -luokassa, jossa englanninkielen harjoittelu on osa säännöllistä arjen kulttuuria. Toimin luokanopettajaopintoihini kuuluvan ohjatun syventävän opetusharjoitteluni ajan viisi viikkoa CLIL -esikoululuokassa tutkivana opettajana. Seurasin luokan oman opettajan opetusta ensimmäisen

viikon ja seuraavat neljä viikkoa toimin itse luokan varsinaisena opettajana ja toteutin samalla English Language School -sovelluksen mukaista englannin pedagogista kieliohjelmää, johon kuuluu noin viiden minuutin mittainen pelituokio tabletilla päivittäin sekä kerran viikossa opettajan johdolla toteutettava noin 45 minuutin mittainen leikkituokio.

Tutkimusta tieto- ja viestintäteknologian ja uusien oppimisympäristöjen käytöstä peruskoulun opetuksessa Suomessa on runsaasti, mutta yksittäisten tablettisovellusten tai -pelien soveltumista uuteen opetussuunnitelmaan ja sen periaatteisiin tai niiden vaikutuksia oppimismotivaatioon ei ole paljon tutkittu. Lähtökohtana löytämissäni esikouluikäisiä koskevissa tutkimuksissa on ollut tutkittavana olleen pelin tai ohjelman tekninen käytettävyys. Sen sijaan tutkimuksia, joissa on keskitytty tietokone- tai tablettipelin taustalla vaikuttavaan pedagogiikkaan tai sen toimivuuteen motivaation tai oppimisen tulosten kannalta, on vähemmän. Uskon kuitenkin, että muutaman vuoden kuluessa digitaalisten oppimisympäristöjen räjähdysmäisen kehittämisen, kasvun ja käyttäjämäärien lisääntymisen myötä myös tutkimusten kysyntä, määrä ja näkökulmat lisääntyvät.

Tuoreimpana löydöksenä Vladislava Laukkonen (2016) tutkii pro gradu -tutkielmassaan millaista toimintaa esikoulussa toteutetaan tableteilla ja miten toimintaa suunnitellaan. Merkittävimpänä löydöksenä tutkimustani ajatellen pidän Miia Ronimuksen (2012) Jyväskylän yliopistolle tekemää väitöskirjaa, jossa on tutkittu digitaalisen oppimispelin (Ekapeli) motivoivuutta lukemiseen oppimisessa esi- ja alkuopetuksessa. Tällaiseen digitaalisten oppimisympäristöjen syvempään tutkimukseen on mielestäni tarvetta, sillä tutkijoiden tulokset eivät anna arvokasta tietoa vain päiväkotien ja koulujen opetuksen henkilökunnalle, mutta myös oppimissovellusten kehittäjille siitä, miten he voisivat parhaiten tukea lapsia ja nuoria saavuttamaan positiivista oppimisen iloa ja intoa uuden teknologian mahdollistamin keinoin.

Tutkimukseni tekstin rakenne seuraa ns. *maatуска*-mallia, jossa maatuskan pyöreä vatsanseutu koostuu sisältöluvuista, joissa tutkimuksen pääkysymykseen annetaan osaltaan vastaus. Perinteisen tutkimusmallin kontekstoivat luvut tiivistetään pääosin johdantoon. (Uljas-Rautio 2008.) Tekstin rakenne siis muodostuu tutkimukseni tulosten mukaan ja pääkappaleissa teoria ja tulokset käyvät vuoropuhelua keskenään. Alussa pyrin selvittämään tutkimukseni avainkäsitteet ja lyhyesti tutkimuksen taustalla käyttämäni teorian sekä avaamaan keskeisimmät valintani tutkimusmenetelmän ja aineiston suhteen. Sisältöluvuissa pohdin tutkimustuloksiani ja tulkitsen niitä teoriakirjallisuuden sekä aiemmin toteutettujen tutkimusten avulla. Pyrin käyttämään tekstin tuottamisessa muodollista tietoa instrumentaalisesti, liittäen sen käytäntöön. Pääöskappaleessa käyn vielä läpi tutkimukseni tuloksia ja teen yhteenvedon.

2. TUTKIMUSTAPA

2.1 Etnografia

Etnografista tutkimusta on määritelty tieteellisessä kirjallisuudessa ja eri tieteenalojen sekä eri tutkijoiden toimesta eri tavoin. Joskus tutkimus voidaan ajatella olevan etnografinen, kun siihen sisältyy läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. Joskus taas tutkimus määritellään etnografiaksi, kun sen tarkoituksena on tuottaa kuvausta kansasta tai kulttuurista. (Lappalainen 2007.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara pitävät etnografiaa laadullisen tutkimuksen yhtenä lähestymistapana. Etnografia -nimitystä käytetään myös tutkimuksen menettelytavoista puhuttaessa, esimerkiksi etnografisina selityksinä tai kuvauksina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002). Lappalainen ym. (2007) vastaavasti lähestyvät etnografista tutkimusta metodologiana. Heistä etnografia on eettistä kohtaamista, jossa tutkija asettautuu kuuntelemaan tutkimuksessaan mukana olevia ihmisiä heidän tietämystään ja merkityksenantoaan kunnioittaen sekä samalla tunnustaen itselleen, että heidän tietonsa ei voi koskaan olla hänen tietoaan (Hakala & Hynninen 2007).

Etnografia kuuluu kiistatta laadullisen tutkimuksen piiriin ja sen on ajateltu tekevän näkyväksi ”ihan tavallisten” ihmisten tarinoita (Gregory 2005). Etnografi tutustuu tutkimuskohteeseensa itse ja opettelee toimimaan sitä ympäröivissä arkisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa toiminnoissa. Hän suodattaa kokemuksiaan kentällä, pohtii niitä analyyttisesti sekä tulkitsee tuloksiaan tuoden esille oman toimintansa. Kehollinen ja emotionaalinen läsnäolo tekee etnografisesta tutkimusprosessista erityisen. (Lappalainen 2007.)

Pro gradu -tutkimuksen empiiristä materiaalia kerätessä elin etnografisen tutkimuksen periaatteiden mukaan esikoululuokan arkea määrätyn pituisen, viiden viikon jakson. Sain English Language Schoolin lissenssin käyttööni täksi sovituksi ajaksi. Pidän tutkimustani etnografisen tutkimuksen perinteen mukaan

toteutettuna, sillä tutustuin itse tutkijana esikoululuokkaan ja tulin osaksi sen kulttuurista ja sosiaalista ympäristöä kuunnellen ja tarkkaillen sen toimintaa tutkijan, mutta myös kanssaeläjän silmin. Toimin luokan opettajana aineistoni keruun ajan, joten tutkiva opettaja kuvaa hyvin asemaani tutkimusympäristössä. Yleensä etnografialle ominaisia, usein kirjallisuudessa mainittuja piirteitä ovat kohtuullisen aikaa kestänyt kenttätö, aineistojen ja analyyttisten näkökulmien monipuolisuus sekä tutkimuksen toteuttaminen niissä olosuhteissa, joissa siihen osallistuvat ihmiset elävät. Osallistumisella, havainnoinnilla ja tutkijan kokemuksilla on keskeinen merkitys tutkimusprosessissa. (Skeggs 2001, 426.)

Tutkimukseni rajautuu tarkemmin kouluetnografiaksi. Se on etnografista tutkimusta, jota tehdään koulutusinstituutioissa ja –instituutioista (Delamont & Atkinson 1995). Lapsia ei nähdä kouluetnografisessa tutkimuksessa tutkimuskohteina vaan tutkimukseen osallistujina. Tutkimusta tehdään heidän kanssaan. (James 2001, 246.) Näin myös tapahtui omassa tutkimusprosessissani. Esikoulun lapset eivät olleet tutkimukseni missään vaiheessa sen kohteina vaan eläessämme yhdessä koulupäiviä keräsin aineistoa arjen ehdoilla, lasten kanssa yhdessä toimien.

Taina Rantala (2007) tutki kouluetnografisessa tutkimuksessaan oppimisen ilon ilmentymistä omassa luokassaan. Hän eli tutkimuksen ajan sisällä koulumaailmassa ja koki asiat yhdessä oppilaiden kanssa vaikuttaen niihin opettajan roolissa. Rantala keräsi tutkimusaineistoa videoiden, valokuvaten, tehden haastatteluja sekä kirjoittaen tutkimuspäiväkirjaa. Suomessa perinteisesti kouluetnografit ovatkin varustautuneet Rantalan tavoin kentälle lähtiessään viholla ja kynällä ja nauhoittaneet tekemänsä haastattelut. Nykyään myös videoinnin käyttö on yleistynyt. (Gordon & Lahelma 2007, 29.) Esimerkkinä Miia Ronimus (2008) kuvasi väitöskirjatutkimuksensa aineistoa kerätessään lapsia videolle kun he pelasivat tietokoneella Ekapeliä ja tutki niistä jälkikäteen esimerkiksi lasten katseiden suuntautuneisuutta ruudun ääressä.

Minunkin pääasiallisena aineistonkeruun menetelmänä toimi muistiinpanojen ja havaintojen kirjaaminen paperille. Kynää ja pientä vihkoa oli helppo kuljettaa mukana paikasta toiseen ja kirjata nopeasti ylös jos sain jonkin oivalluksen tai huomasin jonkin tutkimusaiheeseen liittyvän tapahtuman tai kommentin. Lisäksi käytin aineistonkeruussani videointia, tutkimuspäiväkirjaa sekä haastattelua.

2.2. Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen, jossa etsitään vastausta kysymyksiin kuinka ja miksi. Sen piirteisiin kuuluvat teorian vahva osuus, tutkijan osallisuus ulkopuolisuuden sijaan sekä monimetodisuus. Jos ilmiannettuna tavoitteena olisikin yhden, erityisen ilmiön kuvaaminen, taustalla on toiveena ymmärtää inhimillistä toimintaa yleisemminkin. Jos taas ainoa tavoite on kuvata yhtä ainutkertaista tapausta ilman ajatusta yleistämisestä, näkemys sisältänee ajatuksen tämän erityislaatuisen tapauksen itseisarvosta, tarinasta, joka ansaitsee tulla kerrotuksi. Tavalla tai toisella yksittäistenkin tapausten tutkimukseen liittyy vähintäänkin pieni ajatus yleistettävyydestä jossain merkityksessä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159-164.)

English Language Schoolin digitaalisen ja sosiaalisen oppimisympäristön ja sen motivoivan vaikutuksen testaaminen esikoululuokalla on pro gradu -tutkimukseni tapaus. Se on ainutkertainen tapaus, jossa tutkijana olen ollut osallisena tutkimusympäristön kulttuuriin ja sen toimintaan keräten aineistoa arjen keskellä. Kirjoitustyötä tehdessäni olen pyrkinyt analysoimaan aineistoani valitsemani teorian pohjalta ja kuvaamaan tätä prosessia avoimesti. Uskon, että tutkimukseni pohjalta voi tehdä myös yleistyksiä digitaalisen oppimispelin ja siihen sidotun vuorovaikutuksellisen toiminnan vaikutuksesta esikouluikäisen lapsen sisäisen motivaation kehittymiseen vierasta kieltä harjoiteltaessa.

Etnografiaa voidaan käyttää hyvin tapaustutkimuksessa tutkimuksen menetelmänä ja pro gradu -tutkimustani voisikin nimittää etnografisen

tutkimuksen lisäksi myös etnografisesti toteutetuksi tapaustutkimukseksi. Tapa, jolla olen aineistoni kerännyt on etnografisen perinteen mukainen ja aineistosta saamani tulokset liittyvät olennaisesti tähän yhteen, ainutkertaiseen tapaukseen.

2.3 Tutkimuskysymys

Selvitän tutkimuksessani, miten English Language School -sovelluksen yhdistetty digitaalinen sekä sosiaalinen oppimisympäristö tukee lasten sisäistä motivaatiota vieraan kielen oppimista kohtaan. Etsin oppimisympäristöstä sisäisen motivaation syntymiseen ja olemassaoloon tarvittavia elementtejä. Pääteorianani käytän Decin ja Ryanin (1980) itseohjautuvuuden teoriaa ja sen kuvaamia psykologisia perustarpeita; autonomiaa, kompetenssia sekä yhteenkuuluvuutta. Näistä kaksi ensimmäistä Deci ja Ryan yhdistävät sisäisen motivaation (eng. *intrinsic motivation*) olennaisiksi tekijöiksi. Yhteenkuuluvuus vastaavasti liittyy sisäiseen motivaatioon kahta edellistä tukevana elementtinä, joten olen ottanut myös sen mukaan arvioidessani sisäisen motivaation toteutumista ja tukemista English Language Schoolin oppimisympäristössä.

Tutkimuskysymyksekseni muotoutui seuraava:

Miten English Language Schoolin digitaalinen ja sosiaalinen oppimisympäristö tukee esikoululaisen sisäistä motivaatiota vieraan kielen oppimista kohtaan?

2.4 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen pääaineisto koostuu omista havainnoistani, joita kirjasin kokonaisen vihollisen täyteen. Merkitsin ylös yhteensä kahdenkymmenen päivän ja kahdenkymmenen lapsen pelitilanteista huomioita ilmeistä, eleistä, kommenteista sekä mahdollisista äännähdyksistä tai huokauksista, jotka viittasivat jollakin tavalla tutkimukseni aiheeseen. Seurasin lasten selän takana heidän työskentelyään tabletin ääressä sekä sitä, kuinka nopeasti he ruutua näpyttelivät tai kuinka aktiivisesti keskittyivät vain omaan peliinsä. Neljän

yhteisen leikkituokion jälkeen kirjasin joka kerta pikaisesti huomioni kustakin muistiinpanoihini ja palasin aina päivän jälkeen niihin tarkemmin lisäten muistikuvien mukaan tarkempia huomioita. Yhden leikkihetken kuvasin videolle ja katselin kotona useamman kerran läpi keskittyen huomioimaan lasten eleitä, reaktioita sekä keskittymistä touhuihimme.

Havainnointini oli lajiltaan osallistuvaa. Osallistuvaan havainnointiin kuuluu tyypillisesti, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa tutkimuskentällä (Hirsjärvi ym. 2002, 203). Lapsille oli tässä tapauksessa kuitenkin selvästi kerrottu, että vaikka olinkin osana heidän arkeaan, tein silti tieteellistä tutkimusta ja tarkkailin heidän toimintaansa ja kysyin heiltä kysymyksiä siihen liittyen. Pysin kirjoittamaan havaintoni vain puhtaina havaintoina enkä aineiston keruun vaiheessa vielä tehnyt omia tulkintojani. Ohessa on kaksi esimerkkiä muistiinpanoista, joita tein leikkihetkien jälkeen.

”Ensin toivotettiin good morning boys and girls ja good morning teacher. Seuraavaksi käytiin läpi päiväys. Oppilaat tuntuivat ymmärtävän esimerkiksi hyvin mitä piti tehdä kun sanottiin sit down.”

(Tutkijan havaintomuistiinpanot 11.10.2016)

”Lapset ovat (muutamaa lukuun ottamatta) hyvin mukana. Kaikki laulavat ja toistavat sanoja useammankin kerran.”

(Tutkijan havaintomuistiinpanot 1.11.2016)

Havaintovihkoni lisäksi kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin omia ajatuksia ja tuntemuksia viiden viikon tutkimusjakson ajalta. Päiväkirja osoittautui hyväksi keinoksi tuoda esiin omia ennakkokäsityksiä ja -odotuksia sekä pohtia omaa roolia ja tutkivan opettajan subjektiivisuutta tutkimuskohteeseen nähden. Merkitsin päiväkirjaan myös peli- ja leikkitilanteiden ulkopuolella ilmenneitä kommentteja tai keskusteluja lasten, luokan oman opettajan tai kouluohjaajan kanssa English Language Schooliin liittyen. Esimerkkinä tutkimuspäiväkirjani

luonteesta alla on ote, jossa pohdin pelin tuomaa lisäarvoa lapsen oppimisessa keskusteltuani asiasta luokan oman opettajan kanssa.

”Pelillisuus tuo selvästi lisäarvoa englannin opetteluun. Pelihetket ovat olleet suurimmalta osin pelkästään positiivisia. Johtuuko siitä, että pelaamista ei ehkä koeta oppimiseksi vaan leikkimiseksi? Pelaamisella on oma roolinsa lapsen arjessa!”

(Tutkimuspäiväkirja 28.10.2016)

Halusin saada lisäksi taltioitua lasten näkemyksiä yhteisen toimintamme kokonaisuudesta English Language School -jakson lopuksi, joten viimeisenä harjoittelupäivänä haastattelin lyhyesti kuutta lasta nauhalle ja litteroin puheet tietokoneelle kotona. En kokenut pitkän, tiukasti strukturoidun haastattelun palvelevan tarkoituksiani, sillä kun kyse on 6-vuotiaista lapsista, nauhuri saattaa läsnäolollaan aiheuttaa jännitystä ja vaikuttaa ilmapiiriin sekä vastausten syvällisempään pohtimiseen. Haastatteluni lasten kanssa toteutui vapaamuotoisen rupattelun muodossa ja tästä syystä tilanne oli rentoutunut ja saamani vastaukset veivät tutkimustani askeleen eteenpäin.

Käsittelin aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin. Teorialähtöisestä tutkimuksesta puhutaan kun tutkimusaineiston analyysi perustuu jo olemassa olevaan teoriaan. Aineiston analyysia ohjaa tietty teoria ja tarkoitus on testata tätä teoriaa tai sen ilmentymistä uudessa yhteydessä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95-99.) Minun tutkimukseni kohdalla tutkimusanalyysiani ohjaa Decin ja Ryanin itseohjautuvuusteoria ja sen mukaiset sisäiseen motivaatioon olennaisesta vaikuttavat kolme ihmisen psykologista perustarvetta; kompetenssin, autonomian sekä yhteenkuuluvuuden tunteet.

Kävin aineistoni kimppuun lukemalla havaintovihkoani kotona läpi useamman kerran ja lopulta käyttäen kolmea eriväristä alleviivauskynää teemoittelin kommentteja ja huomioita, jotka liittyivät autonomisuuden, kompetenssin ja

yhteenkuuluvuuden tunteiden ilmenemiseen. Saman prosessin tein myös tutkimuspäiväkirjani sekä haastattelujeni kohdalla. Näitä aineistosta keräämiäni kolmeen luokkaan teemoitettuja huomioita olen peilannut myöhemmin esiteltäviä eri tutkimuksia sekä Decin ja Ryanin sisäisen motivaation tekijöitä vasten.

Pyrin pitämään mielessäni aineistoa tarkastellessani ja siitä huomioita tehdessäni, että näkökulmani on subjektiivinen enkä saa antaa henkilökohtaisten mielipiteideni lapsista tai esikoulusta vaikuttaa tuloksiin. Minulle ehti viidessä viikossa muodostua emotionaalinen suhde tutkistani ryhmän lapsiin ja olen ottanut myös tämän huomioon pyrkien suhtautumaan tuloksiin ja pohtimaan niitä mahdollisimman objektiivisesti. Olen kirjannut tekstin lomaan otteita tutkimuspäiväkirjastani, jotta ajatteluni laatu tulee näkyväksi myös lukijalle. Tiedostamalla subjektiivisuuteni ja kiinnittämällä siihen huomiota, olen pyrkinyt parhaani mukaan välttämään omien tunteideni ja ennakkokäsitysteni vaikutuksen aineiston analyysiin.

2.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kaiken tutkimuksen luotettavuutta tulee voida jollakin tavalla arvioida. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta eli validiutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tämä tarkkuus koskee tutkimuksen jokaista vaihetta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 214-215.) Olen pyrkinyt kuvailemaan pro gradu -tutkimukseni tekemisen vaiheet mahdollisimman avoimesti ja selkeästi, jotta lukijalle ei jää epäselväksi mitä olen tehnyt ja miten. Lisäksi tutkimuksen validiutta voidaan tarkentaa käyttämällä siinä useita menetelmiä. Triangulaatio -käsite kuvaa tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä. Myös käsitteet kuten metodien yhdistäminen (eng. *mixing methods*) tai kiteyttäminen (eng. *crystallization*) kuvaavat tilannetta, jossa samaa tutkittavaa ilmiötä tai asiaa kuvataan useasta eri näkökulmasta tai usealla eri tavalla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 214-215.) English Language Schoolia koskevassa tutkimuksessa olen käyttänyt etnografista tutkimusmenetelmää ja

kerännyt aineistoa havainnoiden, haastatellen sekä videoiden tutkimukseni aiheeseen liittyviä tekijöitä ja kokijoita niiden omassa toimintaympäristössä. Tuon tutkimukseni menetelmät esiin tekstissä antaen niistä useita esimerkkejä. Tämä avoimuus lisää tutkimuksen tieteellistä luotettavuutta.

Halusin tietää, onko digitaalisen pelin ja siihen liittyvän sosiaalisen yhteistoiminnan käyttäminen opetuksen osana lapsia innostavaa ja lisääkö se heidän motivaatiotaan vieraan kielen oppimista kohtaan. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta on olennaista, että olin läsnä esikoululuokan toiminnassa yhtenä sen aktiivisena osana, sillä kyse on pienistä lapsista ja ulkopuolisena tutkijana luokkaan astuminen olisi vaatinut paljon enemmän työtä luottamuksen ja luonnollisen oppimistilanteen saavuttamiseksi.

Tutustumisviikon aikana tutustuin lapsiin ja opettelin heidän nimensä sekä keskustelin luokan oman opettajan kanssa siitä, millainen ryhmä hänellä on ja millainen toimintakulttuuri luokassa vallitsi. Kun astuin opettajan kenkiin seuraavalla viikolla, minulla oli siis jo jonkinlainen käsitys esikoululuokan dynamiikasta ja arjen rutiineista enkä ollut enää lasten silmissä outo ulkopuolinen. Tämä oli tärkeää, sillä havainnoinnin käyttämistä aineistonkeruun metodina on kritisoitu siitä, että tutkija saattaa tutkimuksessa vaikuttaa läsnäolollaan häiritsevästi ja muuttaa aitoa tilannetta esimerkiksi luokahuoneessa. Tätä haittaa pyritään nimenomaan välttämään siten, että tutkija tulee tutuksi osaksi ympäristön toimintaa, jolloin hänen läsnäolonsa ei enää kiinnitä niin suurta huomiota. (Hirsjärvi ym. 2002, 200.)

Roolini esikoululuokassa oli toimia neljän viikon ajan samanaikaisesti opettajana sekä tutkijana. Toimiessaan tällaisessa kaksoisroolissa, tutkiva opettaja ohjaa toimintaa opettajana ja havainnoi ja kyseenalaistaa sitä tutkijana. Opettaja tutkijana voi tutkia aihettaan käytännön näkökulmasta, teorian suunnalta tai teorian ja käytännön dialogina. (Niikko 2001.) Tarkoitukseni ei ollut eläytyä lasten maailmaan, sillä toimin tutkimusta tehdessäni ja materiaalia kerätessäni luokan opettajana. Havaintoni tein siis subjektiivisesta

näkökulmasta. Välttääkseni kuitenkin liiallista subjektiivisuutta ja etnografian kokonaisvaltaisuuden kääntymistä vaikutelmanvaraisuudeksi pyrin antamaan mahdollisimman tarkkoja ja eläviä kuvauksia tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2005, 105).

Tutkivan opettajan roolin koin välillä haastavana, sillä minun vastuullani oli samalla esikoululaisten jokapäiväisen toiminnan suunnittelu, toteutus sekä arviointi opetusharjoittelun suorittajana sekä myös empiirisen aineiston keruu havainnoimalla ja jatkuvasti muistiinpanoja merkitsemällä. Samalla kun neljä oppilasta pelaili kerrallaan English Language School -sovellusta ohjaajien huoneessa, muut lapset leikkivät vapaasti esikoulun muissa tiloissa. Suurimmaksi osaksi onnistuin seuraamaan pelitilanteet niin kuin oli tarkoituskin, mutta huoneen ulkopuolinen elämä puski väkisinkin välillä sisään ja tutkijan roolista hypäten taas opettajan rooliin selvittelin riitoja ja järjestelin seuraavaa oppituntia. Jos kyseessä olisi ollut oma luokkani ja meillä olisi viikkojen ja kuukausien kuluessa muodostuneet omat rutiinimme, olisi ollut helpompi integroida pelihetket paremmin päivien ohjelmaan ja olisimme voineet joustaa enemmän niiden aikatauluissa. Tällainen tutkimus ja aineistonkeruu neljässä viikossa oli intensiivinen kokemus.

Tieteellistä tutkimusta tehdessä pohtimisen aiheena tulee olla myös sen eettisyys. Kun osallisena on pieniä lapsia, on mietittävä etukäteen miten tutkimus heidän elämäänsä vaikuttaa. Kaiken kattavaa eettistä säännöstöä ei ole, joten tutkijan vastuulle jää lopullisten ratkaisujen tekeminen (Eskola & Suoranta 2005, 52). Graduni kohdalla pidin tärkeänä, että kaikki osallistuivat tutkimukseeni vapaaehtoisesti haluamansa ajan, ja että informoin mahdollisimman kattavasti kaikkia osallisia tekemäni työn ja aineistonkeruun laadusta. Aloittaessani tutkimukseni lähetin lupahakemukset esikoulusta vastaavan koulun rehtorille, esikoulun omalle opettajalle sekä lasten vanhemmille (liitteet 1-3). En erikseen pyytänyt lupaa lapsilta itseltään, sillä pienten lasten kohdalla on riittävää, että lupa pyydetään huoltajilta. Kirjoitin hakemuksen kuitenkin mahdollisimman selkeästi, jotta se voitaisiin kotona lukea

myös yhdessä lapsen kanssa. Hakemuksessa selvitin tutkimuksen aiheen ja aineiston keräämisen tavan ja mainitsin, että tutkimukseen osallistumisen saa keskeyttää koska tahansa sen aikana ilmoittamalla siitä minulle. Lisäksi yksityisyydensuojasta huolehtiakseni kirjasin ylös, että kenenkään lapsen nimeä ei tulla mainitsemaan missään tutkimuksen vaiheessa. Myöhemmin tein vielä vanhemmille uuden lupa-anomuksen yhden leikkituokion videokuvaamiseen (liite 4). Tässä hakemuksessa mainitsin, että video tulee vain minun sekä harjoittelua ohjaavan didaktikkoni nähtäväksi, ja että se hävitetään asianmukaisesti tutkimukseni valmistuttua (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). Lisäkysymyksiä varten lisäsin lupa-anomukseen puhelinnumeroni. Koin tällaisen täydellisen avoimuuden tutkimukseni ja sen aiheen sekä metodien suhteen eettisesti pätevänä.

3. TUTKIMUKSEN KÄSITTEET

3.1 CLIL - Content and Language Integrated Learning

CLIL eli Content and Language Integrated Learning on kasvatuksellinen lähestymistapa, jossa vierasta (ylimääräistä) kieltä käytetään sekä sisällön, että kielen oppimiseen ja opettamiseen. CLIL ei ole vain koulutusta vieraalla kielellä vaan opetusta vieraan kielen kautta. Tarkoituksena on mennä pidemmälle kuin perinteinen, kieliooppiin perustuva, kielenopetus. (Coyle, Hood & March 2010, 1-11.) Termi ”*Content and Language Integrated Learning*” on ollut käytössä vuodesta 1994, mutta sen kielikylpyyn läheisesti liittyvät kasvatukselliset juuret ovat jo 1970-80 -luvulta lähtöisin (Papaja 2014, 5-7). Tätä kasvatuksellista lähestymistapaa ei ole varsinaisesti standardoitu millään tavalla. Se toimii käytännössä sateenvarjona lukuisille erilaisille metodeille toteuttaa sen ideaalista periaatetta kulkemisesta sisältö edellä vieraan kielen taitoon (Gierlinger 2012).

CLIL -opetus tapahtuu nimenomaan oppilaille vieraalla kielellä (eng. *foreign language*), ei toisella kielellä (eng. *second language*), kuten esimerkiksi kaksikielisille tarkoitetuissa kielikylpykouluissa saattaa olla tilanteena. Toisin sanoen kieli, jolla oppilaat saavat opetusta CLIL -luokalla tai CLIL -oppitunnilla, on sellainen, jota he kohtaavat arjessa pääosin vain koulussa, eivät ympäröivässä yhteiskunnassa. Opettajien kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että CLIL -opetuksessa he eivät yleensä ole opetuskielen natiiveja tai sen eksperttejä. Sen sijaan he ovat opettavan sisältönsä asiantuntijoita. (Dalton-Puffer, Nikula & Smit 2010.) CLIL -opetuksessa esimerkiksi ylemmillä peruskoulun luokilla voidaan järjestää biologian, maantiedon tai historian opetus kokonaan vieraskielisenä. Peruskoulun alaluokkien kohdalla, CLIL -lähestymistavasta voidaan myös puhua vieraan kielen opetuksen metodina (Richards & Rogers 2001). Tällöin CLIL toimii vieraan kielen rikastuttamisen (eng. *language enrichment*) menetelmänä (Torres-Guzman 2007, 50).

Tutkimukseen ja syventävään harjoitteluuni valikoituneessa koulussa toimii CLIL -esikoululuokka, jonka arjessa käytetään sekä suomea, että englantia. Kaikki kaksikymmentä lasta ovat suomenkielisiä ja lähtötasoltaan lukuvuoden alussa vieraan kielen suhteen aloittelijoita. Myös opettaja on suomenkielinen. Luokan toimintasuunnitelmassa on yksi ylimääräinen viikkotunti, jolloin keskitytään ainoastaan englannin kielen harjoitteluun yhteisen leikillisen toiminnan kautta. Tällä tunnilla opettaja käyttää puheessaan ainoastaan englanninkieltä. Lisäksi vieras kieli on esikoululuokalla päivittäin käytössä kun aamulla tutkitaan yhdessä viikonpäivä, päivämäärä sekä säätila englanniksi. Pienten lasten kanssa vieraalla kielellä kommunikointi vaatii paljon opettajan eleilyä ja ilmeilyä. Kysymyksiä kysyttäessä on tärkeä käyttää intonaatiota lauseen lopussa, jotta lapset ymmärtävät, että toteamuksen sijaan heille esitettiin kysymys. Reagoiden vastaukseen erilaisin sanoin, ilmein sekä äänensävyin viestitetään oliko se tilanteeseen sopiva.

Kävin seuraamassa harjoitteluni yhteydessä myös 2. luokkaa, joka on kolmatta vuotta mukana CLIL -opetuksessa. Myös heidän lukujärjestykseensä liitettyllä ylimääräisellä englannin tunnilla opettaja käytti vain englanninkieltä puheessaan. Seuraamallani tunnilla leikittiin kauppa. Ostajat kiersivät leikkirahojen kanssa luokassa ostamassa kauppiailta leluja sekä jäätelöä ja välillä kävivät pankkiireilta hakemassa lisää rahaa ja tuomassa ylimääräisiä säästöön. Tunnin lopulla oppilaat leikkivät vielä piirileikkiä, jossa laskettiin vuorotellen kertolaskuja. CLIL -periaatteen mukaisesti tarkoituksena ei ollut vain opetella englanninkieltä vaan sen kautta harjoitella matematiikkaa, yhteistoiminnallisuutta sekä arjen normaalia kanssakäymistä ostostilanteissa.

CLIL -toiminta koululla, jossa tutkimukseni toteutin, vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattavaa suppeampaa kaksikielistä, kielirikasteista opetusta. Siinä alle 25% oppiaineiden sisällöstä opetetaan muulla kuin koulun virallisella kielellä. Kielirikasteinen opetus sisältää tavoitteen

oppilaiden kannustamisesta ja aktivoimisesta vieraan kielen käyttöön. (OPS 2014.)

3.2 English Language School

Olen allekirjoittanut vaitiolosopimuksen pelin tekijöiden kanssa, jossa lupaan etten paljasta tutkimuksessa oppimisympäristön oikeaa nimeä enkä julkaise siitä kuvia. English Language School on minun keksimäni nimi ja sen käyttöön olen saanut hyväksynnän. Tästä eteenpäin tutkimuksessa käytän English Language Schoolista myös lyhennettä ELS, jotta teksti on sujuvampaa lukea.

ELS on vieraan kielen harjoitteluun tarkoitettu oppimisympäristö, johon kuuluu digitaalinen pelisovellus mobiililaitteelle sekä ohjeet aikuisen toteuttamiin sosiaalisen oppimisen leikkituokioihin. Sen tarjoama oppimisympäristö on tarkoitettu virallisen varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen tarkoitukseen. Oppimisympäristön suunnittelussa ja toteutuksessa on ollut mukana kielikylpypedagogeja, varhaiskasvatusalan asiantuntijoita sekä pelialan ammattilaisia. Pedagogista sisältöä riittää neljäksi vuodeksi ja sen aikana on mahdollisuus oppia neljätuhatta vieraskielistä sanaa. Yleisen käsityksen mukaan ihminen tarvitsee noin 1500 sanaa pärjätäkseen arjen vuorovaikutustilanteissa. (keskustelu ELS:n edustajan kanssa 26.9.2016)

English Language School perustuu kielikylpymetodiin (eng. *language immersion*), jossa kieltä opitaan käyttämällä sitä ennemmin toiminnan välineenä kuin sen kohteena. Menetelmän mukaan kieltä opitaan leikkien ja oppimista tapahtuu sekä itsenäisesti, että sosiaalisesti. Lapsen rooli omassa oppimisessaan on aktiivinen.

ELS:n ohjelma sisältää päivittäin koulussa tai päiväkodissa itsenäisesti tabletilla toteutettavan viiden minuutin peliosuuden sekä vähintään kerran viikossa aikuisen johdolla tapahtuvan, noin 45 minuutin mittaisen harjoitustuokion, jossa jo pelissä harjoiteltuja sanoja tai lauseita käytetään sosiaalisessa

kanssakäymisessä muiden lasten kanssa esimerkiksi leikkien, laulaen, askarrella ja keskustellen. Digitaalisen pelin ja siihen kuuluvan sosiaalisen aspektin avulla kehitetään kaikkia kielen osa-alueita: puhumista, kuuntelua, lukemista sekä kirjoittamista (ELS 2017).

English Language School antaa sitä käyttävän ryhmän ohjaajalle melko valmiin ja yksinkertaisesti mahdollistettavan paketin. Ohjaajan vastuulle jää kuitenkin ajan ja paikan valitseminen, mikä osoittautuikin tutkimuksessani hyvin olennaiseksi vastuuksi. Lapsen itsenäisesti toteutettavalle peliosuudelle sekä yhteisöllisesti toteutettaville leikkihetkille on syytä luoda mahdollisimman hedelmälliset puitteet.

Harjoitteluni aikana lasten itsenäinen pelaaminen tapahtui sille varatussa paikassa esikoulun henkilökunnan tilassa lapsen valinnan mukaan lattialla tai pöydän ääressä istuen. Asettelin heidät mahdollisimman kauaksi toisistaan, jottei kaverin peli kiinnostaisi enemmän kuin oma. Kaikilla oli kuulokkeet korvillaan. Pelaamiseen kului aikaa 5-10 minuuttia lasta kohti päivittäin.

Yhteiset leikkituokiot toteutuivat esikoululuokan omassa leikkihuoneessa, jossa aloitimme toiminnan aina yhdessä ringissä lattialla istuen. English Language Schoolin alusta loppuun asti suunnittelemiin leikkihetkiin on ohjeissa arvioitu kuluvan noin 45 minuuttia, mutta meillä yleensä aikaa kului kokonainen tunti. Leikkihetkissä ohjaaja puhuu pelkästään englantia ja pyrkii yksinkertaisesti antamaan lapsille ohjeita. Leikit, laulut, pelit ja tanssit ovat helppoja ja usein lapsille tuttuja. Leikkihetkiä varten on tulostettavat kuvakortit jokaisesta digitaalisesta pelistä opitusta uudesta sanasta. Kuvat korteissa ovat täsmälleen samat kuin pelin kuvat.

ELS:n tekijät haluavat sovelluksensa erottautuvan viihdepeleistä ja korostavat, että heidän digitaalisen ja sosiaalisen oppimisympäristönsä suunnittelu ja toteutus on pedagogiikka-, ei viihdelähtöistä. Tästä syystä he itse välttävät käyttämästä sanoja peli, pelata ja pelaaja. Näiden sijaan tekijät pyrkivät

tilanteen sen salliessa käyttämään termejä sovellus, harjoitella ja lapsi. Pro gradu -tutkimuksessani käytän kuitenkin kaikkia edellä mainittuja termejä, sillä lukemissani tieteellisissä tutkimuksissa puhutaan pääasiallisesti oppimispeleistä peleinä, ei sovelluksina, riippumatta siitä ovatko ne kaupallisia viihdepelejä opetuksen käytössä vai nimenomaan oppimistarkoitukseen tarkoitettuja digitaalisia sovelluksia. Peli -sanon arvo on kohonnut pelillisyyttä ja leikkisyyttä - käsitteiden tultua voimakkaammin mukaan kasvatopedagogiseen keskusteluun. Sanon sävy on muuttunut positiivisemmaksi, monipuolisemmaksi ja yleisesti hyväksyttävämmäksi. Lapsi yhdistää pelin leikin maailmaan ja täten sillä on hänen maailmassaan arvo sinänsä. Myös ELS -sovelluksen kohdalla luokan oma opettaja mainitsi keskustelussamme sen yhdeksi ehdottoman hyväksi puoleksi, että lapset kokevat sen leikkitoiminnan piiriin kuuluvana pelinä, eivät pakollisena vain oppimiseen tarkoitettuna välineenä. Tämä itsessään lisää lasten sisäistä motivaatiota pelaamista ja sen kautta vieraan kielen oppimista kohtaan.

3.3 Motivaatio

Motivaatio -termi on peräisin latinankielisestä sanasta *movere* (liikkua). Alkuperäinen sana kuvaa hyvin perusideaa motivaatiosta asiana, joka saa meidät liikkeelle, pitää meidät toiminnassa ja auttaa meitä suoriutumaan tehtävistä. (Meece, Pintrich & Schunk 2008.) Motivaatio viittaa ihmisen tavoitteelliseen toimintaan. Sitä voidaan kuvata yksilön käyttäytymisen intensiteetin ja toisaalta käyttäytymisen laadun näkökulmista. (Lepola, Vauras 2002, 15.) Prosessina eli ennemmin liikkuvana kuin pysyvänä tilana motivaatio voidaan havaita ihmisen toiminnasta (tehtävien valinta, yritys, peräänantamattomuus) ja toiminnan sanoittamisesta (haluan tehdä tämän) (Meece, Pintrich & Schunk 2008).

Motivaatio vaatii aktiivisuutta, fyysistä tai henkistä. Fyysinen aktiivisuus pitää sisällään ponnistelun ja sinnikkyyden, kun taas henkinen aktiivisuus sisältää sellaisia tekijöitä kuin suunnittelun, harjoittelun, organisoimisen, tarkkailun,

päätöksenteon, ongelmanratkaisun ja etenemisen arvioimisen. Motivoitunut toiminta on käynnistämistä (eng. *instigated*) ja yhtämittaista toteuttamista (eng. *sustained*). Toiminnan aloittaminen kohti tavoitetta on tärkeää ja usein vaikeaa, sillä se vaatii sitoutumista ja ensimmäisen askeleen ottamista. Motivaationaaliset prosessit ovat olennaisen tärkeitä aloitetun toiminnan ylläpitämiseksi. Monet suuret tavoitteet ovat pitkäaikaisia, esimerkiksi päättötyön kirjoittaminen, hyvän työpaikan saaminen tai rahojen säästäminen. Paljon tietoa motivaatiosta tarjoavat ihmisten toimintatavat ja reaktiot, kun nämä pitkäaikaiset tavoitteet ottavat takapakkia ja kaikki ei mene suunnitelmien mukaan. Tällaisessa tilanteessa motivaationaalisilla prosesseilla kuten odotuksilla, attribuutioilla ja tunteilla on suuri merkitys vaikeuksien ylittämisessä ja motivaation säilyttämisessä. (Meece, Pintrich & Schunk 2008.)

Motivaatio voi syntyä sisäisesti ja ulkoisesti ohjautuvasti tai säädellysti. Sisäisen ja ulkoisen motivaation olennainen ero koskee toiminnan syitä, eli sitä ohjaavatko ihmisen oppimista tämän omat tarpeet ja kiinnostus vai muiden odotukset, palkkiot tai rangaistukset (Deci & Ryan 2000). Oppimisen kannalta suotuisinta on itsestä lähtöisin oleva, sisäinen motivaatio, joka ohjaa tutkimaan, etsimään haasteita ja oppimaan lisää. Sosiaaliset aspektit vaikuttavat sekä sisäiseen, että ulkoiseen motivaatioon. Ulkoiseen motivaatioon suurelta osin vaikuttavat palkkiot kun taas sisäiseen motivaatioon niillä saattaa olla jopa negatiivinen vaikutus. (Kotilainen 2015, 35-36.)

3.3.1 Itseohjautuvuusteoria

Edward Deci ja Richard Ryan ovat kehittäneet itseohjautuvuuden tai toiselta nimeltään itsemääräytymisen teorian motivaatiosta (*self-determination theory*). Se on yksi käytetyimmistä ja empiirisesti tutkituimmista teorioista tämän päivän motivaatiotutkimuksessa. Teoria lähtee oletuksesta, että ihmiset ovat luonnostaan aktiivisia ja heillä on synnynnäinen taipumus oppia ja kehittyä (Deci & Ryan 2009; 171). Voidakseen hyvin ja kyetäkseen toimimaan optimaalisella tavalla, ihmisen on tyydytettävä kolme psykologista

perustarvettaan; autonomisuus/itseohjautuvuus (eng. *autonomy*), kompetenssi/pätevyys (eng. *competence*) ja yhteenkuuluvuus (eng. *relatedness*). Teorian mukaan kaikki kolme perustarvetta ovat välttämättömiä ja mikäli yksikin niistä häiriintyy, sillä on vaikutusta ihmisen toiminnan laatuun. (Deci & Ryan 1985.)

Ulkoiset seikat, kuten palkkiot, arv sanat tai toisten mielipiteet, saavat usein yksilön toimimaan. Yhtä usein kuitenkin motivaatio toimintaan löytyy yksilön sisältä kiinnostuksesta, uteliaisuudesta, arvojen mukaan elämisestä. Nämä sisäiset motivaattorit eivät välttämättä johda palkkioihin tai huomionosoituksiin, mutta silti ne sisältävät intoa, luovuutta ja yritystä. (Deci & Ryan 1985.) Kun pieni tyttäreni kerää arki-iltana askarteluvälineet pöydälle ja alusta alkaen suunnittelee itse mummolleen syntymäpäiväkortin ja toteuttaa sen, huomaan kuinka sisäinen motivaatio käsillä tekemiseen pääsee valloilleen. Tyttö saattaa puuhastella pitkän aikaa uppoutuneena omaan taiteiluunsa ilman odotusta kehuista tai muista palkkioista. Vastaavasti pöydän kattaminen ei itsessään motivoi häntä, mutta äidin tuima katse tai työn jälkeen luvattu suklaapala saavat toiminnan käyntiin. Itseohjautuvuusteoria keskittyy näiden sisäisten ja ulkoisten motivaattoreiden keskinäisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen.

Käytän tutkimukseni tulosten analysoinnin taustalla Decin ja Ryanin (1985) itseohjautuvuuden teoriaa motivaatiosta. Sen mukaan optimaalisen motivaation saavuttamiseen ei riitä, että ihminen kokee itsensä osaavaksi vaan tämän tulee myös kokea toimivansa omasta tahdostaan. Esikouluun ja English Language School -sovelluksen käyttöön mukautettuna tämä voisi tarkoittaa, että pelitoiminnan tulee tukea positiivisen itsetunnon kehitystä ja samalla olla niin miellyttävää lapselle, että tämä hakeutuu pelaamaan omasta tahdostaan eikä ainoastaan opettajan käskystä (Ronimus 2012, 15).

3.3.2 Sisäisesti motivoitunut toiminta

Leikki ja aktiivinen oppiminen ovat sisäisesti motivoituneita aktiviteetteja; lapsi sitoutuu niihin koska ne ovat luonnostaan kiinnostavia ja tarjoavat nautintoa. Vaikka sisäisesti motivoivat aktiviteetit johtaisivatkin oppimisen ja taitojen kehittymiseen, ne eivät ole toiminnan tavoitteena (Reeve, Deci & Ryan 2004). Sen sijaan sisäisesti motivoiva tekeminen on nautinnollista, koska se tyydyttää autonomian ja kompetenssin psykologisia perustarpeita. Kun nämä tarpeet ovat tyydytetyt, lapsi kokee iloa ja onnistumista, jonka sivutuotteena saavutetaan oppimista, kasvamista ja luomista.

Sisäisesti motivoitunut toiminta ei kuitenkaan ole erillistä ympäröivästä kulttuurista ja vuorovaikutuksesta se kanssa. Ihmisellä on valmius sisäistää käytäntöjä ja arvoja kulttuurista, jossa elävät. Usein nämä käytännöt eivät ole itsessään kiinnostavia tai nautintoa tarjoavia vaan tylsiä ja vaivalloisia, mutta silti niihin liittyy motivaatiota. Näitä ei-sisäisesti motivoituneiden aktiviteettien ja arvojen omaksumista yksilön sosiaalisesta ympäristöstä, Deci ja Ryan kutsuvat itseohjautuvuuden teoriassaan *sisäistämiseksi*. Ja kuten sisäistä motivaatiota, myös sisäistämisen prosessin odotetaan ilmenevän oikeissa sosiaalisissa olosuhteissa. (Deci & Ryan 2009, 171-172.)

Lapsen oppiminen isovanhemmiltaan on sisäistämistä. Jälkikasvu perii vanhemmalta, heistä huolehtivalta sukupolvelta heidän yhdessä jakamansa kulttuurin oppeja ja tapoja. Kun tällainen yhteenkuuluvuuden tunne ja sen tarjoama tuki yhdistetään autonomian ja kompetenssin tunteeseen, olosuhteet sisäisen motivaation ohjaamalle toiminnalle ovat idylliset.

Tutkimuksissa on havaittu, että samaten kuin perinteisissä oppimisympäristöissä, myös digitaalisissa oppimispeleissä on tärkeää, että pelaaminen tyydyttää pelaajan psykologisia perustarpeita eli autonomiaa, kompetenssia ja yhteenkuuluvuutta (Przybylski, Ryan & Rigby, 2010; Ryan ym. 2006). Seuraavissa luvuissa tarkastelen teorian sekä empiirisen aineiston avulla

miten English Language Schoolin digitaalinen ja sosiaalinen oppimisympäristö vastaa näihin psykologisiin tarpeisiin ja siten tukee tai jättää tukematta lapsen sisäistä motivaatiota vieraan kielen oppimista kohtaan. Decin ja Ryanin mukaan sisäinen motivaatio vaatii toteutuakseen ennen kaikkea tunteet itseohjautuvuudesta ja pätevyydestä. Otan kuitenkin arvioitavakseni myös perustarpeista kolmannen eli yhteenkuuluvuuden tunteen, sillä sosiaalisten olosuhteiden ja vuorovaikutuksen ympäristön kanssa on todistettu voivan joko tukea tai heikentää yksilön tunnetta autonomiasta sekä kompetenssista (Deci&Ryan, 2009).

Lainaan analyysini rungoksi Miia Ronimuksen väitöskirjassaan mainiosti erittelemät edellä mainitut sisäisen motivaation tekijät sekä niiden tukemisen osa-alueet. Ronimus tutki vuonna 2012 digitaalisen Ekapelin vaikutusta esikouluikäisten lasten motivaatioon lukemisen harjoittelussa käyttäen taustateorianaan Decin ja Ryanin itseohjautuvuusteoriaa.

4. AUTONOMISUUDEN TUNNE SISÄISEN MOTIVAATION TEKIJÄNÄ

Sisäisen autonomian tai itsesäätelyn tunne on tunne siitä, että hallitsee ja pystyy käsittelemään omaa itseään ja omia tunteitaan. Autonomian kehittyminen on osa itsetunnon kehittymistä. (Kotilainen 2015, 58.) Autonomia liittyy syvästi oppimiseen. Olennaista on, miten oppija näkee itsensä oppimisprosessissa, autonomisena subjektina vai muiden ohjattavissa olevana objektina. (Harter 2012.) Oppimisen autonomiaa tuetaan parhaiten ympäristössä, jossa oppijoiden mahdollisuuksia toimia itsenäisesti kunnioitetaan turvallisissa ja määritellyissä rajoissa (Bown 2009).

4.1 Palkitseminen

English Language School -sovelluksen käyttöä aloittaessamme jokainen lapsi liimasi eskarivihkoonsa A4 -kokoisen diplomin, johon jokaisen viikoittaisen englanninkielisen leikkituokion jälkeen kukin sai itse valita tarran kuvastamaan kutakin läpikäytyä viikkoteemaa ja siihen osallistumista. Kerroin lapsille, että diplomi oli heille itselleen muistona osallistumisesta neljän viikon mittaiseen englannin kielikouluun eikä se ollut mitenkään kiinni suoriutumisen tasosta.

Palkitsemisen vaikutuksia sisäiseen motivaatioon on tutkittu runsaasti ja tutkimuksista on tehty meta-analyyseja. Useimpien näiden analyysien mukaan palkkioilla on yleisesti sisäistä motivaatiota heikentävä vaikutus. (Deci, Koestner & Ryan 1999; Rummel & Feinberg 1988; Tang & Hall 1995; Wiersma 1992) Deci ym. (1999) toteavat, että edellä mainittu negatiivinen vaikutus kohdistuu vain mielenkiintoisiin tehtäviin, sillä motivaatio ei voi heiketä, jos sitä ei alun alkaenkaan ole.

Jotta palkkiolla olisi haitallinen vaikutus, sen tulisi olla konkreettinen ja odotettu (Tang & Hall 1995; Deci ym. 1999). Jos palkkio on odottamaton, yksilön mielessä ei synny yhteyttä toiminnan ja palkkion välille, eli tällöin tehtävää ei

tehdä vain palkinto mielessä (Deci & Ryan 1980). Sanallisesti annettu positiivinen palaute sen sijaan annetaan tyypillisesti odottamatta ja sen vaikutus sisäiseen motivaatioon on meta-analyysien mukaan pääosin myönteinen (Cameron & Pierce 1994; Deci ym. 1999; Tang & Hall 1995).

Decin ja Ryanin (1980) mukaan kaikilla palkkioilla on kontrolloiva aspekti sekä informaationaalinen aspekti. Edellinen luo instrumentaalisuuksia toiminnan ja palkkion välille, jälkimmäinen sen sijaan antaa tietoa kompetenssista. Jos yksilö kokee, että palkkiolla koitetaan saada hänet toimimaan tietyllä tavalla, hän saattaa kokea tämän kontrolloivaksi ja tällöin sisäinen motivaatio vähenee (Ryan, Mims & Koestner 1983). Jos vastaavasti palkkio annetaan tietyn tekemisen tason saavuttamisesta ja se antaa samalla yksilölle palautetta, vaikutus sisäiseen motivaatioon ei ole välttämättä kielteinen. Tutkimusten mukaan tietyn suoritustason saavuttamisesta annetuilla palkkioilla ei ole yhtä selvää negatiivista vaikutusta motivaatioon, kuin tehtävän tekemiseen osallistumisesta tai sen loppuun saattamisesta annettavilla palkinnoilla (Deci ym. 1999).

Edellä kuvatusta näkökulmasta ajateltuna esikoululasten vihkoonsa liimaama ELS -diplomi on saattanut toimia ulkoisena palkkiona ja vaikuttaa heidän toimintaansa. Se on voinut heikentää heidän sisäistä motivaatiotaan, sillä diplomiin kerättävien tarrojen merkityksenä oli nimenomaan olla meriittinä osallistumisesta kielikouluun ja sen läpikäymisestä ylipäänsä, ei merkinä tietyn tason saavuttamisesta. Toisaalta tarran sai kerran viikossa ja se liittyi olennaisesti leikkituokioiden lopetusrutiineihin. Sen sijaan digitaalisen pelin parissa pelattiin joka päivä, joten todennäköisesti diplomia ei ole ajateltu enää sen parissa touhutessa.

Pallakin, Costomirin, Srokan ja Pittmanin (1982) tutkimuksessa havaittiin, että tottumus voi lieventää palkkioiden haitallista vaikutusta sisäiseen motivaatioon. He havaitsivat kokeessa, että palkkioilla oli negatiivinen vaikutus vain sellaisten lasten sisäiseen motivaatioon, jotka eivät olleet tottuneet niiden saamiseen. Sen

sijaan koulussa palkkioita saaneiden lasten sisäiseen motivaatioon odotetuilla palkkioilla näytti olevan positiivinen vaikutus. Pallak ym. tulkitsevat useasti palkkioita saaneiden lasten suhtautuvan niihin informationaalisesti.

Edellä mainittu koe tukee ajatusta, että lasten ELS -diplomi ei välttämättä vähentänyt heidän sisäistä motivaatiotaan vaan heidän osatessaan odottaa viikoittaisen tarran saamista leikkituokion jälkeen, sillä olikin positiivinen vaikutus heidän toimintaansa ja suhtautumiseensa kielen harjoittelua kohtaan. Myös useat havaintomuistiinpanoni, jotka koskevat viikottaista tarrojen valitsemista, tukevat tätä ajatusta.

”Kaikki meni jonoon hienosti ja tarrat oli tosi POP-juttu!”

(Tutkijan havaintomuistiinpanot 25.10.2016)

”Viimeiset tarrat jaossa tänään ja kysely perään alkoi aamusta.”

(Tutkijan havaintomuistiinpanot 15.11.2016)

Myös English Language Schoolin digitaalisessa sovelluksessa on sisäänrakennettuna omia palkitsevia ominaisuuksia. Jokaisen päivän pelin kohdalla on vasemmassa laidassa oma suorituspylväs, joka täyttyy ylöspäin aina kun lapsi painaa oikeassa kohdassa ruutua. Pylvästä kiivetessä saavutetaan eri korkeuksille merkityt 1-3 tähteä. Pelin jälkeen ruudulle ilmestyy vaakasuora tähtiasteikko, johon suorituksen mukaan värjäytyy yksi, kaksi tai kolme tähteä keltaiseksi ääniefektin säestämänä. Aina neljän viikon jakson eli kahdenkymmenen pelin harjoittelun jälkeen, lapsi pelaa yhden kertauspelin, jossa on elementtejä ja sanoja kaikista jakson aikana opetelluista sisällöistä. Pelimuodot ovat tuttuja palapeleineen ja varjokuvineen. Tämän kertauspelin jälkeen sovellus tarjoaa ruudulle todistuksen jakson onnistuneesta suorituksesta. Todistuksessa on tutut kolme tähteä, joista kahdenkymmenen pelin keskiarvollisen suorituksen mukaan värjäytyy keltaiseksi yksi, kaksi tai kaikki.

Tähtien kerääminen antoi esikoululaisille tietoa heidän pelistä suoriutumisensa tasosta ja täten heidän kompetenssistaan. Tällainen Decin ja Ryanin (1980) teorian mukainen informationaalinen palaute vaikutti positiivisesti sisäiseen motivaatioon. Tämä näkyi positiivisina merkkeinä lasten käytöksessä; tähtien kerääminen innosti heitä selkeästi. Seuratessani pelaamistuokioita kuulin päivittäin riemastuneita kiljahduksia keltaisten tähtien ilmestyessä ruudulle.

"Tietenkin kivaa kun sai mittarin täyteen."

(lapsi8)

"Yes, kolme tähte!"

(lapsi6)

"Mittarit täyteet!"

(lapsi15)

Jälkimmäinen innostunut ilmaus keksittiin erään lapsen toimesta ensimmäisellä peliviikolla ja sen jälkeen samainen ilon merkki kaikui pelitilassa useamman lapsen suusta näiden saadessa kaikki kolmea tähteä loistamaan.

Spuchesin ja Reigeluthin tutkimuksen (1985) mukaan sillä, mistä pelissä palkitaan, voi olla merkitystä motivaation kehittymisen kannalta. Pisteiden antaminen tehtävän ratkaisuun kuluneesta ajasta koettiin tutkimuksessa ehkä hallitsemammaksi kuin pisteiden antaminen suorituksesta ja tämä näkyi lasten suhtautumisessa. ELS -sovelluksen tähtien jakamisen periaate palkitsi nimenomaan suorituksesta, ei siihen käytetystä ajasta. Tämä oli mielestäni toimiva ratkaisu, sillä ajan tarkkailu olisi johtanut keskinäiseen kilpailuun ja huolettomaan, entistä kiireisempään ruudun näpyttelyyn. Pelin tarkoitus sisäistää englanninkielisiä uusia sanoja olisi kärsinyt.

Ryanin ym. (2006) mukaan tietokonepeleissä autonomiaa lisäävät ominaisuudet, jotka tarjoavat joustavuutta pelissä liikkumiseen ja strategioiden käyttöön sekä

antavat valinnan mahdollisuuksia eri tehtävien ja tavoitteiden joukosta. Pelin antamien ulkoisten palkkioiden tulisi toimia pikemminkin palautteena kuin toiminnan kontrolloijina (Ronimus 2012, 21). Yhtenä palkitsemisen muotona koen English Language Schoolin perustoimintaidean, jossa uusi päivän peli aukeaa vasta kun edellinen on saatu hyväksytysti suoritettua. Tällöin uuden pelin aukeamisen voi ajatella olevan itsessään palkinto. Toisaalta mikäli pelin suorittaminen osoittautuisi liian suureksi haasteeksi ja uutta peliä ei millään saisi auki, olisi sillä varmasti merkitystä lapsen mielenkiintoon ja keskittymiseen. Tässä tilanteessa olisi hyvä jos pelin sisään olisi rakennettu jonkinlainen vaihtoehtoinen etenemisen mahdollisuus, joka lisäisi lapsen autonomiaa peliä pelatessa sekä toisi tarvittavaa joustavuutta, jotta motivaatio harjoitteluun säilyisi.

4.2 Vaikutusmahdollisuudet

Oman oppimisen vaikutusmahdollisuuksia voidaan lisätä antamalla lapselle tilaisuus tehdä valintoja (Moller, Deci & Ryan, 2006). Valintatilanteiden ja sisäisen motivaation yhteyttä toisiinsa tutkineet Patall, Cooper ja Robinson (2008) huomasivat 41 tutkimusta käsittäneen meta-analyysin tuloksissa, että mahdollisuus tehdä valintoja oli positiivisessa yhteydessä sisäisen motivaation lisäksi suorituksen tasoon, yrittämiseen sekä oppijaminäkäsitykseen. Toisessa tutkimuksessa todetaan (Moller ym. 2006), että valinta täytyy voida tehdä aidosti vapaassa tilanteessa (autonominen valinta). Lisäksi sisäisen motivaation kannalta on tärkeää, että tehdyllä valinnalla on jollain tavalla vaikutusta valintatilannetta seuraavan aktiviteetin sisältöön tai laatuun (Moller ym. 2006).

English Language School -sovelluksessa lapsille tarjotaan valinnanmahdollisuuksia heti sen alussa pelihahmon valinnan muodossa. Vaihtoehdot ovat tuttuja suomalaisia piirroshahmoja. Pelihahmon valinnalla ei ole pelaamisen kannalta mitään merkitystä eikä se tehnyt suurta vaikutusta lapsiin, osa heistä ei valinnut omaa hahmoa ollenkaan.

Lisäkontrollia toimintaansa lapsi saa valitessaan päivän pelin ohessa olevia ekstratoimintoja, joita tarjolla on aina kolme: oman englanninkielisen puheen harjoittelu, peleistä opittujen sanojen kirjoittaminen ja jokin vaihtuva ekstrapeli, esimerkiksi palapeli, muistipeli tai värityskuva. Esikoululuokan lapsia näistä tarjolla olleista lisätoiminnoista erityisesti innosti oman puheen harjoittelu. Yksi lapsista (lapsi9), jolla sovelluksen pelaaminen takkuili riippuen kulloisenkin päivän mielialasta ja tehtävän haastavuudesta, löysi viimeisenä harjoittelupäivänäni puheenäänitystoiminnon.

“Se oli niin kivaa, mä nauroinkin siitä.”

(lapsi9)

Ekstrapelit viehättivät myös yleisellä tasolla siksi, koska ne olivat ylimääräisiä ja ne eivät kuuluneet varsinaiseen päivän peliohjelmaan. Valinnanvapauden toteutuessa niiden suhteen lapset olivat motivoituneita. Esikoululainen, jonka pelihetki kerran osui keskelle ulkoiluaikaa, tuli tabletin ääreen melko negatiivisen oloisena, mutta kun hän sai jatkaa ekstrapeleihin ja valita itse mitä tehdä, hänen mielialansa muuttui ja lopulta pelikokemus muodostui positiiviseksi.

Suurin osa lapsista oli päivittäin tyytyväisiä omaan suoritukseensa pelissä eikä mahdollisten vapaavalintaisten lisäosien pelaamisen hetkellä enää ollut kiinnostunut parantamaan vanhojen pelien tähtimääriä vaikka se olisi ollut mahdollista. Innostus kohdistui ennemmin uusien pelikokemusten saamiseen lisätoiminnoista ja ekstrapeleistä. Poikkeuksena yksi lapsi, joka osoitti alusta lähtien pitävänsä kovasti English Language Schoolista ja kaikesta siihen liittyvästä.

”Mä koitan nyt tätä ykköspeliä kun se on ainoa mistä en oo saanu kolmea tähteä.”

(lapsi11)

Saman lapsen vanhemmat kertoivat harjoitteluni päätyttyä, kuinka tämä oli alkanut neljän viikon aikana toistella enemmän englanninkielisiä sanoja kotona kuin aiemmin. Hän osoitti koko harjoitteluni ajan suurta motivoitumista englannin kielen oppimista kohtaan.

Pienille lapsille suunnatuissa digitaalisissa oppimispeleissä on suositeltu, että kontrollimahdollisuudet liittyisivät opeteltavan aiheen kannalta epäolennaisiin ohjelman piirteisiin (Corbalan, Kester&van Merriënboer, 2011). Cordova ja Lepper (1996) sisällyttivät aritmetiikkaa opettavaan tietokonepeliin mahdollisuuden valita ohjelmassa näkyvä avaruusalus eri vaihtoehtojen seasta ja antaa alukselle haluamansa nimi. He huomasivat, että tällaisilla valinnan mahdollisuuksilla oli myönteinen vaikutus lasten oppimiseen ja kiinnostukseen pelaamista kohtaan. ELS:n kohdalla oman pelihahmon valitseminen on tällainen epäolennainen ohjelman piirre. En kuitenkaan huomannut lasten siitä innostuvan. Väitänkin, että jos tunnetun piirroshahmon valinnalla olisi ollut jonkinlainen rooli pelissä myöhemmin, se olisi ollut kiinnostavampi elementti. Nyt se jäi vain erilliseksi pieneksi yksityiskohdaksi, joka valinnan teon jälkeen unohtui helposti.

Skotlantilaisen alakoulun ensimmäisen luokan 5-vuotiailla lapsilla on käytössä *Teach your monster to read* -niminen tietokonesovellus, jonka avulla on tarkoitus harjoitella englannin kielen kirjaimia ja äänteitä. Sovellus antaa edellä kuvatun kaltaisia pelin piirteiden ja opittavan aiheen kannalta epäolennaisia valinnanmahdollisuuksia. Oppimissovelluksen ideana on pelata pieniä pelejä, joista jokaisesta saa valitsemansa palkinnon, esimerkiksi kakun, vyön tai alushousut (peli sisältää lapsia hauskuuttavia elementtejä). Kun näitä palkintoja on riittävästi, saa lapsen pelihahmo uuden palasen hajonneeseen avaruusalusukseensa. Pienet hassut palkinnot pitävät mielenkiintoa yllä ja ne eivät jää irrallisiksi, sillä ne ovat tärkeitä kerätessä osasia avaruusalusukseen, jonka korjaaminen ja jolla kotiin palaaminen on pelin lopullinen tavoite sen pelaajan näkökulmasta. Myös *Teach you monster to read* -sovelluksessa valitaan ja koristellaan oma pelihahmo. Erotuksena English Language Schooliin

pelihahmo kulkee pelialustalla mukana kentästä toiseen, joten sen rooli pelissä jatkuu valinnan jälkeen.

Valinnanmahdollisuudet digitaalisessa sovelluksessa ovat siis motivoivia, mikäli tehtävät valinnat näkyvät toiminnassa tai niillä on vaikutusta jollakin tavalla sovelluksen jatkon, juonen tai merkityksen kannalta. Mikäli valinnat jäävät täysin irrallisiksi, ne ei eivät innosta lapsia ja niiden rooli sovelluksessa jää olemattomaksi.

4.3. Perusteleminen

Jos opetettava aihe ei ole luonnostaan lasta kiinnostava, tämän autonomista motivaatiota voidaan tukea pyrkimällä lisäämään sen arvostusta. Aiheen arvostukseen vaikuttaa se, miten hauskaksi kyseessä oleva tehtävä koetaan, miten hyödylliseksi se arvioidaan tulevaisuuden suunnitelmien kannalta ja kuinka paljon sen tekemiseen käytetty aika rajoittaa muita aktiviteetteja ja niihin osallistumista. (Wigfield & Eccles 2000.)

English Language School pelihetken ollessa käsillä, suurin osa lapsista tuli pelitilaan mielellään ja jopa odotti sinne pääsyä kärsimättömästi ja kävi kyselemässä omaa vuoroaan pelihuoneen ovella. Jos kuitenkin sovelluksen käyttämisen hetki sattui keskeyttämään lasten jalkapallopelejä, kotileikin tai jonkin muun intensiivisen tekemisen, sitä ei koettu niin mieluiseksi.

”Pitääkö mun nyt pelata?”

(lapsi17)

”En haluais pelata kun oma peli jäi kesken.”

(lapsi3)

”Saako mennä jo pois?”

(lapsi3)

Tällaisessa tilanteessa opettaja voi auttaa lasta arvostamaan oppimistehtävää esimerkiksi selittämällä miksi tehtävä on vaivan arvoinen, ja mitä hyötyä siitä voi olla juuri hänelle henkilökohtaisesti. Perustelun antamisen tylsällä tehtävällä on huomattu lisäävän autonomista motivaatiota, tehtävän tekoon syventymistä ja opettavan aineiston syvällisempää ymmärrystä. (Jang, 2008.) Välittömässä tilanteessa kun ELS -pelihetki oli käsillä ja Afrikan tähti keskeytyi, ei tehtävän hyödyn korostaminen lapselle välttämättä olisi toiminut. Sen sijaan vieraan kielen harjoittelun ja siihen liittyvien pelien ja leikkien perusteleminen rauhasa akuutin pelitilanteeseen tulemisen ulkopuolella toimi mielestäni hyvin.

Kävimme esikoululuokassa yhteisenä ryhmänä keskustelua englanninkielestä; valtioista missä englantia puhutaan ja tilanteista sekä kokemuksista, joissa kielitaitoa on tarvittu. Nämä juttuluhetket toimivat hyvänä tapana perustella vieraan kielen harjoittelua. Yksi luokan lapsista oli lähdössä sopivasti ulkomaanmatkalle ja hän totesi, kuinka nyt voisi vaikka tilata oman ruokansa ravintolassa itse.

Luokka on myös koko esikouluvuoden ajan mukana kansainvälisessä ympäristöprojektissa, jossa verkon kautta eri osallistujamaiden koululaiset lähettävät toisilleen kuvia, tekstejä ja videoita. Kuvasimme harjoitteluni aikana englanninkielisen tervehdyksen ja latasimme sen projektin verkkosivuille. Tässä projektissa lapset saavat koko lukuvuoden ajan toistoa ajatukselle, että vieraan kielen osaamisesta on heille etua.

Konkreettisena perusteluna toimivat lisäksi English Language Schoolin leikkituokiot, joissa harjoittelimme sovelluksessa opittuja sanoja yhteisissä aktiviteeteissa. Näissä hetkissä lapset ymmärsivät kuinka uudet vieraskieliset sanat toimivat oikeassa elämässä ja miten niitä voi käyttää hyödyksi digitaalisen oppimisympäristön ulkopuolella. Tämä huomio itsessään toimi motivoivana tekijänä, kun taas siirryttiin tabletille pelin pariin.

4.4. Tunteiden huomiointi

English Language Schoolin pedagogiseen ohjelmaan kuuluvat viikoittaiset lasten ja ohjaavan aikuisen yhteiset leikkituokiot. Kuten totesin johdannossa, digitaaliseen ja sen ulkopuoliseen todelliseen maailmaan ei tarvitse suhtautua ”joko-tai” -asenteella vaan oppimisessa voidaan menestyksekkäästi yhdistellä tieto- ja viestintäteknologiaa sekä esimerkiksi perinteisiä lasten leikkejä. Nämä sosiaaliset ja aktiiviset tilanteet ovat hieno tilaisuus opettajalle huomata jokainen lapsi erikseen ja arvioida miten heidän oppimisensa on sujunut ja ovatko he innostuneina toiminnassa mukana.

Pyrin huomioimaan kaikkia lapsia leikkituokion aikana ja vahvistamaan heidän itsetuntoaan ja kokemustaan itsestään vieraan kielen oppijana. Rohkaisin kaikkia käyttämään opittuja sanoja, mutta en painostanut vaan kehuin sekä onnistumisesta, että hyvästä yrityksestä ja osallistumisesta. Vastaaminen kysymyksiin suomen kielellä oli sallittua ja painotin kuinka kuunteleminen oli yhtä arvokasta ja tärkeää kuin puhuminen. Tämä roolini positiivisena ja kannustavana toiminnan ohjaajana auttoi luomaan leikkihetkistämme lämpimiä ja turvallisen tuntuksia, mikä sisäisen motivaation ylläpidon kannalta on tärkeää.

Sain neljän yhteisen leikkituokion aikana kaikki puhumaan ainakin sanan verran englantia ja näin, kuinka alun jännitys muuttui innostukseksi omasta osaamisesta. Tämä vastaavasti heijastui tabletilla pelaamiseen. Osa lapsista alkoi toisesta viikosta lähtien rohkeasti sanoittaa omaa pelaamistaan itseksensä ääneen.

”Laitan tän swingin tähän.”

(lapsi8)

”Good morning ittelle.”

(lapsi14)

"tree – three, kuulosti samalta"

(lapsi14)

Autonomista motivaatiota voidaan edistää myös hyväksymällä ja ottamalla huomioon lapsen tunteet. Deci ym. (1994) antoivat koehenkilöille tutkimuksessaan tehtäväksi tarkkailla tietokoneen ruutua ja painaa välilyöntiä joka kerta kun siinä välähti valopiste. Kokeeseen osallistuneiden tunteet huomioitiin toteamalla: "tehtävä ei ole hauska ja monet ovat kuvailleet sitä melko ikävystyttäväksi, joten ymmärrämme ja hyväksymme sen, jos et pidä sitä kiinnostavana". Tutkimuksen tulosten mukaan autonomisuutta lisäävät tekijät johtivat autonomiseen motivaatioon ja niiden puuttuminen ulkoiseen motivaatioon. Vastaavanlaiset tulokset on saatu myös lasten kanssa tehdyssä tutkimuksessa, jossa verrattiin ulkoisten palkkioiden ja autonomisuuden tukemisen vaikutusta motivaatioon tehtävää kohtaan, joka lähtökohtaisesti ei ollut lasta kiinnostava. Tutkimuksen tuloksissa palkinnot liitettiin ulkoiseen motivaatioon, kun taas autonomian tukeminen johti sisäistettyyn itsesääteelyyn. (Joussemet ym. 2004.)

ELS -sovelluksen kohdalla käytin edellä kuvailemani mukaista perustelua erään lapsen kohdalla, kun tämä osoitti negatiivisia tunteitaan ja jännitti erityisesti leikkihetkien edellä. Totesin hänelle, että häntä varmasti jännittää uuden kielen käyttäminen toisten seurassa ja ymmärrän sen, mutta hänestä tuntuisi varmasti paremmalta, kun rohkaistuisi ja osallistuisi muiden mukana. Tämä auttoi ja lapsi osallistui leikkihetkeen samanlaisella innokkuudella kuin muutkin. Lapsen tunteiden huomioon ottaminen ja jo niiden tunnustaminen ja näin arvokkaiksi kokeminen, pitävät yllä tai lisäävät tämän tietoisuutta omasta autonomisuudestaan ja sitä myötä myös sisäinen motivaatio mahdollistuu.

5. KOMPETENSSIN TUNNE SISÄISEN MOTIVAATION TEKIJÄNÄ

Kompetenssi eli pätevyys on tunne siitä, kuinka hyväksi ja älykkääksi oppija tuntee itsensä suhteessa toisiin sekä taitoa ymmärtää ja tehdä tuloksekkaasti koulutehtäviä (Harter 2012, 235). Harterin tutkimuksessa oppilaat, jotka tunsivat onnistuvansa koulussa hyvin, olivat sisäisesti motivoituneempia kuin oppilaat, jotka eivät kokeneet pärjäävänsä koulussa hyvin ja joiden motivaatio oli enimmäkseen ulkoisesti säädeltyä. (Harter 2012, 236.) Connellin ja Wellbornin (1991) mukaan kompetenssin tunteeseen kuuluvat uskomukset kontrollista, toimintatavoista ja omista kyvyistä. Yksilön kompetenssintarpeen täytyessä, hän uskoo voivansa määritellä oman suoriutumisen, ymmärtää miten hyvään suoritukseen päästään ja miten hän tehtävässä onnistuu.

5.1 Optimaalinen haastavuus

Esikouluikäisistä lapsista loistaa kiinnostus ympäristöä ja kaikkea uutta opittavaa kohtaan. Harjoitteluni aikana ei tullut kertaakaan tilannetta, etteikö useampi käsi noussut pystyyn pyytämään puheenvuoroa keskustelun ohessa tai merkkinä toiveesta päästä vapaaehtoiseksi milloin mihinkin tehtävään. Vaikka väsymys tai levottomuus aiheuttivat välillä tehtäväorientaatioon laskua, suurimmaksi osaksi kaikki olivat innokkaasti mukana uusissa opittavissa sisällöissä.

Tutkimuksissa on huomattu, että lasten käsitys omasta oppimisestaan on enimmäkseen hyvin positiivinen heidän aloittaessaan koulunkäynnin, mutta tämä käsitys heikkenee kouluaikana (Stipek & Mac Iver 1989; Wigfield 1997). Kompetenssin tunnetta ja myönteistä oppijaminäkäsitystä voidaan kuitenkin tukea sopivan haastavilla tehtävillä sekä positiivisella palautteella (Ronimus 2012).

Englanninkielen oppimissovellus tarjosi esikouluikäisille lapsille jonkin verran haastetta. Aluksi eniten haastetta tuotti sovelluksen toimintaperiaatteiden sekä viikoittaisten pelien toiminnan ymmärtäminen. Kun nämä olivat selvinneet kaikille, haasteen toivat joka viikko vaihtuvat, harjoiteltavat sanat. Huomasin kuitenkin, että usein 6- vuotiaille ei riittänyt haasteeksi tämä uusien sanojen opettelu vaan he olisivat kaivanneet myös itse peleihin enemmän vaikeutta.

"Muistipeli, tylsää."

(lapsi11)

Ylläolevan kommentin kirjasin lapsen pelatessa toisen viikon pelejä. Toisaalta lisävaikeuden kaipaaminen peliin oli joskus ristiriidassa uusien sanojen osaamisen kanssa. Lapsi, joka totesi tehtävän olevan liian helppo, ei välttämättä osannut kuitenkaan vielä kyseiseen tehtävään liittyviä sanoja. Pelkkä sanojen oppiminen ei kuitenkaan siis riittänyt pitämään yllä mielenkiintoa harjoitusta kohtaan. Toisaalta ELS on tarkoitettu aloitettavaksi jo niinkin varhain kuin 3- vuotiaasta, joten tehtävien vaikeustaso on pyritty sopeuttamaan toimivaksi myös paljon nuoremmille kuin esikoululaisille ja koska tehtäviä ei pysty vaikeuttamaan pelaajan tason mukaisesti, ne ovat varmasti osalle liian vaikeita, osalle sopivia ja osalle liian helppoja. Omassa toiminnassani pyrin kannustamaan lapsia haasteiden edessä ja koetin pysyä taka-alalla tarkkailijan roolissa mahdollisimman paljon, jotta he löytäisivät ratkaisun ongelmaan itse ja täten saisivat myös kokea onnistumisen ilon omasta ponnistelustaan. Itsenäisen yrittämisen jälkeen onnistuminen toi lapsille suuresti iloa.

"Yes, nyt se toimii!"

(lapsi8)

English Language Schoolin tehtävät seurasivat viikkotasolla samaa kaavaa. Joka viikko harjoiteltiin viidestä kuuteen uutta sanaa jokaiselle päivälle tarkoitetun erilaisen pelin avulla. Viikon ensimmäinen peli oli aina samanlainen; ruudulle ilmestyi uuden sanan varjo ja kun sovelluksen lukija sanoi sanan, piti

näpäyttää ruutua varjon kohdalta. Tiistain peli oli hieman vaikeampi ja siinä sanalle oli useampia vaihtoehtoisia varjoja. Keskiviikon pelissä siirrettiin sormin alaruudussa näkyvistä kuvavaihtoehtoista yksi oikeaan varjoon kuvassa, torstain peli oli palapeli ja perjantain muistipeli. Kunkin päivän peli toimi joka viikko samalla tavalla. Ensimmäisen viikon kokeilujen jälkeen jokaisen päivän peliperiaate oli kaikille lapsille selvä ja osa koki esimerkiksi perjantain muistipelin jo liian helppona. Tämä ilmeni negatiivisina kommentteina ja satunnaisina huokauksina.

”Se oli ihan lässy.”

(lapsi6)

”Helppoo.”

(lapsi8)

Haasteen mukanaan jokaiselle viikolle toivat kuitenkin aina uudet sanat. Joskin peleissä on mahdollista päästä eteenpäin myös arvailutekniikalla, joten periaatteessa lapsen on mahdollista näpytellä satunnaisesti ruutua ja näin saada ainakin yksi suoritustähti joka pelistä, vaikkei välttämättä ole kuunnellut ainuttakaan lukijan lausumaa englanninkielistä sanaa. Jos siis lapsi ei välitä haasteista, niitä on helppo vältellä.

Osa lapsista oli selkeästi malttamattomia ja pelien suhteellisen hidastempoisuuden vuoksi pyrki arvaamaan sanoja ja näpyttelemään ruutua jo ennen kuin sovelluksen lukija ehti sanoa ne ääneen. Tällaisissa tilanteissa pyrin sanomaan lapselle, että malttaisi mielensä ja kuuntelisi ensin mitä pelissä sanotaan ja sitten vasta päättäisi mistä kohtaa ruutua oikea vastaus löytyisi. Joskus tämä auttoi tilanteeseen, joskus ei. Osalle lapsista odottaminen oli selkeästi haastavaa. Ehkä digitaalisten pelien kohdalla on totuttu nopeaan tempoon.

Tehtävät, joiden vaativuus on hieman lapsen omaa taitotasoa korkeammalla, on havaittu motivoiviksi. Danner ja Lonky (1981) ryhmittelivät tutkimuksessaan esi- ja alakoululaisia lapsia kognitiivisen päättelytaidon mukaisiin tasoryhmiin ja sitten antoivat heidän vapaasti touhuta vaativuudeltaan eritasoisten aktiviteettien parissa. He huomasivat lasten viihtyvän parhaiten omaa taitotasoaan korkeammalla olevien tehtävien parissa ja myös arvioineen ne kaikkein mieluisimmiksi. Optimaalisen haastavuuden on myös havaittu vähentävän lasten tehtävän ulkopuolista, siihen kuulumatonta toimintaa (Burns & Dean 2005). Tämän huomasin selkeästi tarkkaillessani lasten pelaamista; mikäli päivän harjoiteltava tehtävä oli sopivan haastava eikä liian hidastempoinen, lapsi istui kärsivällisesti paikallaan ja suoritti sen loppuun asti keskittyen mainiosti. Mikäli taas peli aiheutti liikaa haastetta tai se vaikutti helppoudessaan liian tylsältä, lapsen huomio alkoi herpaantua, katse harhailla ja tämä alkoi helposti seurata toisten pelaamista tai kommentoida vierustoverille.

”En ees kuuntele ja osaan.”

(lapsi15)

”Kato kuinka hieno... kato kuinka helppo.”

(lapsi5)

Eräs alusta asti melko hyvin englannin kielen sanoja hallitseva lapsi alkoi viimeisellä viikolla kehittää pelaamisen lomassa omia tarinoita harjoiteltavista sanoista ja kuljetti kuvia ruudulla edestakaisin mielikuvituksellisen juonen mukaisesti.

”Taxi hakee morsiamen ja miehen häistä.”

(lapsi6)

Kyseiselle lapselle English Language School peli ei tarjonnut riittävästi haastetta, joten hän useasti suoriutui päivän pelistään nopeasti ja jatkoi muita puuhiaan tai alkoi pelleillä tabletin ääressä ja kerätä huomiota muilta lapsilta.

Tehtävien optimaalisella haastavuudella voidaan ylläpitää oppijan kompetenssin tunnetta myös digitaalisessa oppimisympäristössä (Lepper & Malone 1987; Ryan ym. 2006). Hyväksi vaihtoehdoksi on koettu, että digitaalinen ohjelma mukauttaa vaikeustason käyttäjänsä osaamistasoon (Malone 1980; Lepper & Malone 1987). Tilanne, jossa oppija ei saa itse vaikuttaa opetussisältöön tai jossa se tarjotaan ennalta määritellyn kaavan mukaan, ei tue digitaalista oppimista verrattuna tilanteeseen, jossa vaikeustaso mukautuu tämän osaamiseen (Mihalca, Salden, Corbalan, Paas & Miclea 2011). Edellä kuvailemani lapsen (lapsi6) oheistoiminta pelin parissa osoitti, että hänen kohdallaan ELS ei tarjonnut optimaalista haastetta eikä näin ollen välttämättä edesauttanut maksimaalista tilanteesta oppimista. Vaihtoehtoinen haastavampi peli olisi kenties pitänyt hänen mielenkiintoaan ja keskittymistään yllä.

English Language Schoolin toimiessa viikoittain samankaltaisella periaatteella, se saattaa alkaa vaikuttaa esikouluikäisistä lapsista liian helpolta. Pelkkä ymmärrys uusien sanojen oppimisesta ei välttämättä riitä pitämään yllä sisäistä motivaatiota, jos tehtävien toimintatapa ei tarjoa riittävästi sopivantasoisia haastetta. Toki 6-vuotiaiden lasten oppimisessa on suuria eroavaisuuksia ja mikä toiselle on liian helppoa, on toisella sopivan haastavaa ja kolmannelle liian vaikea. Sen sijaan pienemmille, päiväkotikäisille 3-5 -vuotiaille lapsille toistuva, tuttu harjoitteluperiaate viikosta toiseen toimii kenties paremmin. ELS -sovelluksessa ei ole vaihtoehtoa vaikeuttaa tai helpottaa tehtäviä käyttäjän toiminnan tai tulosten mukaan.

Ohjelman asettamien tavoitteiden saavutettavuus vaikuttaa sen haastavuuteen (Lepper & Malone 1987). Ohjelman tulisi asettaa eritasoisia tavoitteita, joista osa on helposti saavutettavissa, mutta osaa vaatii enemmän ponnistelua (Malone 1980). Digitaalisissa oppimispeleissä on tärkeää, että pelin asettamat tavoitteet tukevat didaktisia tavoitteita. Opeteltavasta seikasta ei saisi muodostua estettä, jonka parissa on vietettävä aikaa ennen kuin pääsee etenemään varsinaisessa pelissä (Oyen & Bebko 1996). Pohtiessani 6 -vuotiaita lapsia ja heidän välisiään suuriakin tasoeroja ELS -sovellusta

käytettäessä on selvää, että sen vaikeustasoa ei pitäisi määritellä valmiilla oletuksilla vaan peliin olisi hyvä saada jonkinlainen vaikeustason säädin, jota esimerkiksi opettaja voisi muokata jokaisen lapsen osaamisen ja ymmärryksen mukaan. Yksi vaihtoehto on myös antaa lapsen itse arvioida omaa osaamistaan ja valita vaihtoehtojen joukosta joko helpompi tai vaikeampi harjoitus.

Aiemmin tutkimuksessa kuvaillussa *Teach your monster to read* -pelissä lapsella on mahdollisuus valita vähintään kahdesta eri pelivaihtoehdosta yrittäessään kerätä palkintoja, joiden avulla saa avaruusaluksen lopulta korjattua. Pelit ovat vaikeustasoiltaan hieman erilaisia, joten lapsella on näin mahdollisuus itse arvioida omaa osaamistaan ja valita se vaihtoehto, jonka kokee olevan sopiva omalle taitotasolleen. Tällaisia kahden tai useamman eri pelin valintatilanteita on *Teach your monster to read* -sovelluksessa useasti ja halukkuuden mukaan lapsi saa pelata vaikka kaikkia pelejä vuorotellen.

ELS -leikkituokioissa suurin haaste lapsille on vieraan kielen tuottaminen ääneen. Tässä tapauksessa haaste ei ole tietyn vaikeustason ylittäminen vaan oman itsensä ylittäminen ja rohkaistuminen sanomaan ääneen uusia, opittuja sanoja toisten lasten seurassa. Haasteet ja tavoitteet ovat sosiaalisia ja niiden ylittämisessä ja saavuttamisessa aikuisella ohjaajalla ja ryhmän yhteishengellä on suuri vaikutus. Jos tunnelma on kielteinen ja liian jännittävä, oman puheen tuottaminen voi osoittautua aralle lapselle liian vaikeaksi. Jos vastaavasti ympäristö on positiivisen kannustava ja salliva, epävarmankin lapsen on mahdollisuus ylittää itsensä.

ELS:n kehittämät leikit ovat helppoja ja monille esikoululuokan lapsille ne olivat periaatteiltaan jo entuudestaan tuttuja, joten haaste kaikkien osallistumisesta yhteiseen toimintaan vieraalla kielellä ei ollut vaikea ylittää. Joku ryhmästä keksi opettajan englanninkielisestä selityksestä pelin tai leikin idean ja kertoi sen muille suomeksi. Leikkituokioissa toistuivat samat leikit ja laulut useamman kerran peräkkäin, joten kaikki saivat lopulta juonesta kiinni. Tällaiset yhteiset onnistumisen kokemukset leikeissä vahvistavat lapsen tunnetta kompetenssista

ja auttavat heitä ottamaan vastaan uuden haasteen oman puheen tuottamisesta vieraalla kielellä.

5.2 Palaute

English Language School -digitaalinen sovellus antaa käyttäjälleen palautteen jokaisen suoritettun päivän pelin jälkeen ruudulle ilmestyvien tähtien muodossa. Pelin suoritustason mukaan kolmesta tähdestä värjäytyy keltaiseksi ääniefektien säestämänä joko yksi, kaksi tai kaikki. Lisäksi neljän viikon välein sovellus tarjoaa käyttäjälleen digitaalisen diplomin, jossa samaiset 1-3 tähteä värjäytyvät keltaisiksi sen mukaan, miten kunkin kokonaisen jakson pelit ovat sujuneet.

Yhteisissä leikkituokioissa kerran viikossa opettajan roolissa huolehdin palautteenannosta. Pyrin rohkaisemaan kaikkia lapsia puhumaan ja kokeilemaan uusia, harjoiteltuja sanoja englanniksi ja kehuin sekä onnistumisista, että yrityksistä. Koin, että sosiaalinen ilmapiiri näissä tuokioissa oli onnistunut. Lapset innostuivat leikeistä ja myönteisten kommenttien myötä monien suupielet kääntyivät hymyyn. Sananpiilotusleikissä kaikki halusivat vuorollaan napata sanan selkänsä taakse tai mennä nurkan taakse kadonneen sanan arvaajan roolissa. Myös suureksi suosikiksi muodostui ”Dance off” –leikki, jossa kaikki tanssivat musiikin soidessa ja kun huusin ”stop” ja sammutin musiikin, tuli pysähtyä paikalleen. Liikkuvat lapset tippuivat vuorollaan leikeistä ulos. En pakottanut ketään osallistumaan leikkeihin, mutta silti kaikkien tuli olla yhteisessä piirissä läsnä, vaikka sitten vain kuuntelijana. Tämän tekniikan myötä huomasin, että kun leikit tulivat pikkuhiljaa tutuiksi viikoittaisen toiston kautta, entistä useampi uskaltautui ottamaan suurempaa roolia yhteisessä toiminnassa.

ELS- leikkituokioissa huomasin kuinka aikuisen asenne ja käytös peilautuvat lapsissa. Minun innostukseni tarttui pieniin eskareihin. Kun aloitin aamuisen leikkisession hassuttelemalla, puhumalla ilmeikkäästi ja vaihtelemalla puheeni

nuottia, lapset innostuivat kuuntelemaan ja vastasivat omalla innostuksellaan. Positiivisuus luo ympärilleen positiivisuutta. Jos opettaja ei ole kiinnostunut aiheesta, miten voi olettaa, että lapset sitä olisivat.

Positiivinen palaute hyödyttää sisäistä motivaatiota silloin, kun se korostaa, että suorituksen takana olevat syyt ovat hallittavissa ja kun se edistää autonomiaa, tukee myönteistä oppijaminäkäsitystä ilman liiallista vertailua toisten suorituksiin ja asettaa tavoitteita, jotka ovat saavutettavissa (Henderlong & Lepper 2002). Positiivisen palautteen tulisi olla informatiivista, ei kontrolloivaa. English Language School -sovelluksen kohdalla ”huomenna pelaat sitten yhtä hyvin” ei toimi sisäistä motivaatiota tukevana palautteena. Vastaavasti myönteinen vaikutus motivaatioon voisi olla vain yksinkertaisella kommentilla ”hienosti pelattu”. Vastaavasti negatiivinen palaute ja sen vaikutus sisäiseen motivaatioon voi olla haitallinen erityisesti, jos se heikentää yksilön käsitystä omasta kyvykkyydestään. (Vallerand & Reid 1984.)

Yksi esikoululaisista (lapsi9) tuli usein neutraalein kommentein ja mielialoin pelaamaan English Language Schoolia, mutta pelaamisen ensimmäiset sekunnit määrittivät pitkälti kunkin päivän pelikokemuksen lopullisen onnistumisen. Mikäli pelaaminen alkoi sujua mutkattomasti, motivaatio oli korkealla ja kuulin iloisia kommentteja tähtien määrästä ja tehtävän helppoudesta. Mikäli peli osoittautui yhtään haastavammaksi ja kaikki ei sujunut, poika oli välittömästi valmis jättämään yrityksen siihen ja sulkemaan tabletin.

”Mä luovutan.”

(lapsi9)

Positiivisella kannustuksella ja tuella lapsi ymmärsi pelin periaatteen ja homma alkoi sujua. Selkeästi kuitenkin lapsen suhtautuminen virheiden tekemiseen heikensi hänen motivaatiotaan. Hän koki itsensä kyvyttömäksi ja soimasi osaamattomuuttaan sen sijaan, että olisi nähnyt tilanteen haasteena ja yrittänyt itsenäisesti entistä kovemmin. Pelipäivien kuluessa lapsen suhtautuminen

kuitenkin muuttui itsevarmemmaksi. Ensimmäisellä viikolla hän tarvitsi lisätukea ja positiivista palautetta kannustuksen muodossa minulta joka päivä, mutta seuraavalla viikolla hän pääsi alkuun suurimmaksi osaksi itse ja kokemuksetkin vaikuttivat olevan myönteisempiä ilmeistä ja kommentteista päätellen.

"Kun mä just pelasin tua niin se oli kivempaa."

(lapsi9)

Vastakkaisena esimerkkinä esikoululuokalla oli myös lapsi, joka alusta asti hallitsi helposti sekä tabletin käytön, että ELS -pelin periaatteen. Neljän viikon harjoittelun jälkeen hän totesi torstain palapelien olleen hauskinda.

"Koska siinä voi mennä väärin ne palat."

(lapsi12)

Lapsi jatkoi perusteluksi palapelin suosiosta kertoen pitävänsä vaikeudesta ja haasteista. Kun tämä lapsi asettui tabletin eteen, minulta ei vaadittu mitään tukea. Hän kirjautui omalle tunnukselleen, etsi uusimman pelin ja pelattuaan palautti sen aloitustilaan. Muutaman kerran näin hänen kamppailevan jonkin harjoituksen kanssa, mutta hän selvitti tilanteen joka kerta itse ja juhlisti suoritustaan "yes" -huudahduksilla. Koko neljän viikon ajan kyseisen lapsen kommentit ELS -sovellusta kohtaan olivat myönteisiä, lukuun ottamatta yhtä toteamusta neljännen päivän palapelistä, jonka palaset eivät meinanneet loksahda paikoilleen.

"Ihan mahoton."

(lapsi12)

Toisaalta tämä poika koki mainitsemansa mahdottomuuden positiivisena haasteena eikä turhautunut. Hänen mielestään pelijakson lopussa kaikista tylsintä peleissä olikin ollut viikon ensimmäiset pelin, jotka olivat tuntuneet liian helpoilta.

"Se, jossa pitää laittaa ne ihmiset niihin varjokuviin."

(lapsi12)

Jatkokysymykseeni miksi, hän vastasi:

"No koska se on niin helppo kun tuntee ne sanat."

(lapsi12)

Mahdollisena uhkana kyseisen pojan motivaatiolle oli tehtävien liiallinen helppous. Joskin tästä en nähnyt seuraavana päivänä minkäänlaisia merkkejä vaan poika tuli vähintään yhtä innostuneena pelaamaan uudelleen.

Virheisiin suhtautuminen vaihtelee yksilöstä ja tilanteesta riippuen. Motivaationaalisten orientaatioiden mallin mukaan tehtäväorientoituneet lapset näkevät virheet haasteina ja saavat heidät yrittämään enemmän (Olkinuora ym. 1984). Vastaavasti egodefensiiviset lapset pelkäävät epäonnistumista ja koettavat vältellä tehtävää. Diener ja Dweck (1980) havaitsivat tutkimuksessaan, että epäonnistumiset saavat ns. avuttomiksi oppineet lapset ajattelemaan itseään osaamattomina, kun vastaavasti oppimiseen orientoituneet lapset keskittyvät tarkkailemaan toimintaansa ja antamaan itselleen ohjeita kohdatessaan epäonnistumisen. Lapset, jotka kokevat osaamisensa heikoksi ja olettavat tilan olevan pysyvä, kokevat haastavuuden uhkana ja luovuttavat siksi helposti kohdatessaan vaikeuksia (Dweck 1986).

Edellä kuvailemani kaksi esikoululaisten tapaa suhtautua epäonnistumisiin toimivat esimerkkeinä egodefensiivisestä sekä tehtäväorientoituneesta tavasta suhtautua omaan toimintaan. Ensimmäinen lapsista (lapsi9) oli epäonnistuttuaan valmis luovuttamaan ja suhtautui huonoon suoritukseensa henkilökohtaisesti itseään moittien ja vastaavasti toinen lapsi (lapsi12) koki vaikeamman tehtävän positiivisena haasteena ja yritti entistä enemmän kunnes onnistui. Dweckin (1975) mukaan hyvä tapa motivoida lapsia, jotka ovat oppineet avuttomiksi ja egodefensiivisiksi, on antaa heille tehtäviä, joiden

vaatimukset ylittävät kevyesti heidän senhetkisen osaamisensa ja ohjata heitä jokaisen epäonnistumisen jälkeen ajattelemaan, että syynä ei ollut kykyjen puuttuminen vaan yrittämisen puute (Dweck 1975). Aikuisen myönteisellä ohjauksella ja oikein asetetulla kommentilla myös ensimmäinen, egodefensiivisesti pelaamiseen suhtautunut lapsi, alkoi saada itsevarmuutta ja neljän viikon pelijakson jälkeen totesi English Language Schoolin olleen ”*han hyvä*” kokemus.

Digitaalisen oppimispelin jakama palaute voi olla normatiivista, jolloin pelaajan suoritusta verrataan muiden peliä käyttäneiden suorituksiin. Tai se voi olla yksilöllistä, jolloin suoritusta verrataan omiin aikaisempiin suorituksiin. (Lepper & Malone 1987.) Decin ja Ryanin (1980) itseohjautuvuusteorian näkökulman mukaan parempi palautetyyppi on jälkimmäinen, sillä toisiin vertaaminen voi lisätä sisäisen motivaation kannalta haitallista kilpailua.

ELS -sovellus ei sisältänyt eri lasten keskinäisten tulosten vertailemisen ominaisuutta. Omat tuloksensa eli tähtimääränsä lapsi näki omassa pelitilassaan ja pystyi näin ollen seuraamaan tapahtuiko esimerkiksi viikon kuluessa peleissä suoritettujen tähtien määrässä muutosta. Osaa lapsista tähtimäärien tarkkailu kiinnosti ja he tekivät huomioita jos saivat tavallista vähemmän tai tavallista enemmän niitä kuin yleensä. Myös keskinäistä vertailua ilmeni lasten puheessa. Jos kaverukset istuivat vierekkäin pelaamassa, he saattoivat vilkuilla toistensa ruutua ja lopuksi kommentoida omia tähtimääriään. Tämä tapahtui kuitenkin hyvässä hengessä enkä usko sen vaikuttaneen heidän motivaatioonsa pelaamista kohtaan. Jos sen sijaan vertailu olisi tapahtunut itse pelin toimesta, sillä olisi hyvinkin saattanut ollut motivaatiota laskeva vaikutus.

On mahdollista, että tietokoneohjelman antamaan negatiiviseen palautteeseen suhtaudutaan neutraalimmin kuin ihmisen antamaan palautteeseen, koska tietokone nähdään kenties ”pelivälineenä” eikä sitä tarvitse ottaa niin tosissaan (Lehtinen 1989). ELS -sovelluksen palautteenantona toimi kolmen tähden mittaristo ja niiden värityminen keltaisella. Kolmen tähden saatuaan lapset

usein hurrasivat suoritustaan. Kuitenkin jos tähtiä sai vain yhden tai kaksi, suurin osa lapsista ei reagoinut tähän mitenkään. Jokunen saattoi todeta neutraaliin sävyyn saaneensa yhden tai kaksi tähteä ja siirtyi muihin touhuihinsa. Sen sijaan jos minä olisin ohjaajan roolissa kommentoinut kerättyjen tähtien määrää, uskon, että sillä olisi ollut suurempi vaikutus lasten suhtautumiseen heidän omasta suorituksestaan ja sitä kautta myös suurempi vaikutus heidän sisäiseen motivaatioonsa.

6. YHTENKUULUVUUDEN TUNTEEN VAHVISTAMINEN ROHKaisee LAPSIA KÄYTTÄMÄÄN VIERASTA KIELTÄ

Sisäisen motivaation toteutumisen kannalta yhteenkuuluvuuden tarvetta pidetään vähemmän tärkeänä kuin kompetenssin ja autonomian tarpeita, koska yksilö voi olla sisäisesti motivoitunut myös toimiessaan yksin (Ryan & Deci 2000). Kuitenkin sisäistä motivaatiota ilmenee itseohjautuvuuden teorian mukaan todennäköisimmin ympäristöissä, joissa yksilö kokee olonsa turvallisiksi ja tuntee yhteenkuuluvuutta (Deci & Ryan 2000).

Anderson, Manoogian ja Reznick (1976) selvittivät tutkimuksessaan erityyppisten palkkioiden vaikutuksia sisäiseen motivaatioon. Odotuksien vastaisesti sisäinen motivaatio laski myös kontrolliryhmässä, joka ei saanut palkkioita. Tässä ryhmässä lasten tekemistä tarkkaillut aikuinen vältteli lasten katsomista eikä vastannut mitään heidän kysymyksiinsä tällä pyrkien varmistamaan, ettei vahvistanut heidän toimintaansa millään tavoin. Sama havainto saatiin toisessa kokeessa, jossa verrattiin eri tavalla käyttäytyvien tarkkailijoiden vaikutusta lasten sisäiseen motivaatioon. Tällä kertaa havaittiin, että jos valvoja katseli lasta ja vastasi koetilanteessa tämän esittämiin kysymyksiin, sisäinen motivaatio ei heikentynyt. Vieraan aikuisen erikoisen välttelevä käytös ja näin ollen koko tilanne on saattanut vaikuttaa lapsesta epämiellyttävältä tai turvattomalta ja tämä on vaikuttanut kielteisesti hänen sisäiseen motivaatioonsa.

Edellinen tutkimus kuvastaa mielestäni ihmisen luonnetta sosiaalisena ja kulttuurisena olentona. Vaikka ELS:n tabletilla toteutettava pelitilanne on tarkoitus pyrkiä pitämään mahdollisimman itsenäisenä ilman sosiaalista kanssakäymistä toisten pelaajien kanssa, ei sosiaalista ympäristöä voi kuitenkaan kokonaan sulkea pois, varsinkaan jos tilassa on muita ihmisiä. Heidän hiljainenkin läsnäolonsa vaikuttaa tilassa. Tutkijana ollessani pelitilanteessa tarkkailijana, reagoin lasten kysymyksiin ja kommentteihin, sillä

jos olisin seissyt äänettömänä ja eleettömänä patsaana, uskon, että olisin vaikuttanut pelitilanteen ilmapiiriin ja lasten suhtautumiseen siihen.

6.1. Yhteenkuuluvuuden tunne digitaalisessa sovelluksessa

English Language Schoolin päivittäisten pelituokioiden ideana on olla mahdollisimman itseohjattavia. Tämä tarkoittaa, että lapsen on tarkoitus oppia kirjautumaan sovellukseen omalla kuvatunnuksella, etsiä päivän peli ja pelattuaan sen palata takaisin kirjautumistilaan. Tähän tavoitteeseen osa lapsista pääsi, osa ei. Muutama heistä osasi ensimmäisestä päivästä lähtien tehdä kaiken edellä mainitun itse, kun taas osa tarvitsi aikuisen tukea vielä viimeiselläkin harjoitteluviikolla. Tähän vaikutti osaltaan sovelluksessa ollut tekninen ominaisuus. Kun lapsi kirjautui sisään napauttamalla ruudulta omaa valokuvaansa, hänen eteensä avautui aina ensimmäisen viikon viisi peliä riippumatta siitä millä viikolla harjoituksissa edettiin. Tämä aiheutti osalla esikoululaisia vaikeuksia löytää oikeaa kunkin päivän harjoitusta ja he saattoivat aloittaa vanhojen pelien pelaamisen uudelleen. Ruudulla piti sormin rullata viikosta riippuen muutama sivu eteenpäin, jotta oikea viikko löytyi ja sieltä uusi avautunut peli. Ilman aikuisen tukea ja läsnäoloa alun hankaluuksissa uskon, että lapset olisivat tunteneet tilanteen epämiellyttäväksi ja sisäinen motivaatio harjoittelua kohtaan olisi laskenut.

Toteuttaessani tutkimusta seurasin kaikkien lasten jokaisen pelituokion. Pyrin olemaan havaintoja tehdessäni mahdollisimman näkymätön, mutta huomasin ensimmäisestä päivästä lähtien, että se oli mahdotonta. Alussa luonnollisesti tukeani tarvittiin toimimisen periaatteiden harjoittelemisessa, kuten edelläkin kuvasin, mutta neljän viikon aikana osa lapsista tarvitsi selkeästi edelleen aikuisen läsnäoloa ja apua joko peliin liittyvissä teknisissä asioissa tai selviytymisessä eteenpäin epäonnistumisen jälkeen. Lapset olivat lähtökohtaisesti innokkaita tulemaan ELS -sovelluksen ääreen ja harjoittelemaan uusia sanoja, mutta innostus uhkasi helposti kadota, jos tekniset ongelmat eivät tuntuneet ratkeavan tai jos tehtävä vaikutti liian

vaikealta eikä tukea ollut heti saatavilla. Toki lasten joukossa oli myös heitä, jotka toisesta päivästä lähtien tuntuivat hallitsevan sovelluksen käyttöperiaatteen ja jotka usein myös olivat mutkattoman motivoituneita saapumaan tabletin ääreen. En tehnyt tutkimuksessani alkukartoitusta lasten taidoista tablettien käytössä, mutta luokan omalta opettajalta sain taustatietoa sen verran, että he olivat esikoululuokassa harjoitelleen tablettien käyttöä yleensä kahdesti viikossa mm. pelaamalla Eka-peliä, jonka avulla harjoitellaan kirjaimia sekä numeroita. Siitä millaista mahdollista tablettien tai muun tietotekniikan käyttöä lasten kotona oli jo harjoiteltu, en tutkimuksessani selvittänyt millään tavalla. Selkeästi joukosta erottuivat taitojen sujuvuudessa neljän viikon aikana kuitenkin lapsia, joilla tablettien käyttötekniikasta oli selkeästi aiempaa kokemusta myös esikoulun ulkopuolelta.

Lapset kaipaavatkin aikuisen tukea ja huomiota myös digitaalisissa oppimisympäristöissä (Bergin ym. 1993). Tukea tarvitaan erityisesti silloin kun sovelluksen tarjoamat harjoitukset ovat kognitiivisesti liian haastavia yksin tehtäväksi tai kun lapsi kaipaa kannustusta esimerkiksi peräkkäisten epäonnistumisten jälkeen (Schmid, Miodrag, Di Francesco, 2008). Klein, Nir-Gal ja Darom (2000) havaitsivat tutkimuksessaan, että ohjaajan aktiivisesta tuesta digitaalisen oppimisen aikana oli selkeästi enemmän hyötyä lapsen tiedollisten taitojen kehitykselle kuin siitä, että ohjaaja oli paikalla, mutta antoi apua tai teknistä tukea vain tarvittaessa ja vain minimaalisesti.

Tutkimuksessani ELS -sovellusta pelasi kerrallaan neljä lasta heille erikseen varatussa tilassa. Kuten jo aiemmin totesin, tavoitteena on, että sovellusta pelataan itsenäisesti ja omassa rauhassa. Tätä tavoitetta pyrin vahvistamaan antamalla jokaisella lapsella korvakuulokkeet ja asettelemalla heidät eri puolille huonetta. Tästä huolimatta sosiaalista vuorovaikutusta lasten välillä ilmeni pelitilanteessa väkisinkin. Osa lapsista sanoitti pelaamistaan ääneen kun taas osa hivuttautui lähemmäs toisia ja alkoi keskustella omista pelitilanteistaan ja vertailla saatujen tähtien määrää. Osaa lapsista tällainen ylimääräinen sosiaalinen toiminta pelitilanteessa tuntui häiritsevän.

"Toi puhuu ääneen, lopeta."

(lapsi8)

English Language Schoolin leikkituokioissa on silloin tällöin ohjelmassa yhteinen digitaalisen pelin harjoittelu joko pareittain tai isommalla joukolla, jolloin sosiaalinen aspekti liittyy myös osaksi digitaalista oppimispeliä. Tutkimuksessani emme tätä kuitenkaan kokeilleet tablettien sekä ajan puutteen vuoksi. Lasten keskinäisestä yhteistyöstä tietokoneiden parissa voi kuitenkin olla etua sisäiselle motivaatiolle, sillä heidän on havaittu ilmaisevan innokkuutta sekä kiinnostusta enemmän silloin, kun he työskentelevät tietokoneen ääressä ikätoverinsa kanssa kuin käyttäessään konetta yksin (Shade 1994). Tällaiseen yhteiseen toimintaan huomasin selkeästi osalla lapsista olevan halua myös itsenäisiksi tarkoitetuissa pelihetkissä.

6.2 Yhteenkuuluvuuden tunne voimistuu yhdessä leikkien

Varsinaiset ELS -leikkihetket kerran tai kaksi viikossa ovat yhteenkuuluvuuden tunteen kokemuksen kannalta olennaisia. Näissä vuorovaikutuksellisissa tuokioissa viikon aikana harjoitellut uudet sanat otetaan käyttöön muiden lasten ja ohjaavan aikuisen kanssa turvallisessa ympäristössä useasti samoina toistuvien tuttujen leikkien ja helppojen laulujen muodossa. Mielestäni English Language Schoolin merkittävä etu moniin muihin digitaalisiin oppimispeleihin verrattuna on nimenomaan tämä sosiaalisen aspektin tuominen merkittäväksi osaksi oppimisympäristöä samalla toteuttaen uusien harjoiteltujen vieraankielisten sanojen siirtovaikutusta virtuaalisesta maailmasta todelliseen lasten arkiympäristöön. Tällaista ominaisuutta esimerkiksi *Teacher your monster to read* -sovelluksessa ei ole. Se on tietokonepeli, joka on tarkoitettu lukemisen opetteluun tietokoneen ääressä. Sosiaalisen aspektin mukaan tuominen oppimiseen jää opettajan oman pedagogisen suunnittelun varaan.

ELS -leikkihetkien aikana käytin puhekielenä ainoastaan englantia CLIL -opetustavan sekä ELS:n oman ohjeistuksen mukaisesti kiinnittäen huomiota

selkeään äänenkäyttöön, intonaatioon, yksinkertaistamiseen sekä elekielen käyttöön. Uskon, että tällainen toiminnallinen harjoittelu vahvistaa lasten tunnetta siitä, että vieraan kielen opettelusta on heille hyötyä. He kokevat onnistumisen iloa oivaltaessaan mistä opettaja puhuu ja huomaavat kuinka vieraalla kielellä kommunikoida on myös heille mahdollista. Arkailin ensin englannin kielellä puhumista kokonaisen tunnin ajan, mutta kuten tutkimuspäiväkirjan merkintäni osoittaa, huoleni osoittautui turhaksi.

”Onnistuin hyvin puhumaan pelkästään englantia, lapset ovat selvästi tottuneet systeemiin. Lapset itse puhuvat enimmäkseen suomea, mutta kuuntelevat vastauksen englanniksi ja aina joku hoksaa mistä missäkin leikissä tai pelissä on kyse.”

(tutkimuspäiväkirja 25.10.2016)

English Language Schoolin sosiaaliseen vuorovaikutukseen tarkoitetuissa leikkihuoneissa yhteenkuuluvuuden kokemuksen tarvetta oli helppo tukea. Pysin huomioimaan yhden tuokion aikana jokaisen lapsen erikseen vähintään kerran ja tällä tavoin vahvistamaan tunnetta, että jokainen heistä oli tärkeä ja hyväksytty osa ryhmää. Koin vahvasti, että yhdessä leikkiminen ja laulaminen vieraalla kielellä vahvisti lasten oppijaminäkäsitystä tarjoamalla kannustavan ja myönteisen tavan käyttää jo digitaalisessa pelissä harjoiteltuja sanoja sekä lisäsi tuntemusta siitä, että ELS -sovelluksesta oli heille hyötyä ja käyttöä myös ruudun ulkopuolella arkielämässä. Nämä onnistumisen, pätemisen ja sosiaalisen, kulttuurisen jakamisen kokemukset vahvistivat heidän sisäistä motivaatiotaan vieraan kielen oppimista kohtaan.

”Eskarit tykkää laulaa ja leikkiä... toistot ja tutut leikit hyviä! Kande laulaa lisää.”

(Tutkijan havaintomuistiinpanot 1.11.2016)

7. JOHTOPÄÄTÖKSET

English Language School on toisen versionsa nähnyt vieraan kielen harjoitteluun kehitetty digitaalinen oppimisympäristö, joka on tarkoitettu virallisen varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen ikäryhmään kuuluville lapsille. Siihen sisältyy neljän vuoden mittainen pedagoginen ohjelma, johon kuuluvat digitaalinen oppimispeli sekä aikuisen ohjaamat vuorovaikutukselliset leikkihetket. Ohjelman tavoitteena on kartuttaa siihen osallistuvan lapsen sanavarastoa neljällä tuhannella vieraskielisellä sanalla. Tämä määrä sanoja riittää hyvin päivittäisen vuorovaikutussuhteen ylläpitämiseen vieraskielisessä ympäristössä.

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää miten English Language Schoolin digitaalinen ja sosiaalinen oppimisympäristö tukee esikoululaisen sisäistä motivaatiota vieraan kielen oppimista kohtaan. Tässä luvussa olen jakanut tutkimukseni johtopäätökset neljään osaan.

Ohjaajan rooli oppimisympäristössä

Tutkimus osoitti, että ohjaajan tai opettajan rooli English Language School -oppimisympäristön toteuttamisessa on olennainen. Opettaja on se, joka päättää ELS:n käytännön toteutuksesta luokallaan ja luo olosuhteet, jotka joko tukevat tai hankaloittavat sisäisen motivaation syntymistä ja olemassaoloa. Positiivinen ja innostava asennoituminen sekä lasten digitaalisen sovelluksen pelaamiseen että sosiaalisten leikkituokioiden ohjaamiseen on opettajan toiminnassa ensiarvoisen tärkeää.

Lasten itsetunnon kehittymiseen vaikuttavat merkittävästi ELS:n ohjelmaan kuuluvat leikkihetket, joissa erityisesti opettajan rooli on tärkeä. Ilman oikeaa valmistautumista ja riittävää tuntemusta omista esikoululaisista, tunnelma leikkitalassa ei ole välttämättä riittävän turvallinen ja myönteiset oppimisen ja

onnistumisen kokemukset jäävät saavuttamatta. Vastaavasti opettajan aito innostuneisuus ja asiantuntijuus sekä ryhmän hyvä yhteishenki voivat rohkaista arempiakin lapsia osallistumaan ja lopulta käyttämään vierasta kieltä, vaikka vain yhden sanan verran. English Language Schoolin kehittämät valmiit ohjelmalliset yhteistuki-ot ovat tarkkaan ennalta mietittyjä ja niiden leikit sekä laulut ovat riittävän yksinkertaisia ja tutunoloisia, jotta lapset ja opettaja voivat niistä nauttia vieraalla(kin) kielellä.

Kirjoitin tutkimuksen alussa kuvatessani Decin ja Ryanin (1985) itseohjautuvuuden teoriaa, että optimaalisen sisäisen motivaation saavuttamiseksi yksilön tulee kokea itsensä osaavaksi ja tuntea toimivansa omasta vapaasta tahdostaan. English Language Schoolin digitaalista sovellusta käytettäessä tämä tarkoittaa, että pelitoiminta tukee myönteisen itsetunnon kehitystä ja itse pelisovelluksen käyttö on niin mukavaa, että lapsi hakeutuu sen pariin omasta tahdostaan, ei opettajan käskystä. (Ronimus 2012.)

English Language School -digitaalinen sovellus itsestään tukee positiivisella tavalla lasten myönteistä oppijaminäkuvaa ja sen kehittymistä tarjoamalla onnistumisen kokemuksia kaikille käyttäjilleen. Päivittäiset tähtipalkinnot äänitehosteiden säestämänä sekä jaksodiplomit aina neljän viikon pelijakson jälkeen antavat lapsille informaatiota heidän omasta suoriutumisestaan lisäten sisäistä motivaatiota kielen jatkoharjoitteluun. Opettajan roolina digitaalista peliä pelatessa on tarjota tukea ja kannustusta, mikäli lapsi sitä jossakin toiminnan vaiheessa kaipaa. Myös yleinen myönteinen suhtautuminen pelaamiseen liittyvissä asioissa luo esikoululaisille kuvan, että opettaja on kiinnostunut heidän tekemisistään ja heidän on helppo pyytää apua.

ELS -sovellus ei myöskään tue vertailua eri lasten tulosten välillä, mikä on tärkeää sisäisen motivaation ylläpidon kannalta. Mikäli lapset pelitilanteessa alkavat seurata toistensa pelaamista ja vertailla keskenään tuloksiaan tai kommentoida toisen ja/tai omaa peliä muille, opettajalla on merkittävä rooli

kontrolloida tällaista toimintaa ja suunnitella pelitilanteet niin, ettei minkäänlaista negatiivista vertailua lasten välillä pääse tapahtumaan.

Opettajan tuki pelitilassa tai sen lähettyvillä on välttämätöntä myös teknisten ongelmien takia. Ne vaikuttivat silloin tällöin tutkimusjaksoni aikana pelaamisen onnistumiseen ja sitä myöten myös sisäisen motivaation laskuun lasten taholta. Pelin keskeytyessä ja tabletin sammuesssa kolmannen kerran peräkkäin saman lapsen kohdalla, innostuksen lasku oli selvästi huomattavissa.

”Tää sylkäs mut ulos... en jaksa.”

(lapsi8)

Tekniset haasteet eivät yleensä kuitenkaan vaikuttaneet lasten seuraavan päivän peli-intoon. Kuitenkin tämä teknisten ongelmien vääjäämätön ilmaantuminen jossakin vaiheessa tieto- ja viestintäteknologian käyttöä, on hyvä ottaa huomioon. Opettaja voi omalla toiminnallaan välttää jo suuren osan ongelmia varautumalla niihin etukäteen ja varmistamalla, että ainakin toimintaa aloitettaessa kaikki toimii. Lasten kanssa voidaan myös keskustella ongelmatilanteista, niiden ratkaisemisesta ja niihin suhtautumisesta. On asioita, joita emme voi hallita, mutta joiden ei kannata antaa lannistaa.

Valinnanvapauden merkitys

Pelisovelluksen vetovoimaa Decin ja Ryanin (1985) itseohjautuvuusteorian mukaisessa täysin vapaassa valintatilanteessa ei päässyt testaamaan, sillä seurantajaksoni aikataulut, esikoulun omat aikataulut ja fyysinen tila eivät tätä mahdollistaneet. Tarkkailin kuitenkin lasten saapumista peli- ja leikkitilanteisiin ja kirjasin ylös niiden ulkopuolella mainittuja kommentteja sekä kysymyksiä aiheeseen liittyen ja tällä tavoin sain hyvän käsityksen siitä, tulivatko esikoululaiset ELS:n pariin vain opettajan pyynnöstä vai oliko se myös heidän oman tahtonsa mukaista.

"Tänään saa pelata kaks, eks saaki?"

(lapsi12)

"Saanko pelata vielä?"

(lapsi15)

"Saako toi pelata kolmosenkin? Sit se on epistä."

(lapsi15)

"Joko saa tulla pelaan?"

(lapsi5)

Edellä on muutama esimerkki lasten sanomisista tutkimusjakson ajalta. Tällaiset kommentit osoittavat, että he olivat kiinnostuneita tulemaan päivittäisen ELS -pelin pariin ja tekivät sen yleisesti mielellään.

Poikkeuksena kuitenkin olivat tilanteet, joissa pelille varattu hetki keskeytti muun mielenkiintoisen toiminnan, minkä parissa lapsi intensiivisesti touhusi. Esimerkiksi yksi lapsista oli suunnitellut jalkapallopelejä kavereiden kanssa ulkona ja kun hänen pelitilanteensa siirsi jalkapalloilun aloituksen myöhemmäksi, hänen ilmeensä muuttui surulliseksi ja silmät kostuivat. Tästä syystä on tärkeää, että ELS -sovellusta luokassaan käyttävät opettajat suunnittelevat pelihetket niin, että ne eivät keskeytä mitään lasten omaa vapaata toimintaa tai sitten niille on varattu riittävästi irrallista aikaa läpi koko päivän, jotta lapset voivat valita itse omat hetkensä jolloin päivän pelinsä käyvät pelaamassa.

Jälkimmäisessä vaihtoehdossa toteutuisi itseohjautuvuusteorian vapaan valinnan mahdollisuus oikealla tavalla. Tämä toki vaatii myös fyysiseltä tilalta sen, että tabletit ovat turvallisessa paikassa, josta lapset voivat ne vapaasti ottaa käyttöön valitsemanaan hetkenä. Tällaisessa tapauksessa opettajan luottamus lasten taitoihin huolehtia välineistä asianmukaisesti tulee olla kunnossa.

Valinnanvapaus ELS -digitaalisessa sovelluksessa koski oman pelihahmon valintaa tuttujen piirroshahmojen joukosta, ekstrapelin tai jo harjoiteltujen aiempien päivien pelien valitsemista. Pelihahmon valinta jäi suurimmalla osalla lapsista vaille erityistä huomiota. Sen tuoma lisäarvo sovellukseen oli vaatimatonta. Sen sijaan kun valinnanvapaus koski sitä, minkä pelin lapsi halusi pelata, vaikutus sisäiseen motivaatioon oli selkeä. Lapsi, joka tuli neutraalein mielialoin pelaamaan päivän ELS -pelin, innostui saatuaan lopuksi viisi minuuttia lisää aikaa ekstrapelejä varten.

”Jee, mä sain pelata jo toisen ekstras... sain äänityksestä 3 tähteä.”

(lapsi5)

Oikeanlainen haastavuus

Oikean tasoinen haastavuus on tärkeää ELS -oppimisympäristössä. Tehtävät ja aktiviteetit, joiden vaativuus on hieman lapsen omaa taitotasoa korkeammalla, ovat sisäisesti motivoivimpia (Danner ja Lonky 1981). English Language Schoolin leikkituokioissa totesin suurimman haasteen lapsille olevan vieraan kielen käyttäminen sosiaalisessa tilanteessa, eli oman jännityksen tunteen ylitse pääseminen. Tähän haasteeseen opettajan luoma turvallinen ilmapiiri vaikuttaa myönteisesti ja rohkaisevasti. Leikit, laulut ja yhdessä pelattavat pelit ovat periaatteiltaan helppoja ja lukuisien toistojen kautta ne tulevat kaikille ymmärrettäviksi. Silti haaste vieraalla kielellä toimimisesta pysyy ennallaan leikkihetkestä toiseen uusien viikottaisten sanojen myötä ja näin myös sisäinen motivaatio toimintaan säilyy.

Digitaalisen pelin tarjoamalla haasteilla on myös merkitystä sen käyttäjän sisäiseen motivaatioon. Haasteiden tulee olla kullekin käyttäjälle sopivan tasoisia. Tästä syystä English Language School nostaisi sisäisesti motivoivaa vaikutustaan vieraan kielen oppimiseen jos se tarjoaisi hyvin eritasoisille eskarilaisille jonkinlaisen valinnanmahdollisuuden tehtävien välillä. Tällä

hetkellä päivittäiset pelit sekä peliruudun alareunassa tarjottavat ekstratoiminnot ovat saman tasoisia kaikille. Tämä voi johtaa siihen, että taidoiltaan edellä olevat lapset tylsistyvät ja vastaavasti taidoiltaan heikommat lapset tarvitsevat paljon aikuisen tukea ja näin pelin tarkoitus itsenäisesti toteutettavana toimintona heikkenee. Tai jos aikuisen tukea ei ole saatavilla, heidän käsityksensä itsestään oppijana saattaa olla vaarassa.

Optimitilanteessa opettaja voisi avata erilaisia päivittäisiä pelejä tai ekstratoimintoja tuntemansa lapsen oppimistason mukaan tai lapsille itselleen voisi antaa mahdollisuuden opettajan avustuksella tai itsenäisesti valita harjoittelemansa pelin vaikeustason. Näin he saisivat samalla enemmän valinnanvapautta ja autonomiaa oman tekemisensä toteuttamiseen, mikä myös lisäisi sisäistä motivaatiota. Yksi mahdollisuus on, että sovellukseen itseensä rakennetaan ominaisuus, joka arvioi käyttäjänsä suoritusta ja sen mukaisesti säättää seuraavan tehtävän vaikeustasoa. Tämä vähentää lapsen valinnan vapautta, mutta jos kyse on pienistä lapsista, he eivät välttämättä osaa arvioida omaa osaamistaan riittävästi ja saattavat edetä sieltä missä aita on matalin tai valita tasolleen aivan liian vaikeita tehtäviä, mikä taas johtaa motivaation laskuun.

Toiminnan aika ja paikka

Peli- ja leikkitilan määrittely on tärkeää English Language Schoolin toteutuksessa. Digitaalinen sovellus on tarkoitettu mahdollisimman pitkälle itsenäisesti suoritettavaksi päivittäin. Tällöin ohjaajan on hyvä varata esikoululuokasta tai päiväkodista rauhallinen paikka, jossa ei ole häiriötekijöitä. Korvakuulokkeet ovat hyvä lisävaruste, jotta lapsi kuulee pelissä luettavat sanat varmasti oikein ja mahdollinen asiaankuulumaton meteli tai vieraat äänet eivät kantaudu korviin.

Leikkituokiot taas vaativat lasten ympärille liikkumistilaa. Tutkimusryhmässäni oli kaksikymmentä 6 -vuotiasta ja me käytimme esikoulun vapaan leikin

huonetta, joka oli pinta-alaltaan huomattavasti pienempi kuin normaali koululuokka ja fyysisten leikkien kohdalla osoittautui liian pieneksi. Tästä syystä jouduin jättämään jopa osan leikeistä pois ohjelmasta. Mahdollisuus ryhmän jakamiseen kahteen osaan olisi ollut merkittävä apu, mutta tutkimusjakson aikana emme päässeet tätä vaihtoehtoa kokeilemaan. Ahtaudella ja joidenkin leikkien kohdalla kompromissien tekemisellä oli lasten motivaatiota laskeva vaikutus ja he alkoivat keksiä oheistoimintoja sillä seurauksella, että tilanne muuttui levottomaksi ja huomioni opettajana siirtyi leikkien ohjaamisesta ryhmän koossa pitämiseen ja rauhoittamiseen. English Language Schoolin yhteistoiminnallisiin hetkiin tulisi siis varata lapsimäärän mukaisesti riittävästi tilaa liikkua.

Ajan kohdalla suurin huomio on syytä kiinnittää ELS -pelihetkiin. Tutkimukseni aikana sovelluksen käyttö ajoitettiin ruokailun jälkeiseen lasten vapaaseen leikkiaikaan. Tämä oli ainoa ratkaisu, sillä kahdenkymmenen lapsen 5-10 minuutin mittaisen pelituokion ajoittaminen kahdelle oppitunnille olisi vienyt ajan kaikelta muulta esikoulun toiminnalta. Ongelma vapaan leikkiajan käytön kohdalla oli se, että ELS:n pelaaminen keskeytti silloin tällöin lapsen mielessä mukavamman tekemisen ja tällöin alkuasetelma pelaamisen aloittamiselle ei ollut positiivinen. Onneksi kuitenkin useimmiten kävi niin, että peli ”vei mennessään” ja innostus heräsi tabletin ääressä. Opettajan on syytä kuitenkin miettiä tarkkaan mihin kohtaan päivittäistä toimintaa pelihetket sopivat.

English Language School -oppimisympäristön käyttäminen esikoulussa ohjatun syventävän opetusharjoitteluni aikana kesti neljä viikkoa. Tämän ELS -harjoittelun seurauksena lapset alkoivat käyttää englanninkielisiä sanoja esikoulun leikeissä sekä vanhempien kertoman mukaan myös kotona entistä enemmän. Lasten pelihetkiä seurattaessa teinkin jo ensimmäisellä viikolla huomion kuinka osa heistä alkoi pelin lomassa toistella sanoja ääneen ja lisätä niitä suomenkielisiin lauseisiin.

"Eks tää bus ookin bussi?"

(lapsi13)

"Hei tää opettaa uuden sanan, train."

(lapsi12)

English Language Schoolin oppimisympäristö tukee esikouluikäisten lasten sisäistä motivaatiota vieraan kielen harjoittelemisessa. Se tarjoaa lapsille oppimisen mahdollisuuden heidän maailmaansa olennaisesti kuuluvan leikkimisen ja pelaamisen kautta. Tässä on juuri digitaalisten tietokone- ja mobiilisovellusten sekä niihin liittyvien oppimisympäristöjen mahdollisuus opetuksen ja kasvatuksen maailmassa: Ne voivat helpolla tavalla tarjota pienelle lapselle tai koululaiselle arkielämästä tuttuja, sisäisesti motivoivia tekemisen ja kokemisen muotoja näin edesauttaen perusopetuksen sekä varhaiskasvatuksen oppimisen tavoitteita. Samalla positiivisten oppimiskokemusten myötä lapsen myönteinen käsitys itsestään oppijana vahvistuu.

8. POHDINTA

Leikeillä ja peleillä on tärkeä rooli kognitiivisessa oppimisessa. Niiden kautta lapset kokeilevat, saavat kokemusta ja oppivat. (Tuomi 2007.) Nopeasti koulumaailmassa tunnetuksi ja erityisesti median käyttämäksi termiksi noussut digiloikka, jonka uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma toi rytinällä mukanaan, on saanut sekä insinöörit, että opettajat kehittämään uusia digitaalisia oppimisympäristöjä, joissa pedagogisella taustateorialla on tärkeä merkitys. Myös pelillistämisen sekä sen kanssa tai sen sijaan usein käytettävä leikillistämisen käsite ovat nousseet arvoon perusopetuksen kohdalla. Jos aiemmin enimmäkseen viihdekäyttöön suunniteltuja tietokone- ja mobiilipelejä on alettu käyttää opetuksessa ja opettaja on suunnitellut sen osaksi omaa pedagogiikkaansa, nyt edetään suuressa määrin oppiminen ja oppimiskäsitykset edellä. Pelien ja pelillisten oppimisympäristöjen lähtökohtana on niiden käyttö pedagogiseen tarkoitukseen.

Lasten arjessa sanalla *peli* on positiivinen aura ympärillään. Seuraavat kaksi kommenttia esikoululaisilta kuvastavat mielestäni lasten yksinkertaisella ja koruttomalla ilmaisutavalla sitä, kuinka peleillä itsellään on lasten jokapäiväiseen elämään kuuluvana toiminnallisena elementtinä innostava vaikutus. Kommentit ovat vastauksia neljän viikon pelaamisjakson jälkeen lapsille esittämäni kysymykseen siitä, mikä English Language Schoolissa oli parasta.

"No, pelata niinku sitä pelii"

(lapsi2)

"Se, että niissä voi pelata joka päivä."

(lapsi6)

English Language School on toteuttanut digitaalisen sovelluksen ja sen rinnalle suunnitelman siitä, kuinka sovelluksessa opittu tieto siirtyy käytännön elämään ja arkeen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Tämä idea on erinomaisen ajankohtainen. Digitaalisen ja ei-digitaalisen toiminnan yhdistäminen on mielekästä, sillä näinhän me arjessakin teemme jatkuvasti. Pelata ja leikkiä voidaan tabletit kädessä sekä ilman niitä. Liikuntatunneilla Pokemonien metsästäminen tai geokätköjen etsiminen, biologian tunnilla oman virtuaalisen kasvikansion tekeminen tai missä tahansa oppiaineessa virtuaalisen oppimispäiväkirjan luominen Papunetin oppimisympäristössä toimivat hyvinä esimerkkeinä tieto- ja viestintäteknologian mielekkäästä hyödyntämisestä.

Viimeistelen pro graduani Skotlannissa, jossa tyttäreni luokalla (primary 1) käytössä tutkimuksessa useampaan kertaan mainittu digitaalinen tietokonesovellus *Teach your monster to read*. Lapset käyttävät sitä kirjainten ja äänteiden harjoitteluun pelinomaisesti muiden oppimismenetelmien ohella muutaman kerran viikossa. Tytärtäni tämä peli on innostanut kielen harjoitteluun huomattavasti, ja kotiin saatujen tunnusten ansiosta olemme myös perheen kanssa saaneet tutustua sen ideaan. Omien kokemusteni kautta äitinä ja luokanopettajana voisin sanoa, että nappaamalla rusinat pullasta ja yhdistelemällä digitaalisuuden tuomaa hyötyä kaikessa oppimisessa, antamatta sille kuitenkaan itseisarvoa, pääsemme tilanteeseen, johon nykyisessä tieto- ja viestintäteknologian tulemisessa koulumaailmaan on kysymys. Digitaalisuus ja uudet pelit, laitteet ja sovellukset eivät hallitse meitä vaan me hallitsemme niitä.

English Language School -oppimisympäristö soveltuu hyvin osaksi Content and Language Integrated Learning -kielirikasteista toimintaa toteuttavalle esikoululuokalle. ELS:n tarjoama opetusohjelma peleineen ja leikkeineen integroituu opettajan ammattitaidon avulla sopiviksi annoksiksi viikon ohjelman sisään ja tällöin siitä tulee luonteva osa luokan arkea, aivan kuten CLIL:n mukainen esikoulussa tapahtuva vieraan kielen rikastuttaminen edellyttää. Toki English Language School on suunniteltu otettavaksi käyttöön päiväkodeissa tai esi- ja alkuopetuksessa myös täysin englanninkieltä kokemattomien lasten

kanssa, joten se soveltuu mihin tahansa muuhunkin kuin juuri CLIL -ryhmään. Uskon kuitenkin, että tutkimukseni positiiviseen vastaanottoon vaikutti, että esikoululaiset olivat jo lukuvuoden alusta orientoituneet olemaan ”se luokka, jossa opetellaan englantia” ja näin ollen neljän viikon pelijaksoni soveltui hyvin osaksi heidän osittain kaksikielistä arkeaan. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että myös lasten sisäiseen motivaatioon vieraan kielen oppimista kohtaan on voinut jo lähtökohtaisesti vaikuttaa se, että he ovat vanhempiansa kanssa valinneet esikouluryhmäkseen CLIL -luokan.

Digitaalisesta oppimisen sovellukset ja niiden suunnittelussa toteutetut pedagogiset ratkaisut ja niiden toimivuus motivaation kannalta tarjoavat lukuisia aiheita jatkotutkimukselle. Esimerkiksi English Language Schoolia voisi tutkia laajemmin käyttämällä sitä lasten kanssa vähintään kokonaisen esikouluvuoden ajan tai jopa pidemmän aikaa aloittaen sen jo päiväkodin 3-vuotiaiden lasten kanssa. Jälkimmäisessä tapauksessa English Language Schoolin pedagoginen oppimissuunnitelma ja tavoitteet (neljän vuoden ohjelma) pääsisivät paremmin oikeuksiinsa. Myös vanhempien ottaminen tutkimukseen mukaan toisi arvokasta lisätietoa lasten motivoitumisesta oppimiseen sekä oppimisen laadusta. Tällainen tutkimus tarjoaisi arvokasta tietoa oppimisympäristöstä, jossa on yhdistetty digitaalinen oppiminen tabletilla sekä sosiaalinen oppiminen ryhmässä. Tutkimusta voisi tehdä yhteistyössä sovelluksen kehittäjien kanssa esimerkiksi design -tutkimuksen tavalla, jolloin oppimisympäristön testaamisen ja tutkimisen ohella sitä kehitettäisiin jatkuvasti tutkimuksen edetessä paremmaksi ja paremmaksi.

LÄHTEET

Anderson, R., Manoogian, S. T. & Reznick, J. S. 1976. The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology* 34 (5), 915-922.

Bergin, D. A., Ford, M. E. & Hess, R. D. 1993. Patterns of Motivation and Social behaviour Associated with Microcomputer Use of Young Children. *Journal of Educational Psychology* 85 (3), 437-445.

Bown, Jennifer. 2009. Self-Regulatory Strategies and Agency in Self-Instructed Language Learning: A Situated View. *The Modern Language Journal* 93 (4), 570-583.

Burns, M. K. & Dean, V. J. 2005. Effect of acquisition rates on off-task behaviour with children identified as having learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 28 (4), 273-281.

Cameron, J. & Pierce, W. D. 1994. Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 64 (3), 363-423.

Connell, J. P. & Wellborn, J. G. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (toim.) *Self-processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology*, 23 (s.43-77). Chicago: Chicago University Press.

Corbalan, G., Kester, L. & van Merriënboer, J. J. G. 2011. Learner- controlled selection of tasks with different surface and structural features: Effects on transfer and efficiency. *Computers in Human Behavior* 27 (1), 76-81.

Cordova, D. I. & Lepper, M. R. 1996. Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology* 88 (4), 715-730.

Coyle, Do, Hood, Philip & Marsh, David 2010. *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U. 2010. Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. Teoksessa Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U (toim): *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia. 1-23.

Danner, F. W. & Lonky, E. 1981. A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development* 52 (3), 1043-1052.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. 1994. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality* 62 (1), 119-142.

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin* 125 (6), 627-668.

Deci, E. L. & Ryan R. M. 1980. The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol 13. New York: Academic, 39-80.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268.

Delamont S. & Atkinson, P. 1995. *Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography*. Cresskill: Hampton Press.

Diener, C. I. & Dweck, C. S. 1980. An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology* 39 (5), 940-952.

Dweck, C. S. 1975. The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology* 31 (4), 674-685.

Dweck, C. S. 1986. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist* 41 (10), 1040-1048.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

Gierlinger, E. 2012. CLIL Models: Theories, beliefs, assumptions, knowledge and principles. <https://clilingmesoftly.wordpress.com/clil-models-3/> Luettu 27.4.2017

Gordon, T. & Lahelma, E. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T. (Toim). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17-39.

Gregory, E. 2005. Introduction. Tracing the steps. Teoksessa Conteh, J., Gregory, E., Kearney, C. & Mor-Sommerfeld, A. (toim.) *On Writing Educational Ethnographies. The Art of Collusion*. Stoke on Trent; Trentham Books, ix-xxiv.

Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Harter, S. 2012. *The Construction of Self. Developmental and sociocultural foundations*. New York: Guilford press.

Hartiala, Aini-Kristiina 2002. Vieraskielistä eli CLIL -toimintaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Stakes.

Henderlong, J. & Lepper, M. R. 2002. The effects on praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological Bulletin* 128 (5), 774-795.

Ilomäki, Liisa (toim.) 2008. *Sähköä opetukseen! Digitaaliset oppimateriaalit osana oppimisympäristöä*. Vammala: Opetushallitus.

Jang, H. 2008. Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology* 100 (4), 798-811.

Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N. & Houliort, N. 2004. Introducing uninteresting tasks to children: A comparison of the effects of rewards and autonomy support. *Journal of Personality* 72 (1), 139-166.

James, A. 2001. Ethnography in the Study of Children and Childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & Lofland (Toim). Handbook of ethnography. London: Sage, 246-257.

Klein, P. S., Nir-Gal, O. & Darom, E. 2000. The use of computers in kindergarten, with or without adult mediation; effects on children's cognitive performance and behaviour. Computers in Human Behavior 16 (6), 591-608.

Kotilainen, M-R. Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa. Design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.-6. luokilla. 2015. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Laukkonen, Vladislava. 2016. Tapaustutkimus tabletin avulla toteutettavasta toiminnasta esiopetusryhmässä.

Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Lehtinen, E. 1989. Tietokone matematiikan opetuksessa: Motivationaalisista vaikutuksista. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta..

Lepola, Janne & Vauras, Marja 2002. Oppiminen ja motivaation kehittyminen. Teoksessa Erno Lehtinen & Teija Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 13-38.

Malone, T. W. 1980. What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games. Proceedings of the 3rd ACM SIGSMALL symposium and the first SIGPC symposium on Small systems.

Meece, J. L., Pintrich, P. R. & Schunk, D.H. 2008. Motivation in Education. Theory, Research, and Applications. Berkeley: Carlisle Publishing Services.

Mihalca, L., Salden, R. J. C. M., Corbalan, G., Paas, F. & Miclea, M. 2011. Effectiveness of cognitive-load based adaptive instruction in genetics education. *Computers in Human Behavior* 27 (1), 82-88.

Moller, A. C., Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2006. Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin* 32 (8), 1024-1036.

Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa: Aaltola J. & Valli J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. 186-202.

Olkinuora, E., Salonen, P. & Lehtinen, E. 1984. Toward an interactionist theory of cognitive dysfunctions. Research project on the interactive formation of learning difficulties. Report II. University of Turku, Faculty of Education. Research reports B:10.

Oyen, A. & Beeko, J. M. 1996. The effects of computer games and lesson contexts on children's mnemonic strategies. *Journal of Experimental Child Psychology* 62 (2), 173-189.

Pallak, S. R., Costomiris, S., Sroka, S. & Pittman, T. S. 1982. School experience, reward characteristics, and intrinsic motivation. *Child development* 53 (5), 1382-1391.

Papaja, K. 2014. Focus on CLIL: A Qualitative Evaluation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Polish Secondary Education. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. 2008. The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin* 134 (2), 270-300.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.

Przybylski, A. K., Rigby, C. S. & Ryan, R. M. 2010. A motivational model of video game engagement. *Review of General Psychology* 14 (2), 154-166.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Ronimus, Miia 2012. Digitaalisen oppimispelin motivoivuus. Havaintoja Ekapeliä pelanneista lapsista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rummel, A. & Feinberg, R. 1988. Cognitive evaluation theory: A meta-analytic review of the literature. *Social Behavior and Personality* 16 (2), 147-164.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2009. Promoting Self-determined School Engagement: Motivation, Learning and Well-being. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook on motivation at school*. New York: Routledge. 171-196.

Ryan, R. M., Rigby, C. S. & Przybylski, A. 2006. The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion* 30 (4), 347-363.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.

Schmid, R. F., Miodrag, N. & Di Francesco, N. 2008. A human-computer partnership: The tutor/child&computer triangle promoting the acquisition of early literacy skills. *Journal of Research on Technology in Education* 41 (1), 63-84.

Shade, D. D. 1994. Computers and young children: Software types, social contexts, gender, age, and emotional responses. *Journal of Computing in Childhood Education* 5 (2), 177-209.

Skeggs, B. 2001. Feminist ethnography. Teoksessa Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 426-442.

Spuches, C. M. & Reigeluth, C. M. 1985. The effects of scorekeeping on student motivation in a computer-assisted arithmetic drill and practise game. (IDD&E Working Paper No. 21.) School of Education. Syracuse University, New York.

Stipek, D. & Mac Iver, D. 1989. Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development* 60 (3), 521-538.

Tang, S. & Hall, V. C. 1995. The overjustification effect: A meta-analysis. *Applied Cognitive Psychology* 9 (5), 365-404.

Torres-Guzman, M. 2007. Dual language programs: Key features and results. Teoksessa Garcia, O., Baker, C. (toim): *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters, 50-63.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteiss%C3%A4/eettiset-periaatteet> Luettu 20.4.2017.

Uljas-Rautio, K. 2008. Tieteellistä tekstiä vai tekstiä tieteestä? *Kide. Lapin yliopiston yhteisölehti* 1, 8-12.

Vallerand, R. J. & Reid, G. 1984. On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology* 6 (1), 94-102.

Wiersma, U. J. 1992. The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 65 (2), 101-114.

Wigfield, A. 1997. Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist* 32 (2), 59-68.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 68-81.

Liite 1.

Tutkimuslupa-anomus

Tulen tekemään luokanopettajan opintoihini kuuluvan syventävän harjoittelun koulussanne 10.10. -18.11.2016 välisenä aikana. Harjoittelun aikana kerään empiiristä aineistoa Pro gradu -tutkimustani varten esikoululuokalla OB. Toteutan luokalla English Language School -tablettisovelluksen englanninkielistä kielikoulu-ohjelmaa neljän viikon ajan ja tutkin sen vaikutuksia vieraan kielen oppimisen motivaatioon. Ohjelmaan sisältyy viiden minuutin mittainen pelihetki tabletilla päivittäin sekä kerran viikossa 45 minuutin opettajajohtoinen leikkituokio. Harjoittelujakson aikana havainnoin sekä haastattelen oppilaita heidän kokemuksistaan sovelluksen käytöstä. Tutkimukseeni osallistuminen on vapaaehtoista ja siitä voi vetäytyä minulle ilmoittamalla kesken jakson. Missään tutkimukseni vaiheessa ei tule ilmi oppilaiden nimiä. Pyydän tutkimukseen osallistumisesta luvat luokan omalta opettajalta sekä oppilaiden vanhemmilta. Tällä tutkimuslupa-anomuksella pyydän teidän lupaanne aineiston keruuseen koulussanne edellä mainituilla menetelmillä. Pro gradu -työtäni ohjaa Lapin yliopistolta Outi Kyrö-Ämmälä ja Outi Ylitapio-Mäntylä ja heihin voi olla yhteydessä, jos tarvitsette asiasta lisätietoa.

Ystävällisin terveisin,

Milja Näsi

Lapin yliopisto

Tällä allekirjoituksella annan luvan toteuttaa Pro gradu –työhön liittyvän aineiston keruun 10.10. -18.11.2016 välisenä aikana ***** koululla.

päivämäärä, koulun rehtorin allekirjoitus ja nimenselvennys

yhteystiedot

Liite 2.

Tutkimuslupa-anomus

Tulen tekemään luokanopettajan opintoihini kuuluvan syventävän harjoittelun luokassanne 10.10. -18.11.2016 välisenä aikana. Harjoittelun aikana kerään empiiristä aineistoa Pro gradu -tutkimustani varten esikoululuokalla OB. Toteutan luokalla English Language School -tablettisovelluksen englanninkielistä kielikoulu-ohjelmaa neljän viikon ajan ja tutkin sen vaikutuksia vieraan kielen oppimisen motivaatioon. Ohjelmaan sisältyy viiden minuutin mittainen pelihetki tabletilla päivittäin sekä kerran viikossa 45 minuutin opettajajohtoinen leikkituokio. Harjoittelujakson aikana havainnoin sekä haastattelen oppilaita heidän kokemuksistaan sovelluksen käytöstä. Tutkimukseeni osallistuminen on vapaaehtoista ja siitä voi vetäytyä minulle ilmoittamalla kesken jakson. Missään tutkimukseni vaiheessa ei tule ilmi oppilaiden nimiä. Tutkimusluvan koulun puolesta on myöntänyt jo rehtori, mutta pyydän tutkimukseen osallistumisesta luvat myös oppilaiden vanhemmilta. Tällä tutkimuslupa-anomuksella pyydän teidän lupaanne aineiston keruuseen luokassanne edellä mainituilla menetelmillä. Pro gradu -työtäni ohjaa Lapin yliopistolta Outi Kyrö-Ämmälä ja Outi Ylitapio-Mäntylä ja heihin voi olla yhteydessä, jos tarvitsette asiasta lisätietoa.

Ystävällisin terveisin,

Milja Näsi

Lapin yliopisto

Tällä allekirjoituksella annan luvan toteuttaa Pro gradu -työhön liittyvän aineiston keruun 10.10. -18.11.2016 välisenä aikana OB –luokalla ***** koululla.

päivämäärä, luokanopettajan allekirjoitus ja nimenselvennys

yhteystiedot

Liite 3.

Tutkimuslupa-anomus

Tulen tekemään luokanopettajan opintoihini kuuluvan syventävän harjoittelun lapsenne luokalla 10.10. -18.11.2016 välisenä aikana. Harjoittelun aikana kerään empiiristä aineistoa Pro gradu -tutkimustani varten. Toteutan luokalla English Language School -tablettisovelluksen englanninkielistä kielikoulu-ohjelmaa neljän viikon ajan ja tutkin sen vaikutuksia lasten vieraan kielen oppimisen motivaatioon. Ohjelmaan sisältyy viiden minuutin mittainen pelihetki tabletilla päivittäin sekä kerran viikossa 45 minuutin mittainen opettajajohtoinen leikkituokio. Harjoittelujakson aikana havainnoin sekä haastattelen oppilaita heidän kokemuksistaan sovelluksen käytöstä. Tutkimukseeni osallistuminen on vapaaehtoista ja siitä voi vetäytyä minulle ilmoittamalla kesken jakson. Missään tutkimuksen vaiheessa ei tule ilmi oppilaiden nimiä. Tutkimusluvan koulun puolesta ovat myöntäneet rehtori ja luokan opettaja. Tällä tutkimuslupa-anomuksella pyydän teidän suostumustanne aineiston keruuseen lapsenne luokalla edellä mainituilla menetelmillä. Pro gradu -työtäni ohjaa Lapin yliopistolta Outi Kyrö-Ämmälä ja Outi Ylitapio-Mäntylä ja heihin voi olla yhteydessä, jos tarvitsette asiasta lisätietoa.

Ystävällisin terveisin,

Milja Näsi

Lapin yliopisto

Pyydän palauttamaan alla olevan osan luokan omalle opettajalle 7.10. mennessä, kiitos.

lapsen nimi

saa / ei saa osallistua Milja Näsin pro gradu -tutkimukseen.

huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 4.

Hei,

Opetusharjoitteluni pääsee kunnolla käyntiin maanantaina ja aloitamme samalla English language schoolin lasten kanssa. Jokainen eskari tulee siis käytännössä seuraavan neljän viikon ajan pelaamaan noin viisi minuuttia päivässä English language school -peliä tabletilla. Lapsilla on oma tunnuksensa ohjelmaan ja kaikille aukeaa päivittäin uusi hauska peli pelattavaksi. Lisäksi kerran viikossa meillä on yhteinen language school-tunti, jolloin leikimme, pelaamme ja laulamme harjoiteltuja sanoja käyttäen.

Edellä mainittuihin leikkituokioihin liittyen minulla on teille vanhemmille asiaa. Tutkimukseni ohjaajien vinkistä pyydän teiltä lupaa saada kuvata videokameralla muutama yhteinen language school -leikkitunti. Käytännössä kamera tulee olemaan nurkassa ja kuvaamaan itsekseni. Nauhoitteet on tarkoitettu minun muistini virkistykseksi tutkimukseni aineistoa kirjatessa ja lisäksi yhden ohjaamani tunnin nauhoitteen on tarkoitus toimia opetusnäytteenäni ja sen katsoo harjoitteluohjaajani Lapin yliopistolta. Lasten nimiä ei mainita missään tutkimuksen vaiheessa ja nauhoitteet hävitetään tutkimukseni valmistuttua.

Jos teillä on kysyttävää pelistä, videointipyynnöstäni tai harjoittelustani yleensä, voitte soittaa minulle numeroon: *****. Olen toki myös aamuisin ennen yhdeksää luokassa, joten voi tulla juttelemaan henkilökohtaisestikin!

Kiittäen,

Milja Näsi

.....

Pyydän lupaa English language school -leikkituokion videokuvaamiseen tutkimukseni aineistonkeruun tarkoitukseen sekä opetusnäytteeksi yliopistolle. Lapsenne nimeä ei mainita missään tutkimuksen vaiheessa ja nauhoitteet tuhoataan tutkimuksen valmistuttua.

Annan luvan _____ En anna lupaa _____

lapsen nimi

huoltajan allekirjoitus