



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

# **Kuudesluokkalaisten kokemuksia käännetystä englannin kielen opetuksesta**

Luokanopettajan koulutusohjelma  
Pro gradu -tutkielma

Konsta Kivilahti

19.5.2026  
Lapin yliopisto



Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kuudesluokkalaisten kokemuksia käännetystä englannin kielen opetuksesta

Tekijä: Konsta Kivilahti

Koulutusohjelma: Luokanopettajan koulutusohjelma

Ohjaaja: FT Outi Kallionpää

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 55 sivua + liite

Vuosi: 2026

Tiivistelmä:

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten kuudesluokkalaisten kokevat käännetyn englannin kielen opetuksen. Käännetty opetus tarkoittaa opetusmenetelmää, jossa uusi opetussisältö opetellaan itsenäisesti ennen ryhmäopetusta, jossa opetussisältöä sovelletaan opettajan tukemana. Kuudesluokkalaisten järjestettiin kahden viikon opetusinterventio, jossa he pääsivät kokeilemaan käännettyä englannin kielen opetusta neljän oppitunnin aikana. Intervention jälkeen oppilaiden kokemuksia kerättiin laadullisella kyselylomakkeella ja aineisto analysoitiin tulkinnallisen fenomenologian avulla.

Kuudesluokkalaisten kokemuksista nousi esille opetussisällön soveltamisen etuja ryhmäopetuksessa, itsenäiseen opiskeluun vaikuttavia tekijöitä sekä käännettyä opetusta tukevia seikkoja. Opetussisällön soveltamisen etuja ryhmäopetuksessa olivat: opettaja tukee oppilaita heidän tarpeidensa mukaisesti ja ryhmäopetus mahdollistaa kohdekielen käytön. Itsenäiseen opiskeluun vaikuttavia tekijöitä olivat: itsenäinen harjoittelu tukee opiskelua, itsenäinen opiskelu on haastavaa, ulkopuolinen tuki auttaa itsenäistä opiskelua ja kotitehtävien viestintä mahdollistaa itsenäisen opiskelun. Käännettyä englannin kielen opetusta tukevat seikat olivat: tutut rutiinit tukevat opiskelua, opetusmateriaalit mahdollistavat opiskelun ja harjoitusten eriyttäminen tukee käännettyä opetusta.

Kuudesluokkalaisten kokemuksista voidaan päätellä, että suurin osa oppilaista koki käännetyn englannin kielen opetuksen mielekkäänä. Osa oppilaista koki kuitenkin opetusmenetelmän haastavana etenkin oman englannin kielen taitonsa takia, mutta he pystyivät silti osallistumaan ryhmäopetukseen opettajan tuen ansiosta. Englannin kielen taitotaso vaikutti myös korkean taitotason omaaviin oppilaisiin siten, ettei heidän tarvinnut opiskella opetussisältöä itsenäisesti ennen oppitunteja. Tällöin käännetty englannin kielen opetus vaatii alakoulussa opetuksen eriyttämistä siten, että korkean taitotason oppilaat harjoittelisivat haastavampia opetussisältöjä ja heikomman taitotason oppilaat helpompia opetussisältöjä. Samalla itsenäisen opiskelun kotitehtävien ohjeistuksien tulisi olla yksiselitteisiä ja mahdollisesti kirjallisessa muodossa, jotta kotitehtäviin liittyvä viestintä ei estä oppilaiden itsenäistä opiskelua.

Avainsanat: alakoulu, kieltenopetus, kokemus

# Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Teoria</b>	<b>7</b>
2.1	Englannin kielen opetus vieraana kielenä	7
2.2	Käännetty opetus menetelmänä	8
2.3	Käännetty englannin kielen opetus	11
2.4	Kokemukset ja käsitykset käännetyistä opetuksesta	13
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>17</b>
3.1	Kokemuksen tutkiminen fenomenologialla	17
3.2	Tulkitseva fenomenologia ja esiyymmärrys	19
3.3	Tutkimusaineisto	21
3.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	23
3.5	Tulkitsevan fenomenologian analyysi	25
<b>4</b>	<b>Oppilaiden kokemukset käännetyistä englannin opetuksesta</b>	<b>27</b>
4.1	Opetussisällön soveltamisen edut ryhmäopetuksessa	28
4.1.1	Opettaja tukee oppilaita tarpeen mukaan	29
4.1.2	Ryhmäopetus mahdollistaa kohdekielen käytön	31
4.2	Itsenäiseen opiskeluun vaikuttavat tekijät	33
4.2.1	Itsenäinen harjoittelu tukee opiskelua	33
4.2.2	Itsenäinen opiskelu on haastavaa	35
4.2.3	Ulkopuolinen tuki auttaa itsenäistä opiskelua	36
4.2.4	Kotitehtävien viestintä mahdollistaa itsenäisen opiskelun	37
4.3	Käännettyä opetusta tukevat seikat	38
4.3.1	Tutut rutiinit tukevat opiskelua	39
4.3.2	Opetusmateriaalit mahdollistavat opiskelun	41
4.3.3	Harjoitusten eriyttäminen tukee käännettyä opetusta	42
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>44</b>
5.1	Miten oppilaat kokivat ryhmäopetuksen?	44
5.2	Miten oppilaat kokivat itsenäisen opiskelun?	47

<b>5.3 Tulosten yhteenveto</b>	<b>50</b>
<b>5.4 Itsearviointi ja jatkotutkimusehdotukset</b>	<b>51</b>
<b>Lähteet</b>	<b>52</b>
<b>Liitteet</b>	<b>56</b>
<b>Liite: Lomakehaastattelun runko</b>	<b>56</b>

## 1 Johdanto

Idean käännetyn englannin kielen opetuksen tutkimisesta sain, kun etsin tutkimusta tieto- ja viestintäteknologian integroimisesta osaksi englanti vieraana kielenä opetusta, sillä olin kiinnostunut tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tietoteknologian opetuskäytöstä. Englannin kielen opetuksen näkökulma valikoitui englannin kielen sivuaineopintojeni kautta, joiden aikana tein kirjallisuuskatsauksen tietoteknologian integroinnista osaksi englannin kielen opetusta. Käännetty opetus oli yksi opetusmenetelmistä, joita oli testattu suhteellisen laajasti englannin kielen opetuskäytössä ja sen oppimista tukevista vaikutuksista löytyi lupaavia tutkimustuloksia.

Käännetyllä opetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opetusmenetelmää, jossa uusi opetussisältö opiskellaan itsenäisesti ennen ryhmäopetusta, jolloin oppitunneilla sovelletaan uutta opetussisältöä opettajan tuen avulla (Hamdan ym., 2012, 4). En löytänyt opetusmenetelmän käytöstä Suomen kontekstista kovin montaa tutkimusta. Suomessa käännettyä opetusta oli tutkittu lähinnä korkeakouluopiskelijoiden kontekstissa ja täten käännetyn englannin kielen opetuksen tutkiminen nuorempien oppilaiden kohdalla oli mielenkiintoinen tutkimuskohde. Alakoulun kontekstin tutkiminen valikoitui koulutusohjelman kautta, sillä pääsin tutkimaan koulua, jossa suoritin soveltavan harjoitteluni. Samalla rajasin tietoteknologian integroinnin näkökulman pois tutkimuksesta, sillä käännettyä opetusta pystytään toteuttamaan myös ilman tietoteknologian integraatiota ja alakoulun englannin kielen opetuksen tutkiminen oli jo tarpeeksi rajattu tutkimuskohde.

Opetusmenetelmän yleiseksi haasteeksi on todettu itsenäisen opiskelun vaiheeseen liittyvä kuormitus oppilaiden näkökulmasta. Itsenäisen opiskelun vaiheen kuormittavuudesta löytyi tutkimustuloksista esimerkiksi opettajien käsityksistä siitä, ettei käännetty opetus sovi alakoulun englannin kielen opetukseen, sillä alakoululaiset eivät välttämättä pysty ottamaan opiskelustaan tarpeeksi vastuuta itsenäisen opiskelun vaiheen toteutumiseen (Errahmane 2026, 56). Toisaalta käännetyn opetuksen toimivuudesta löytyi myös alakoulun kontekstista tutkimusta, kuten havainto siitä, että alakoululaiset kokivat tuttuun nettisivujen käytön helpommaksi käännettyssä opetuksesta ja täten käännettyä opetusta voidaan mahdollisesti

tukea alakoulussa tuttujen rutiinien vakiinnuttamisella (Bärdule 2021, 462–463). Kun kritiikki opetusmenetelmän käyttöä kohtaan alakoulun kontekstissa ei perustu suoraan havaintoon oppilaista ja heidän opiskelunsa onnistumisesta, ei voida olla varmoja siitä, miten itsenäinen opiskelu ennen oppitunteja onnistuu oppilaiden näkökulmasta ja täten varmuutta opetusmenetelmän soveltuvuudesta ei ole. Tällöin päädyin tutkimaan aihetta opetusintervention kautta, jossa oppilaat pääsivät kokeilemaan käännettyä englannin kielen opetusta, jotta opetusmenetelmän käytöstä saataisiin tutkimustietoa alakoulun opetuksen kontekstista.

Opiskelun kuormittavuudesta löytyi idea siitä, kuinka vähemmän kognitiivisesti raskaaksi koetut taidot kuten muistaminen voidaan siirtää itsenäisen opiskelun vaiheeseen, kun taas ryhmäopetuksen vaiheessa pystytään keskittymään kognitiivisesti raskaampiin taitoihin kuten opetussisällön analysoimiseen (Jeon 2023, 5957–5964). Idea tuntui sopivan hyvin ajatukseen vieraiden kielten oppimisen edellytyksiin, sillä kielten oppiminen voidaan jakaa kielen ymmärtämisen ja tuottamisen vaiheisiin, jolloin kieltä on ensin kuunneltava ja luettava, jotta sitä voidaan alkaa tuottamaan puheen ja kirjoittamisen kautta (Swain 1995, 126). Tällöin oppilaat voisivat opetella esimerkiksi sanastoa itsenäisesti ennen oppitunteja, jotta ryhmäopetuksen aikana voidaan harjoitella sanojen käyttöä esimerkiksi puhetta tuottavien leikkien avulla, sillä kohdekielen käytölle olisi täten enemmän aikaa, kun oppituntien aikana ei opetella uutta opetussisältöä.

Tutkimusaineisto kerättiin kahden viikon opetusintervention jälkeen, missä oppilaat pääsivät kokeilemaan käännettyä englannin kielen opetusta neljän oppitunnin aikana. Opetusryhmä muodostui yhdeksästä kuudesluokkalaisesta ja heidän kokemuksiaan kerättiin laadullisella kyselylomakkeella. Vastaukset analysoitiin tulkinnallisen fenomenologian avulla, mistä muodostui yhteensä yhdeksän merkityskokonaisuutta, jotka kuvasivat oppilaiden yhteisöllistä kokemusta käännetystä englannin kielen opetuksesta. Lopulliset tutkimustulokset jaoteltiin käännetyn opetuksen itsenäisen opiskelun ja ryhmäopetuksen mukaisesti luokkiin, mutta osa merkityskokonaisuuksista koski molempia käännetyn opetuksen vaiheita. Tutkimustuloksien avulla pystytään kehittämään opetusta etenkin alakoulun käännetyn englannin kielen opetustilanteiden ennakoimisen näkökulmasta.

## 2 Teoria

Teoria luvussa esittelen ensin englannin kielen opetuksen asemaa peruskoulussa, sillä kielten opetus on riippuvainen oppimisympäristön kontekstista. Samalla esittelen ensimmäisessä alaluvussa englannin kielen asemasta nousevaa kielten oppimisen teoriaa, jonka avulla pystytään ymmärtämään kolmannessa alaluvussa esitetyjä tutkimustuloksia, joissa käsitellään käännetyn englannin kielen opetuksen vaikutusta englannin kielen oppimiseen. Toisessa alaluvussa määritellään käännetty opetus ja esitellään opetusmenetelmästä havaittuja tutkimustuloksia ja niiden vaikutusta opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Neljäs alaluku käsittelee kokemuksia ja käsityksiä käännetystä opetuksesta, jotta tämän tutkimuksen tuloksia voidaan verrata aiempiin tutkimustuloksiin.

### 2.1 Englannin kielen opetus vieraana kielenä

Kielten opetus riippuu oppilaasta, sillä oppilaan opetuksen kohdekielen taitotasoa on huomioitava opetuksessa. Jos oppilas osaa jo kieltä, sitä ei opeteta samalla tavoin kuin kieltä, joka on oppilaalle tuntemattomampi, sillä oppilas ei välttämättä hyödy samantyyppisistä harjoituksista äidinkielen kanssa kuten toisen kielen tai vieraan kielen kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kohdekielen taitotason huomioiminen on ratkaistu kielen aseman määrittelyn kautta. Peruskoulussa englantia opetetaan vieraana kielenä (POPS 2014, 197.) Elliksen (1985) mukaan äidinkielellä tarkoitetaan lapsen kotona puhuttua kieltä. Jos lapsen elinympäristössä puhutaan äidinkielen lisäksi jotain muuta kieltä, tätä kutsutaan toiseksi kieleksi. (Ellis 1985, 11–12.) POPS:in (2014) mukaan oppilas opiskelee äidinkielen rinnalla toista kotimaista kieltä. Riippuen oppilaan taustasta suomen ja ruotsin kielet täyttävät yleensä äidinkielen ja toisen kielen aseman. (POPS 2014, 197.) Kun lapsen elinympäristössä puhutaan kieltä, joka ei ole virallisessa asemassa osana yhteisön jokapäiväistä elämää, kieltä kutsutaan vieraaksi kieleksi (Ellis 1985, 11–12). Toisaalta virallinen määrittely ei poissulje sitä, etteikö lapsi voi kuulla elinympäristössään vieraita kieliä. Tällöin toisen kielen ja vieraan kielen erottelu voi olla keinotekoinen, sillä oppilas voi esimerkiksi kuulla elinympäristössään sekä englannin että ruotsin kieltä, vaikka kotona puhuttaisiinkin suomea.

Kielten opetuksen näkökulmasta on kuitenkin tärkeää huomioida, että oppilaiden elinympäristöllä on vaikutusta kielten oppimiseen. Esimerkiksi vieraan kielen kieliopin oppiminen vaatii ensin kielen ymmärtämistä ennen kuin sitä voidaan alkaa tuottamaan (Erlam & Ellis 2019, 492). Mutta mitä tarkoitetaan kohdekielen ymmärtämisellä ja tuottamisella? Swainin (1995) mukaan vieraiden kielten oppiminen voidaan jakaa kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen. Kielen ymmärtämisellä tarkoitetaan kohdekielen kuuntelua sekä lukemista ja kielen tuottamisella tarkoitetaan kohdekielen kirjoittamista sekä puhumista. Kielten oppimisen näkökulmasta kohdekielen tuottaminen vaatii laajempaa kielenprosessointia, sillä kielen kuuntelussa ja lukemisessa voidaan esittää ymmärtävänsä kieltä, koska ulkopuolinen havainnoija ei voi varmistaa opiskelijan ymmärtämistä ilman kielen tuottamista. Kielen tuottamisessa tämä ei ole mahdollista, sillä puhumisen ja kirjoittamisen yhteydessä ulkopuolinen havainnoija pystyy havaitsemaan kielen tuottajan tekemät virheet. Täten kielen tuottaminen voi olla haastavampaa, mutta samalla opettavampaa oppijalle, sillä kielen tuottamisen kautta tehtyjen virheiden kautta pystytään kehittämään kielitaitoa. (Swain 1995, 126.)

Tällöin vieraan kielen oppiminen vaatii ensin kielen kuuntelua ja kirjoitusasun lukemista, sillä kieltä ei välttämättä esiinny oppilaan elinympäristössä. Kielen ymmärtämisen jälkeen kieltä voidaan alkaa tuottamaan puheen ja kirjoituksen muodosta. Englannin kielen opetuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että riippuen opiskelijoiden elinympäristöstä, oppilaat tarvitsevat kielen ymmärtämiseen joko enemmän tai vähemmän koulun kautta tarjottuja mahdollisuuksia kuunnella ja lukea kieltä sekä harjoituksia, joissa puhutaan ja kirjoitetaan englannin kieltä. Koulun tehtäväksi jää täten arvioida, millaisilla opetusmenetelmillä englannin kielen opetus tulisi järjestää, jotta jokaisella opiskelijalla olisi mahdollisuus vastaanottaa tarpeeksi ärsykeitä kielen ymmärtämiseen ja saada tarpeeksi toistoja kielen tuottamisesta.

## **2.2 Käännetty opetus menetelmänä**

Kielten opetukseen löytyy erilaisia opetusmenetelmiä, joiden kautta pyritään opettamaan kohdekieltä oppilaille. Opetusmenetelmän valinnalla voidaan jäsentää opetusta ja painottaa tärkeäksi koettuja seikkoja opiskelusta, kuten edellä esiteltyjä kielen ymmärtämisen ja tuottamisen vaiheita. Valitsin tutkimuskohteekseni käännetyyn opetukseen, sillä sen kautta voidaan mahdollisesti tehostaa kielten opetusta etenkin kielen ymmärtämisen ja tuottamisen näkökulmasta. Esittelen seuraavaksi käännettyyn opetukseen liittyvää teoriaa ja yleisiä

tutkimustuloksia, jotta käännetyn opetuksen suunnittelussa tehtyjä valintoja voidaan ymmärtää paremmin.

Olen määritellyt käännetyn opetuksen mukailleen Hamdania, McKnightia, McKnightia ja Arfstromia (2013): käännetty opetus on opetusmenetelmä, jossa uusi opetussisältö opiskellaan itsenäisesti ennen ryhmäopetusta. Ryhmäopetuksessa sovelletaan uutta opetussisältöä, jotta opettamisen sijasta opettaja voi tukea oppilaita opetussisällön soveltamisessa. (Hamdan ym., 2012, 4.) Suurin osa tutkijoista käyttää termiä käännetty oppiminen kuvaamaan saamaa opetusmenetelmää, mutta käytän termiä käännetty opetus, sillä esimerkiksi Toivola (2016) on jaotellut käännetyn opetuksen ja käännetyn oppimisen erillisiksi käsitteiksi. Käännettyssä opetuksessa (eng. flipped classroom) opetellaan uusia opetussisältöä ennen oppituntia, mutta käännettyssä oppimisessa (eng. flipped learning) opetussisältöjä opetellaan itsenäisesti omaan tahtiin. (Toivola 2016, 237–238.) Tällöin erona on se, että käännettyssä opetuksessa opetussisältöjen opiskelu on opettajajohtoista, sillä vaikka opetussisältöjä opetellaan ennen ryhmäopetusta, opetuksen tahti ei etene yksittäisen opiskelijan mukaan, vaan ryhmä opiskelee opettajan määräämiä opetussisältöjä jaksotetusti. Käännettyssä oppimisessa opiskelija vaikuttaa itse opetussisältöjen etenemisen tahtiin ja oppiminen tapahtuu oppilaskohtaisesti. Tutkimuskirjallisuudessa ei kuitenkaan olla kovin tarkkoja opetuksen ja oppimisen eroavaisuuksista, joten käytän myös käännetyn oppimisen tutkimusta käännetyn opetuksen määrittelyssä ja omien tutkimustulosten vertailuissa, mikäli tutkimus käännetystä oppimisesta vastaa tämän tutkielman määritelmää.

Käännetyn opetuksen määritelmästä nousee esiin kaksi vaihetta, jotka ovat itsenäisen opiskelun vaihe ja ryhmäopetuksen vaihe. Luokkahuoneen ulkopuolinen itsenäinen opetus on useasti yhdistetty tieto- ja viestintäteknologian integrointiin, sillä itsenäinen opiskelu voidaan järjestää teknologian avulla luokkahuoneen ulkopuolella, minkä jälkeen oppilaat osallistuvat opetukseen fyysisessä luokkahuoneessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa (Jeon 2023, 5957). Toisaalta ei ole poissuljettua, etteikö käännettyä opetusta voida järjestää myös ilman tieto- ja viestintäteknologiaa, sillä käännetyn opetuksen itsenäisen opiskelun vaihe voi tapahtua myös esimerkiksi oppikirjan materiaalien kautta. Tässä tutkielmassa käännetty opetus nähdään täten mahdolliseksi sekä tietoteknologian avulla että ilman tietoteknologiaa.

Tietoteknologian käytöllä voi kuitenkin olla positiivisia vaikutuksia käännetyn opetuksen toteutumiseen. Mahmood & Mohammadzadeh (2022) tutkivat luokkaa, jossa käännettyssä opetuksessa hyödynnettiin nettisivuja, joihin ladattiin itseopiskelumateriaaleja. Tutkimuksessa

havaittiin, että käännetyn opetuksen oppilasryhmä muisti opetussisällöt paremmin kuin tutkimuksen kontrolliryhmä. Samalla tutkimuksesta nousi esille, että opettajat arvostivat käännetyn opetuksen hyötyjä, sillä itseopiskelumateriaalit auttoivat poissaolevia oppilaita ja huonosti pärjääviä oppilaita. (Mahmood & Mohammadzadeh 2022, 4–6.) Opetussisältöjen oppiminen voi täten olla tehokkaampaa tietoteknologia avulla, sillä se voi tehostaa opetussisältöjen muistamista. Tärkeimpänä etuna tietoteknologian käytössä on se, että itsenäisen opiskelun vaihe voidaan toteuttaa kokonaan etänä, jos oppilas ei pääse kouluun. Tällöin oppilaille tulisi järjestää mahdollisuus digitaalisten opetusmateriaalien käyttöön ainakin itsenäisen opiskelun vaiheessa, sillä fyysiset opetusmateriaalit voivat rajoittaa opiskelumahdollisuuksia.

Myös Jeonin (2023) tutkimus tuo etenkin itsenäisen opiskelun ja ryhmäopetuksen vaiheen etuja esille. Tutkimuksessa peruskoululaiset käyttivät tietoteknologiaan käännetyssä opetuksessa. Itsenäinen opiskelu keskittyi kognitiivisesti vähemmän rasittaviin taitoihin kuten muistamiseen ja ymmärtämiseen. Ryhmäopetus taas keskittyi kognitiivisesti rasittavampiin taitoihin kuten analyysiin, arvioimiseen ja luomiseen. Käännetyn opetuksen oppilasryhmässä havaittiin korkeampaa digitaalisen lukutaidon osaamista ja oppilaat kokivat opetuksen käytännöllisemmäksi. (Jeon 2023, 5957–5964.) Idea kognitiivisen kuormituksen suunnittelusta muistamisen ja ymmärtämisen siirtämisestä itsenäiseen opiskeluun on mielenkiintoinen ja voi sopia englannin kielen opetuksen ideaan kielen ymmärtämisen ja tuottamisen vaiheiden jakamisesta itsenäiseen opiskeluun ja ryhmäopetukseen. Tällöin oppilaiden kannattaa itsenäisessä opiskelussa tehdä kielen ymmärtämiseen liittyvää kuuntelua ja lukemista sekä ryhmäopetuksessa kielen tuottamista eli puhumista ja kirjoittamista.

Käännetystä opetuksesta löytyy sekä hyvä että huonoja puolia, joiden huomioiminen osana opetuksen suunnittelua voi auttaa käännetyn opetuksen soveltuvuutta kielten opetukseen. Esimerkiksi Aghaei, Rajabi, Lie ja Ajam (2020) tutkivat opettajien ja oppilaiden käsityksiä käännetystä englannin kielen opetuksesta. Opettajan näkökulmasta haasteina voi esiintyä materiaalien tuottamiseen nähtävä vaiva ja huonot mahdollisuudet tuottaa materiaaleja, luottamus oppilaiden itsenäiseen opiskeluun ja huonot fyysiset tilat ryhmäopetukseen. Toisaalta opettajat käsittivät, että menetelmän yhtenä hyvänä puolena on sen mahdollisuudet osallistaviin harjoituksiin. (Aghaei ym., 2020, 1612.) Opetusmateriaalien tuottamisen ongelma voidaan ratkoa käyttämällä valmiita materiaaleja, mutta opettajan on valittava materiaaleja, jotka soveltuvat opetuksen tarkoitukseen. Samalla harjoituksien valinnassa pitää huomioida fyysisten tilojen rajoitteet eli esimerkiksi huomioida leikkeihin tarpeeksi tilaa siirtämällä

huonekaluja. Englannin kielen opetuksen näkökulmasta osallistavat harjoittelut ovat etenkin kielen tuottamisen kannalta oleellinen tekijä, sillä kun kielen oppiminen vaatii kielen tuottamista, voidaan kielen tuottamista harjoitella oppituntien aikana osallistavilla harjoituksilla.

Tällöin käännetyn opetuksen suunnittelussa tulisi huomioida etenkin opetuksen kaksi vaihetta eli itsenäisen opiskelun ja ryhmäopetuksen vaihe. Opiskelua voidaan tukea siirtämällä vähemmän kognitiivisesti rasittavia taitoja kuten sanojen lukemista itsenäiseen opiskeluun ja poissaolevia oppilaita voidaan tukea järjestämällä mahdollisuus digitaalisten opetusmateriaalien käyttöön. Ryhmäopetus voi keskittyä kognitiivisesti haastavampiin taitoihin kuten kielen tuottamista vaativiin harjoituksiin, joita voidaan järjestää osallistavasti paritehtävillä tai ryhmätehtävillä. Harjoitusten valinnassa tulee kuitenkin huomioida luokahuoneen fyysiset rajoitteet kuten tilan puute. Samalla opettajan kuormaa voidaan vähentää hyödyntämällä valmiita opetusmateriaaleja kuten oppikirjan materiaaleja, joita voidaan soveltaa harjoitusten tarpeisiin.

### **2.3 Käännetty englannin kielen opetus**

Käännettyä englannin kielen opetusta on tutkittu kielen ymmärtämisen ja tuottamisen näkökulmasta. Seuraavaksi esittelen tutkimustuloksia käännetyn opetuksen vaikutuksesta englannin kielen oppimistuloksiin kuuntelun ja lukemisen sekä puhumisen ja kirjoittamisen näkökulmasta. Ainakin yliopisto-opiskelijoilla on havaittu, että käännetty opetus vaikuttaa positiivisesti lukutaitoon, puheentuottamiseen, kirjoitustaitoon ja jopa kieliopin hallintaan, muttei välttämättä kuulunymmärtämiseen (Öztürk & Çakıroğlu 2021, 12).

Toisaalta myös englannin kielen kuulunymmärtämisen kehittymisestä löytyy tutkimustietoa käännetyn opetuksen kontekstista. Heredia-Arboleda, Figueroa, Moreno ja Cevallos (2024) tutkivat käännetyn opetuksen vaikutusta englannin kielen kuulunymmärtämiseen ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoilta. Tutkimuksessa havaittiin, että käännetty opetus kehitti opiskelijoiden kuulunymmärtämistä ryhmäopetuksen keskusteluharjoitusten kautta. Haasteena lähennä koettiin, ettei jokaisella opiskelijalla ollut tarvittavia välineitä digitaalisten opetusmateriaalien käyttöön itsenäisessä opiskelussa. Kuulunymmärtämisen harjoittelu oli mahdollista, jos opiskelija pystyi tutustumaan opetussisältöön ennen ryhmäopetusta. (Heredia-

Arboleda ym., 2024, 1967–1968.) Tällöin kuulunymmärtämistä voidaan tukea valitsemalla harjoituksia, joissa opiskelijat joutuvat keskustelemaan englannin kielellä, sillä keskustelujen aikana oppilaat parantavat heidän puheensa lisäksi myös kuuntelemisen taitoja.

Hashemifardnia, Namaziandost ja Shafiee (2018) tutkivat käännetyn opetuksen vaikutuksia iranilaisten yläkoululaisten luetunymmärtämiseen ja huomasivat, että käännetyn opetuksen ryhmä suoriutui kontrolliryhmää paremmin luetunymmärtämisessä. Selityksenä oppimistulosten eroavaisuuksiin voi olla se, että käännetyn opetuksen ryhmä oli enemmän motivoitunut opiskelemaan käännetyn opetuksen kautta kuin kontrolliryhmä. (Hashemifardnia ym., 2018, 670–671.) Täten käännetty englannin kielen opetus voi mahdollisesti parantaa oppilaiden luetunymmärtämistä, sillä oppilaat voivat kokea käännetyn opetuksen motivoivammaksi kuin perinteisen opetuksen, mutta harjoituksien tulee sisältää myös lukemista, jotta lukemisenymmärtäminen voi kehittyä.

Bonyadi (2018) tutki käännetyn opetuksen vaikutusta iranilaisten yliopisto-opiskelijoiden englannin kielen puheentuottamiseen. Käännetty opetus paransi opiskelijoiden puheen tuottamisen sujuvuutta sekä puheen tulkintaa. Opiskelijat kokivat käännetyn opetuksen mielekkäämmäksi kuin perinteisen opetuksen, sillä kun opetussisältöjä opiskeltiin kotona, he pystyivät keskittymään puheen tuottamiseen ryhmäopetuksen aikana. (Bonyadi 2018, 1152.) Täten itsenäisen opiskelu tukee puheentuottamista, sillä kun opetussisällön opiskelee ennen ryhmäopetusta, oppilaat voivat kokea englannin kielen puhumisen helpommaksi, kun heillä on mahdollisuus tutustua opetussisältöön etukäteen. Samanlaisia tuloksia löytyi Roohanin ja Etemadfarin (2021) tutkimuksesta, jossa iranilaisten yliopisto-opiskelijoiden puheen sujuvuuden kehitystä tutkittiin mikrokäännetyn opetuksen kautta. Tutkimuksessa havainnointiin yhdestä viiteen minuuttia kestävien videoiden vaikutusta puheen sujuvuuden kehittymiseen. Tutkimustuloksista huomattiin, että lyhyiden videoiden katsominen ennen ryhmäopetusta auttoi oppilaita kehittämään omaa puheen sujuvuuttaan, mikä havaittiin tavujen artikulaationopeudesta ja puheentaukojen vertailusta kontrolliryhmään. Tämä voi johtua siitä, että lyhyet opetusvideot vähensivät opiskelijoiden kognitiivista kuormaa ja täten he pystyivät keskittymään opetussisältöjen opiskeluun. (Roohani & Etemadfar 2021, 570–571.) Kognitiivisen kuorman vähentäminen osana itsenäistä opiskelua voi täten toimia lyhyiden videoiden kautta ja auttaa oppilaita opetussisällön opiskelussa, jotta puheen tuottamista vaativat harjoitukset ryhmäopetuksessa olisivat helpompia. Intuitiivisesti tämä voisi sopia myös alakoulun

kontekstiin, sillä alakoulun oppilaat eivät todennäköisesti jaksaisi katsoa pitkiä opetusvideoita itsenäisesti.

Khosravi, Dastgoshadeh ja Jalilzadeh (2023) tutkivat iranilaisten yliopisto-opiskelijoiden englannin kielen kirjoitustaidon kehittymistä käännetyssä opetuksessa, josta he huomasivat, että käännetty opetus paransi merkittävästi käännetyn opetuksen oppilasryhmän kirjoitustaitoa. Tuloksia voi selittää se, että opiskelijat pystyvät tutustumaan opetussisältöön ennen oppitunteja, jolloin he pystyvät osallistumaan opetukseen helpommin. Tuloksista kävi ilmi, että käännetty opetus vähensi opiskelijoiden kirjoitusahdistusta, mikä helpotti kurssin suoritteiden tekemistä. (Khosravi ym., 2023, 20–21.) Toisaalta alakoulun kontekstissa ei todennäköisesti ole yliopiston tapaisia kurssisuorituksia, joten kirjoitusahdistusta ei välttämättä esiinny samalla tavalla kuin korkeakouluopiskelijoilla. Fathi ja Rahimi (2022) tutkivat myös iranilaisia yliopisto-opiskelijoita kirjoittamiskurssilla. He huomasivat, että käännetyn opetuksen oppilasryhmä suoriutui kirjoitustesteistä paremmin kuin kontrolliryhmä etenkin kirjoittamisen sujuvuuden kannalta. (Fathi & Rahimi 2022, 1695.) Tällöin ainakin yliopisto-opiskelijoiden kohdalla käännetty opetus paransi opiskelijoiden kirjoitustaitoa, mikä voi olla tarkoittaa käännetyn opetuksen soveltuvan kirjoitusta tuottaviin harjoituksiin, sillä opetussisältöön tutustuminen ennen ryhmäopetusta auttaa myös kirjoittamisen näkökulmasta.

Jokaisesta englannin kielen ymmärtämisen ja tuottamisen taidosta löytyi tutkimustietoa käännetyn opetuksen positiivisista vaikutuksista oppimistuloksiin, vaikkakin kuulunymmärtämisen paranemisesta ei oltu yhtä mielisiä. Opetussisältöihin tutustuminen ennen ryhmäopetusta vaikuttaa tukevan oppilaiden kielen ymmärtämisen ja tuottamisen kehittymistä, sillä tutkimustuloksien perusteella oppilaiden oppimistulokset kehittyivät käännetyssä opetuksessa. Toisaalta tutkimustulokset eivät koskeneet alakoululaisia, joten tuloksia ei voida yleistää tähän tutkimukseen, mutta oletuksena on, että itsenäisen opiskelun vaihe voi auttaa alakoululaisia selviytymään ryhmäopetuksen harjoituksista.

## **2.4 Kokemukset ja käsitykset käännetystä opetuksesta**

Kokemuksia käännetystä opetuksesta löytyi vähän, joten etsin myös käsityksiä aiheesta. Samalla käännettyä opetusta on tutkittu eniten yliopisto-opiskelijoiden ja lukiolaisten näkökulmasta ja täten alakoulun kontekstista löytyi vähän tutkimustietoa. Eniten käännettyä

opetusta on tutkittu Lähi-idässä sekä Aasiassa ja suomalaisia vertaisarvioituja artikkeleja löytyi niukasti. Esittelen seuraavaksi tutkimuksia, jotka kuvaavat opiskelijoiden ja osittain opettajien kokemuksia ja käsityksiä käännetystä opetuksesta, jotta oman tutkimukseni tuloksia voidaan verrata aiempaan tutkimukseen.

Käännetyn englannin kielen opetuksen kontekstista löytyi videopohjaisten opetusmateriaalien käyttöön liittyviä käsityksiä lukiolaisten kohdalta. Indonesianlaiset lukiolaiset käsittivät käännetyn englannin kielen opetuksen kirjoittamiskurssin hyödylliseksi, sillä videoluentojen katsominen ennen ryhmäopetusta auttoi heitä ymmärtämään kurssin käsitteitä paremmin (Afrilyasanti, Cahyono & Astuti 2017, 480). Kirmizin ja Komecin (2020) tutkimuksessa turkkilaiset lukiolaiset käsittivät, että he pystyivät opiskelemaan englantia itsenäisesti videoiden avulla. Käsityksistä havaittiin, että nuoremmat lukiolaiset pitivät videoiden käyttöä mielekkäämpänä kuin vanhemmat lukiolaiset, mikä voi selittyä nuorempien opiskelijoiden positiivisemmalla suhtautumisella opiskeluun. (Kirmizi & Komec 2020, 146.) Tällöin videoiden katsominen ennen ryhmäopetusta voi toimia opetussisällön itsenäisen harjoittelun vaiheeseen, sillä lukiolaiset käsittivät sen toimivaksi tavaksi opiskella opetussisältöä.

Ryhmäopetuksesta esiintyviä kokemuksista ja käsityksistä löytyi ajankäyttöön, opetuksen mielekkyyteen ja ohjeistukseen liittyviä tuloksia. Indonesianlaisten lukiolaisten käsityksistä nousi esille, kuinka ryhmäopetuksessa oli enemmän aikaa käytettävänä opettajan ja vertaisten kanssa, kun ryhmäopetuksen alussa ei opeteltu erikseen uutta opetussisältöä (Afrilyasanti ym., 2017, 480). Turkkilaiset lukiolaiset käsittivät, että ryhmäopetuksesta selviytyminen oli mahdollista, sillä he olivat tutustuneet opetussisältöön ennen oppituntien aloittamista, mikä myös mahdollisti yhteisöllisten harjoitusten ja kohdekielen tuottamisen harjoittelun ryhmäopetuksessa (Kirmizi & Komec 2020, 147). Indonesianlaisten lukiolaisten käsityksistä nousi myös esille, etteivät he halunneet opettajan toistavan itsenäisesti opiskeltavia opetussisältöjä luokassa, vaan he halusivat opettajan tarkistavan itsenäisen opiskelun tuloksia. (Afrilyasanti ym., 2017, 480).

Afrilyasantin ym. (2017) tutkimuksessa osa lukiolaisista koki, etteivät pelkät videoluennot olleet riittäviä oppituntien harjoitusten tekemiseen. Selityksenä voi olla, että lukiolaiset eivät pysty sitoutumaan videon katseluun, sillä videon katselun aikana voi esiintyä häiriötekijöitä. Samalla tutkimuksessa nousi esille, etteivät lukiolaisten vanhemmat tukeneet itsenäistä opiskelua. (Afrilyasanti ym., 2017, 480.) Sointu, Hyypiä, Lambert, Hirsto, Saarelainen ja Valtonen (2022)

tutkivat positiivisen käännetyn opetuksen ennustavia tekijöitä suomalaisista yliopisto-opiskelijoista. Kun opiskelijat joutuvat itsenäisesti opiskelemaan opetussisältöä, osa oppijoista koki itsenäisen opiskelun haastavaksi ajanhallinnan takia. Samalla tietotekniikan ei koettu tuottavan lisäarvoa opetukseen. (Sointu ym., 2022, 514.)

Etenkin opetussisältöjen koettu hankaluus ja selkeys näyttävät vaikuttavan opetuksen toteutumiseen. Lukiolaisten kohdalla huomattiin, jos opetusmateriaaleissa käsiteltiin haastavaksi koettuja opetussisältöjä kuten kielioppia, opettajan ohjeistus ryhmäopetuksen aikana koettiin merkitykselliseksi ja kun sisältö koettiin helpoksi, videomateriaalien ohjeistukset olivat itsessään tarpeeksi ryhmäopetusta varten (Afrilyasanti ym., 2017, 481). Myös Soinnun ym. (2022) tutkimuksessa havaittiin, että puolet positiivisen käännetyn opetuksen ennustavista tekijöistä muodostuivat ohjeistuksesta, mistä havaittiin, että opetusmenetelmän ja opetusmateriaalien on oltava selkeitä opiskelijoille (Sointu ym., 2022, 513). Taitotason vaikutuksesta ilmeni myös käsitys siitä, etteivät opetussisällön osaavat lukiolaiset kokeneet videoiden katsomista ennen ryhmäopetusta tärkeäksi, kun taas he, jotka eivät osanneet opetussisältöä kokivat videon katsomisen tärkeäksi (Kirmizi & Komec 2020, 146–147).

Käännetty englannin kielen opetus voi tuottaa lisätyötä itsenäisen opiskelun vaiheessa, mutta sitä ei välttämättä koeta yhtä raskaaksi kuin perinteinen opetus. Chen ja Liu (2019) tutkivat taiwanilaisten yliopisto-opiskelijoiden käännetyn englannin kielen opetuksen työkuormitusta, työskentelytottumuksia ja opetusmenetelmän koettua hyödyllisyyttä. Tutkimuksessa havaittiin, että korkean taitotason omaavat opiskelijat pystyivät opiskelemaan itsenäisesti jopa kahden tunnin ajan ennen ryhmäopetusta, kun heikomman taitotason opiskelijat pystyivät opiskelemaan itsenäisesti tunnin verran. Ryhmäopetuksen osalta heikomman taitotason omaavat opiskelijat kokivat ryhmätyöt mielekkäämmiksi kuin korkeamman taitotason opiskelijat, sillä korkeamman taitotason opiskelijat halusivat tehdä mieluummin itsenäisiä tehtäviä. (Chen & Liu 2019, 301–302.) Yang, Liu ja Todd (2019) tutkivat taiwanilaisia lukiolaisia ja heidän englannin kielen sanaston opiskelua. Käännetty opetus koettiin tehokkaammaksi menetelmäksi sanojen muistamisen näkökulmasta kuin luentomainen opetus. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että käännetty opetus tuotti lisää työtä opiskelijoille, mutta lukiolaiset eivät kokeneet lisätyötä raskaaksi. (Yang ym., 2019, 1263.)

Alakoulu kontekstia löytyi kaksi tutkimusta, joista toinen kuvasi opettajien käsityksiä ja toinen oppilaiden kokemusta käännetystä opetuksesta. Errahmane (2026) tutki puolalaisia 9–12-

vuotiaita oppilaita opettavia englanninopettajia ja heidän käsityksiään käännetystä opetuksesta. Opettajat olivat epävarmoja siitä, että toimiiko käännetty opetus alakoulun oppijoille. Haasteina opettajat näkivät käännetyn opetuksen monimutkaisuuden, sillä oppilaat saattavat tarvita tukea vanhemmiltaan ja opiskelijoiden on oltava motivoituneita itsenäiseen opiskeluun. Opettajat käsittivät, että käännetty opetus kuitenkin mahdollistaa kohdekielen käytön luokkahuoneessa, sillä tällöin oppitunneille jää enemmän aikaa harjoituksille. (Errahmane 2026, 56.) Myös Bārdule (2021) tutki alakoulun kontekstia, mutta latvialaisten alakoululaisten näkökulmasta ja heidän kyvyistään hyödyntää tietotekniikkaa käännetyssä opetuksessa. Tutkimuksessa testattiin nettisivujen toimivuutta oppilaiden näkökulmasta ja tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijat kokivat tuttujen nettisivujen käytön intuitiivisempina kuin kokonaan uudet nettisivut. Suurin osa oppilaista koki omatahtisen opiskelun mielekkääksi, mutta osa oppilaista piti ryhmäopetuksessa käytettyjä ryhmätöitä epämieluisina ja opetussisältöjä liian haastavina. (Bārdule 2021, 462–463.)

Kokemuksien ja käsitysten pohjalta käännetty englannin kielen opetus näyttää vaikuttavan enemmän positiiviselta kuin negatiiviselta oppilaiden näkökulmasta. Kirjallisuudessa ei oltu varmoja opetusmenetelmän toimivuudesta alakoulun kontekstissa, sillä se voi vaatia oppilailta liikaa panostusta etenkin itsenäiseen opiskeluun, mutta samalla käännetyn opetuksen koettiin tehostavan englannin kielen opiskelua etenkin ryhmäopetuksen ajankäytön tehostumisen kautta. Täten alakoulun käännettyä englannin kielen opetusta tulisi tutkia oppilaiden kokemana, sillä epävarmuus tässä ikäryhmässä opetusmenetelmää kohtaan muodostuu käsityksestä opetusmenetelmän haastavuudesta suhteessa oppilaiden itsenäisen opiskelun toteutumisesta. Oppilaiden kokemusten kerääminen käännetyn englannin kielen opetuksesta voi täten tuottaa uutta tietoa siitä, soveltuuko käännetty englannin kielen opetus alakouluun ja millaisia asioita tulisi huomioida suunniteltaessa opetusta.

### 3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kuudesluokkalaiset kokevat käännetyn englannin kielen opetuksen. Tällöin tutkimuskysymykseni on: miten kuudesluokkalaiset kokevat käännetyn englannin kielen opetuksen. Pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseeni kahden alatutkimuskysymyksen kautta, jotka liittyvät käännetyn opetuksen itsenäisen opiskelun ja ryhmäopetuksen vaiheeseen: miten kuudesluokkalaiset kokevat käännetyn englannin kielen ryhmäopetuksen vaiheen ja miten kuudesluokkalaiset kokevat käännetyn englannin kielen itsenäisen opiskelun vaiheen. Metodiat valitessani pohdin millainen tutkimusote soveltuisi parhaiten yksittäisen luokan tutkimiseen, sillä pääsin tutkimaan koulua, jossa suoritin soveltavan harjoitteluni. Rajasin tutkimuksen laadulliseksi tutkimukseksi, sillä oppilasryhmä, jota pääsin tutkimaan, oli yhdeksän henkinen, joten määrällisen tutkimuksen kautta ei pystyittäisi löytämään tilastollisesti merkittäviä tuloksia.

#### 3.1 Kokemuksen tutkiminen fenomenologialla

Aarnoksen (2018) mukaan metodologista suuntauksista parhaiten lasten tutkimukseen soveltuvat fenomenologia, fenomenografia, etnografia ja tapaustutkimus. Metodeja voidaan myös yhdistellä tutkimusasetelman tarpeen mukaan. (Aarnos 2018, 182.) Tutkimukseni on tapaustutkimus, sillä tutkin yhtä luokkaa. Samalla halusin tutkia käännettyä opetusta opetusmenetelmänä. Opetusmenetelmä oli oppilaille uusi, joten etnografisen tai fenomenografisen tutkimuksen tekeminen ei olisi mieluista. Etnografisessa tutkimuksessa pyrittäisiin käsitteellistämään luonnollista ilmiötä luokan kulttuurin kautta, mutta uuden opetusmenetelmän tuominen osaksi luokan opetuskulttuuria rikkoisi sen luonnollisuutta ja täten tutkimusasetelma olisi epämieluisa. Fenomenografiassa tutkittaisiin oppilaiden käsityksiä opetusmenetelmästä, mutta kun oppilailla ei ole entuudestaan kokemusta käännetystä opetuksesta, käsitysten tutkiminen tapahtuisi kokonaan opetusintervention kokeilun kautta. Tällöin päädyin valitsemaan fenomenologian metodikseni, sillä tutkimus kohdistuu oppilaiden kokemukseen testatusta opetusmenetelmästä ja kokemusta voidaan verrata luokan aikaisempaan opetukseen.

Fenomenologiassa havainnot karttuvat tutkimuksen tarpeiden mukaan joko yksilöiden kokemuksista tai heidän kauttaan välittyneistä yleisistä kokemisen tavoista (Vilkkä 2018, 163). Tutkin kokemuksen yleisiä ilmentymiä, sillä tiedonintressini kohdistuu opetusmenetelmien kehittämiseen ja yleisistä kokemuksesta saadulla tiedolla pystyttäisiin ennakoimaan opetustilanteita paremmin kuin yksilöllisen kokemuksen kautta. Aineiston laajuuden takia rajaan yleisen kokemuksen käsittämään vähintään kahden oppilaan kokemusta, jotta analyysistä nousisi esille myös eroavaisuuksia kokemusten välille.

Esittelen tutkimuksen kannalta oleellisia käsitteitä, jotta tutkimusmenetelmän käyttö olisi ymmärrettävää. Fenomenologisen tutkimuksen filosofiset kysymykset ovat millainen ihminen on tutkimuskohteena, miten ihmisistä voidaan kerätä tietoa ja millaista kerätty tieto on. Tärkeitä käsitteitä ovat etenkin kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39; Laine 2015, 29.) Seuraavaksi määrittelen, miten yksittäisen ihmisen ja yhteisön todellisuutta voidaan tutkia kokemusten ja niistä ilmenevien merkitysten kautta ihmisten elämänhistorioiden osien kautta:

Laineen (2015) mukaan fenomenologiassa ihminen rakentuu suhteessa maailmaan ja ihminen samalla rakentaa maailmaa havaitessaan sitä. Tällöin ihmisen ja maailman välille muodostuu suhde, jota on tarkasteltava yksilön näkökulmasta, sillä ihmisen suhde maailmaan on aina yksilöllinen. Ulkopuolinen havainnoija voi havainnoida toisen ihmisen suhdetta maailmaan, mutta tällöin hän havainnoi jälkikäteen muodostunutta rakennetta yksilön suhteesta maailmaan, joten ulkopuolinen havainnoija ei pääse suoraan käsiksi toisen ihmisen todellisuuteen. Lähemmäksi toisen ihmisen todellisuutta voidaan päästä kuvattujen kokemusten kautta, sillä kokemuksen kuvauksen kautta voidaan etsiä ilmauksien takana olevia merkityksiä, jotka kuvaavat ihmisen ja maailman välistä suhdetta. (Laine 2015, 30.) Täten kokemuksia on kerättävä ihmisen kuvaamana, sillä pelkän eletyn kokemuksen havainnointi ei tuota kokemuksia sellaisenaan, vaan ihmisen pitää jollain tavalla kuvata omaa kokemustaan tutkijalle, jotta kokemusta on mahdollista tutkia.

Laineen (2015) mukaan ihmisen elämänhistoria luo kehyksen, jonka läpi maailma koetaan. Esimerkiksi kun opettaja opettaa koulussa, hän kokee oppitunnit eri tavoin kuin hänen oppilaansa ja täten opettajan ja oppilaan elämänhistoriat vaikuttavat heidän kokemukseensa opetuksesta. Elämänhistoria muodostuu aiemmista kokemuksista, käsityksistä, arvoista ja tuntemisen tavoista. Kun ihmisen tapoja kokea ilmiöitä tutkitaan, suhde maailmaan ilmenee näiden elämänhistorian osista. Yksilön ja yksilöiden joukon suhdetta maailmaan tutkitaan

löytämällä ilmiön luonnetta kuvaavia merkityksiä, sillä merkityksien kautta pystytään tulkitsemaan ihmisen elämänhistorian osia, jotka vaikuttavat kokemukseen. (Laine 2015, 30–31.) Tutkimukseni kohdistuu etenkin oppilaiden aiempaan kokemukseen englannin kielen opetuksesta ja heidän tunteisiinsa liittyen käännettyyn englannin kielen opetukseen, sillä nämä elämänhistorian osat olivat helppoiten suhteutettavista tutkimusasetelmaan. Oppilas voi verrata omaa kokemustaan aiempaan englannin kielen opetukseen ja samalla pohtia omia tuntemuksiaan käännetystä englannin kielen opetuksesta, jolloin saadaan kerättyä oppilaan kuvattua kokemusta opetusmenetelmän käytöstä.

Kokemukset ovat tarkoituksenmukaisia ja täten ne sisältävät aina merkityksiä riippuen havaitsejan suhteesta maailmaan. Esimerkiksi kokemus opetuksesta voi tuntua hyvältä tai huonolta, mutta se aina tuntuu joltain. Kun suhde maailmaan sisältää aina merkityksiä ihmisen kokemuksia voidaan merkityksiä tulkita ja luokitella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40; Laine 2015, 31.) Laineen (2015) mukaan merkitykset rakentuvat yhteisöllisesti, kun ihmisen kasvaa tietyssä yhteisössä. Tällöin merkitykset eivät ole synnynnäisiä vaan opittuja. Merkitykset ovat osittain yhteisöllisesti jaettuina, mutta yksilö voi aina kokea yhteisöstä eriäviä kokemuksia. Tällöin kokemuksia on eroavaisuuksia yksilöiden välillä, mutta yksilön merkityksistä löytyy osia yhteisön jaetuista merkityksistä ja täten kokemukset ovat osittain yleistettäviä saman yhteisön sisällä. (Laine 2015, 31–32.) Kuten aiemmin todettiin, määrittelin yhteisöllisen kokemuksen vähintään kahden oppilaan kokemukseksi opetusmenetelmästä. Yhteisöllistä kokemusta voidaan myös tutkia siten, että kokemus nousisi jokaiselta oppilaalta, mutta tällöin merkityskokonaisuudet olisivat melko abstrakteja, sillä tällöin kokemuserot poistuisivat kokonaan analyysin ulkopuolella. Tällaisesta analyysistä voisi esimerkiksi poistua kokonaan opetusmenetelmän negatiivisista puolista muodostuneet merkityskokonaisuudet, mikä ei kuvaisi oppilaiden kokemuksia sellaisenaan.

### **3.2 Tulkitseva fenomenologia ja esiymmärrys**

Fenomenologiasta löytyy erilaisia suuntauksia, joista yleisimmät ovat kuvaileva ja tulkitseva fenomenologia. Suuntaukset eroavat etenkin esiymmärrykseen suhtautumisen kautta. Tuomin ja Sarajärven (2018) mukaan kuvailevassa fenomenologiassa pyritään sulkeistamaan kokonaan tutkijan esiymmärrys tutkimuksen ajaksi, jolloin pyritään tutkimaan kokemuksen luonnetta sellaisenaan, ilman tutkijan esiymmärryksen vaikutusta ilmiöön. Tulkitsevassa

fenomenologiassa esiymmärryksen sulkeistamista ei nähdä kokonaan mahdollisena, joten esiymmärrystä käytetään analyysin apuna. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110.) Valitsin tulkinnallisen fenomenologian, sillä jaan näkemyksen esitiedon sulkeistamisen ongelmallisuudesta, sillä esiymmärryksen poissulkeminen koko tutkimusprosessin ajaksi voi olla haastavaa ja täten sen hyödyntämien osana tutkimusta olisi rehellisempi vaihtoehto.

Tulkitsevaa fenomenologiaa kutsutaan myös fenomenologis-hermeneuttiseksi menetelmäksi, sillä kokemusten tulkinnassa hyödynnetään hermeneutiikkaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40–41). Laineen (2015) mukaan hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta, millä pyritään löytämään vahvempia tulkintoja heikoimmista. Fenomenologisessa tutkimuksessa joudutaan tekemään tulkintoja ihmisten ilmaisuista, sillä tutkittavan on kuvattava kokemustaan tutkijalle, ja ilmaisujen taustalla olevat merkitykset eroavat yhteisöjen välillä. Merkityksiä tulkitaan intuitiivisesti ja tätä kutsutaan hermeneutiikassa esiymmärrykseksi. (Laine 2015, 33–34.) Esiymmärryksen avaamisen lisäksi pyrin tutkimustulosten esittelyssä avaamaan omaa tulkintaa aineiston pohjalta tehdyistä havainnoista, sillä kun kokemuksista joudutaan tekemään tulkintoja, voi samasta aineistosta löytyä erilaisia tulkintoja tutkijan mukaisesti.

Ymmärtäminen on aina tulkinnanvaraista ja esiymmärrys vaikuttaa aina tulkintaan, sillä ymmärtäminen tapahtuu esiymmärryksen kautta (Vilka 2006, 11). Tällöin tulkintoja on tehtävä esiymmärrys huomioon ottaen, mikä on mahdollista hyödyntäen hermeneuttista kehää. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 30). Laineen (2015) mukaan hermeneuttisen kehän tarkoituksena on asettaa itselle tulkinta ja hypoteesi ilmaisujen merkityksestä. Tämän jälkeen hypoteesia aletaan kokeilemaan jokaisen aineiston lukukerran yhteydessä, jolloin tutkija alkaa nähdä ilmaisujen taustalla olevia merkityksiä oman esiymmärryksensä sijaan. (Laine 2015, 38.) Tulkinnallisessa fenomenologiassa tutkijan oma esiymmärrys on kirjoitettava auki, jotta sitä voidaan hyödyntää hermeneuttisen kehän käytössä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110). Tiivistettynä oma esiymmärrykseni oli seuraavanlainen: Valitsin käännetyn opetuksen tutkimuskohteekseni, sillä koen sen tuovan lisäarvoa englannin kielen opetukseen etenkin itsenäisen opiskelun ja ryhmäopetuksen yhdistämisestä vieraiden kielten ymmärtämisen ja tuottamisen kautta. Kävin havainnoimassa opetusintervention tunnit, joista opetus näyttäytyi minulle oppilaiden kokemana positiiviselta, sillä luokassa naurettiin ja hymyiltiin ryhmäopetuksen aikana. Keskustelin luokanopettajan kanssa digitaalisten opetusmateriaalien käytöstä, ja hänen mukaansa oppilaat eivät välttämättä koe niitä hyödylliseksi itsenäiseen opiskeluun.

### 3.3 Tutkimusaineisto

Laineen (2015) mukaan haastattelu on laaja-alaisin keino kerätä ihmisten kokemuksia. Haastattelukysymyksiä avoimuus auttaa oman esiyttäytymisen ohjautuvuuden minimoimista, sillä kysymykset itsessään rajoittavat haastateltavan vastauksia ja niiden kautta pitäisi saada aikaan kuvailevaa kertomusta. Kertomukset soveltuvat kokemuksen kuvaamiseen paremmin kuin yleisellä tasolla käsitteellistetyt kysymykset, jotka ohjaavat mielipiteen kertomiseen. Mielipiteiden ongelmana on se, etteivät ne välttämättä ohjautu oman kokemuksen kautta, vaan siihen vaikuttavat myös yhteisöstä tulevat käsitykset. (Laine 2015, 39–40.) Muodostin jälkikäteen katsottuna myös mielipidekysymyksiä osaksi haastattelua, mutta ne näyttivät sopivan oppilaille, sillä mielipiteitä sisältävien kysymysten kautta ilmeni myös oleellisia merkityksiä. Kun halusin tutkia oppilaiden yleisiä kokemuksia, mielipiteiden esittäminen osana oppilaiden kokemusta tuo esille myös yhteisön näkökulmaa opetusmenetelmästä, joten mielipidekysymykset sopivat hyvin tutkimusasetelmaan.

Haastattelut voidaan jakaa valmiuden ja sitoutuvuuden mukaan strukturoituihin haastatteluihin, joissa haastattelukysymykset esitetään samassa järjestyksessä ja strukturoimattomiin haastatteluihin, joissa kysymykset muovautuvat haastattelun aikana (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11–12). Toteutin haastattelut laadullisella kyselylomakkeella, sillä tällöin oppilaat pystyisivät vastaamaan kysymyksiin anonyymisti ja aineistonkeruu vei mahdollisimman vähän aikaa oppilaiden koulupäivästä. Lomakehaastattelun huonona puolena on se, että kysymykset on tehtävä strukturoidusti eli kysymyksiin voi vastata vain puoliavoimesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Tällöin lomakkeen täytön aikana ei voida kysyä haastattelun tavoin tarkentavia kysymyksiä haastateltavan vastausten perusteella, mikä tekee aineistosta suppean, sillä haastateltava ei välttämättä pysty kuvaamaan omaa kokemustaan tarpeeksi laajasti. Toisaalta lomakkeeseen pystyi myös tekemään ehtorakenteita. Ensin muodostin kyllä-ei-kysymyksiä, jotka ohjasivat vastauksen perusteella yksilöidymppään kysymykseen. Tällöin strukturoitu haastattelu sisälsi myös oppilaan opiskelutavan perusteella muodostettuja kysymyksiä, jotta oppilas voi kuvata omaa kokemustaan helpommin.

Vallin (2018) mukaan kyselylomakkeen etuna on se, että aineisto voidaan kerätä koko ryhmältä samaan aikaan. Tätä voidaan hyödyntää etenkin kouluissa, jolloin tutkija menee kouluun ja kerää aineistoa kaikilta luokan oppilailta samanaikaisesti. Samalla kysymyksiä pystytään avaamaan oppilaille, jos he eivät ymmärrä kysymyksiä. (Valli 2018, 97–98.) Toteutin

aineistonkeruun yhdessä luokanopettajan kanssa opetusintervention jälkeisellä englannin kielen tunnilla. Tällöin pystyimme auttamaan oppilaita kysymyksen ymmärtämisessä, vaikka lomakkeen käytön takia ei ollut mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä vastausten perusteella.

Aineisto kerättiin kahden viikon käännetyn englannin kielen opetusintervention jälkeen, missä kuudesluokkalaiset pääsivät kokeilemaan opetusmenetelmää neljän opetustuokion aikana. Opetusinterventio suunniteltiin yhden viikon havainnoinnin jälkeen. Interventiota edeltävänä viikkona oppilaat opiskelivat pääsääntöisesti oppikirjan johdolla, mutta oppitunneilla käytettiin myös leikkejä. Luokanopettaja jaksotti opetusintervention oppikirjan kappaleen kohdalle, missä opeteltiin adverbeja, sanajärjestystä ja etuliitteitä sekä takaliitteitä. Tämän lisäksi harjoiteltiin uutta sanastoa lukukappaleeseen liittyen. Tällöin oppituntien opetussisällöt jakautuivat ensimmäiselle viikolle keskittymään adverbeihin sekä kappaleen sanastoon ja toisella viikolla harjoiteltiin kielioppia eli sanajärjestystä sekä etuliitteitä ja takaliitteitä.

Oppilaille annettiin itsenäiseen opiskeluun kotitehtäväksi opetella adverbeja ja kappaleen sanastoa joko Sanoma Pro:n sanastot -sovelluksen kääntökorteilla tai perinteisen oppikirjan sanastojen kautta. Sanajärjestyksen opiskeluun löytyi valmis parin minuutin kielioppivideo Arttu -sovelluksesta (toinen Sanoma Pro:n -sovellus), mutta oppilaat saivat myös harjoitella kieliopin kirjan kautta. Viimeinen käännetyn opetuksen opetussisältö oli etuliitteet ja takaliitteet, mitkä opeteltiin joko Arttu -sovelluksen äänitteiden avulla tai oppikirjan kautta. Tällöin oppilailla oli mahdollisuus opetella uusi opetussisältö itsenäisesti joko digitaalisia materiaaleja käyttäen tai perinteisesti oppikirjan kautta. Ryhmäopetuksessa harjoitukset aloitettiin yhteisellä leikillä, missä piti osata uusi opetussisältö ja loput tunnista tehtiin paritehtäviä tai ryhmätehtäviä, missä piti joko suullisesti tai kirjoittamalla harjoitella kohdekielen tuottamista. Tutkimustulosten näkökulmasta pitää huomioida, että opetusryhmää oli eriytetty siten, etteivät kaikki luokan oppilaat olleet samassa opetusryhmässä ja täten opetukseen osallistui vain yhdeksän oppilasta.

Kokemukset tulkittiin lomakehaastattelusta, jossa yhdeksän oppilasta vastasi yhteensä 16 kysymykseen (liite). Lomakkeessa oli kolme kyllä-ei-kysymystä, jotka ohjasivat vastauksen perusteella kysymykseen valitusta itsenäisen opiskelun menetelmästä. Loput kolmetoista kysymystä olivat kaikille vastaajille samoja. Tällöin haastattelu oli strukturoitu, mutta kysymyksiin pystyi vastaamaan puoliavoimesti. Viimeinen kysymys oli vapaan sanan laatikko, mihin oli mahdollista kuvata omaa kokemusta, jos jotain asiaa ei huomattu kysyä lomakkeessa.

Toisaalta kenenkään oppilaan vastaus tähän viimeiseen kysymykseen ei sisältänyt merkityksellisiä ilmaisuja. Lomakkeessa ohjattiin oppilaita perustelamaan oma vastaus vähintään kahden virkkeen vastauksilla, mutta oppilaiden vastaukset olivat yhdestä kahteen virkettä pitkiä. Vastauksista muodostui yhteensä seitsemän sivua tekstiä fontilla Arial 12, riviväli 1,5 sekä keskimääräinen vastaus aika oli 18 minuuttia ja 53 sekuntia.

### **3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tuomin ja Sarajärven (2018) mukaan tulkinnallisessa fenomenologiassa tiedon luotettavuuden arviointiin ei tule käyttää triangulaatiota tai määrällisiä argumentteja. Triangulaatio ei ole mielekästä, sillä ilmaisujen taustalla olevat merkitykset ovat tulkinallisia ja riippuvat täten tutkijan tekemästä analyysistä suhteessa omaan esiyymmärrykseensä. Samalla tiedon kylläisyyden määrittely ei ole mielekästä, sillä tulkinnallisessa fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita kokemusten rikkaudesta, eikä koko kokemuksen kirjon kuvaamisesta, joten tiedon luotettavuuden kohdalla ei olla kiinnostuneita siitä, kuinka monta kertaa sama kokemus esiintyy aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 170.) Muodostin kuitenkin tutkimuksen merkityskokonaisuudet vähintään kahden oppilaan ilmaisuista, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia yhteisöllisiä kokemuksia, joten merkityskokonaisuuksissa on myös toistoa oppilaiden välillä, mikä tekee tutkimustuloksista luotettavampia.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat kuitenkin tehneet listan, jonka mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioiva. Näitä ovat: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan oma sitoutuminen tutkimukseen, aineiston keruu, tutkimukseen osallistujat, tutkijan ja tutkimukseen osallistuneiden suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.) Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia käännettyä englannin kielen opetusta alakoulussa, joten valitsin kuudesluokkalaiset tutkimuksen kohteeksi, sillä he ovat alakoulun vanhimpia oppilaita. Oma sitoutumistani olen pyrkinyt kuvaamaan avaamalla esiyymmärrystäni osana tutkimuksen tekemistä. Aineiston keruu toteutettiin siten, että se olisi anonyymiä ja siten, että se veisi mahdollisimman vähän aikaa oppilaiden opetuksesta. Tutkimukseen osallistujat valituivat tutun koulun kautta, joten he olivat jo minulle entuudestaan tuttuja, millä on voinut olla vaikutusta heidän suhtautumiseensa opetusinterventiota kohtaan. Toisaalta tutkimukseen osallistuminen on voinut olla helpompaa, kun opetusinterventioon ei ole liittynyt täysin vierasta tutkijaa.

Opetusinterventio kesti kaksiviikkoa ja aineisto kerättiin yhden oppitunnin aikana, jolloin tutkimuksen kesto oli lyhyt. Aineiston analyysi toteutettiin tulkinnallisen fenomenologian analyysiä käyttäen ja olen pyrkinyt käyttämään aineistositaatteja kuvatessani omia tulkintojani oppilaiden kokemuksista, jotta tutkimustulokset olisivat läpinäkyvämpiä.

Tutkimuseettisen neuvontakunnan (2019) ohjeissa mainitaan, että kun tutkimus kohdistuu alle 15-vuotiaisiin, on huoltajia informoitava tutkimuksesta ja annettava mahdollisuus kieltää lasta osallistumasta tutkimukseen, kun tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja. Samalla ohjeissa lukee, että tutkimus on suunniteltava niin, että siinä kerätään vain tarpeellisia henkilötietoja. (TENK 2019, 9–12.) Kokemuksen tutkimukseen suositeltiin haastattelua (Laine, 2015, 40). Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi laadullisen kyselylomakkeen, sillä sen kautta pystyin suunnittelemaan haastattelun, joka mahdollisti aineistonkeruun anonymisti strukturoidulla kysymyksillä, jotta en keräisi oppilaiden henkilötietoja. Samalla lomakkeen käyttö mahdollisti haastatteluiden keräämisen yhden oppitunnin aikana, mikä minimoi aineistonkeruusta koituvaa haittaa opetuksen näkökulmasta (Valli 2018, 97–98).

Ennen tutkimuksen toteutusta keräsin tutkimusluvut luokanopettajalta ja koulun rehtorilta. Samalla selvitin rehtorin kautta tarvetta kunnan tutkimusluvalle, mutta sitä ei tarvittu, kun tutkimus kohdistui yksittäiseen kouluun. Lähetin luokanopettajan kautta tutkimustiedotteen oppilaiden huoltajille, jossa informoitiin huoltajia tutkimuksen toteutuksesta ja annettiin mahdollisuus kieltää lapsen osallistuminen tutkimukseen kaksi viikkoa ennen opetusintervention aloittamista. Oppilaille kerrottiin intervention toteutuksesta ja tarkoituksesta viikkoa ennen sen aloittamista sekä annettiin edellisellä viikolla lähetetty tutkimustiedote kotiin vietäväksi, jotta huoltajat saisivat tiedon tutkimuksen toteuttamisesta. Ennen lomakkeeseen vastaamista oppilaille kerrottiin, että lomakkeeseen vastaaminen on vapaaehtoista ja heiltä pyydettiin lupaa vastauksien käyttämiseen osana tutkimusta. Oppilaita ohjeistettiin, ettei vastauksiin saa kirjoittaa itseensä, muihin oppilaisiin tai kouluun liittyviä tietoja kuten nimiä. Tällöin oppilaita ohjeistettiin ensin miettimään omaa tunnettaan kysymyksen asetteluun ja perustelevaan oma vastaus muutamalla virkkeellä. Tämä on myös voinut vaikuttaa oppilaiden vastauksiin, sillä oppilaat eivät välttämättä ole voineet vastata kysymyksiin täysin avoimesti.

### 3.5 Tulkitsevan fenomenologian analyysi

Tuomin ja Sarajärven (2018) mukaan aineistonanalyysimenetelmät jakautuvat karkeasti kahtia: teorialähtöiseen eli yleisestä yksittäiseen tai aineistolähtöiseen eli yksittäisestä yleiseen analyysiin. Erona on se, ohjaako jokin valmis teoreettinen suuntautuminen analyysia, vai tehdäänkö analyysi täysin ilman teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 107.) Kuten aiemmin todettiin, tulkinnallisessa fenomenologiassa omaa esiyymmärrystä pyritään ohjaamaan käyttämättä valmiita teoreettisia malleja analyysissä, joten tutkimus on aineistolähtöistä.

Tulkinnallisen fenomenologian analyysi on viisiportainen, joista kolme ensimmäistä tehdään haastattelukohtaisesti ja kaksi viimeistä tehdään joko koko ryhmän tasolla tai haastattelukohtaisesti. Laineen (2015) mukaan analyysin ensimmäisessä vaiheessa kuvataan aineistoa eli kerrotaan mitä haastateltava on kertonut haastattelussa. Haastattelu tiivistetään tutkijan kertomana käyttäen sitaatteja haastattelusta. Samalla tutkija valitsee tutkimuskysymyksensä näkökulmasta oleelliset ilmaisut ja jättää epäoleelliset ilmaisut pois. Ne mitä oleelliset merkityksiä esittävät ilmaisut ovat, tulevat esille useiden lukemiskertojen yhteydessä. Tutkija joutuu tulkitsemaan aineistoa omasta näkökulmastaan, mikä muodostaa dialogisen vuorovaikutuksen haastateltavan kertomuksen ja tutkijan välille. (Laine 2015, 42.) Normaalisti tähän vaiheeseen kuuluisi haastatteluiden litterointi, mutta kyselylomakkeen kautta oppilaiden ilmaisut olivat jo valmiiksi tekstimuodossa. Tällöin ensimmäisen vaiheen tarkoituksena oli poimia tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset ilmaisut haastattelusta.

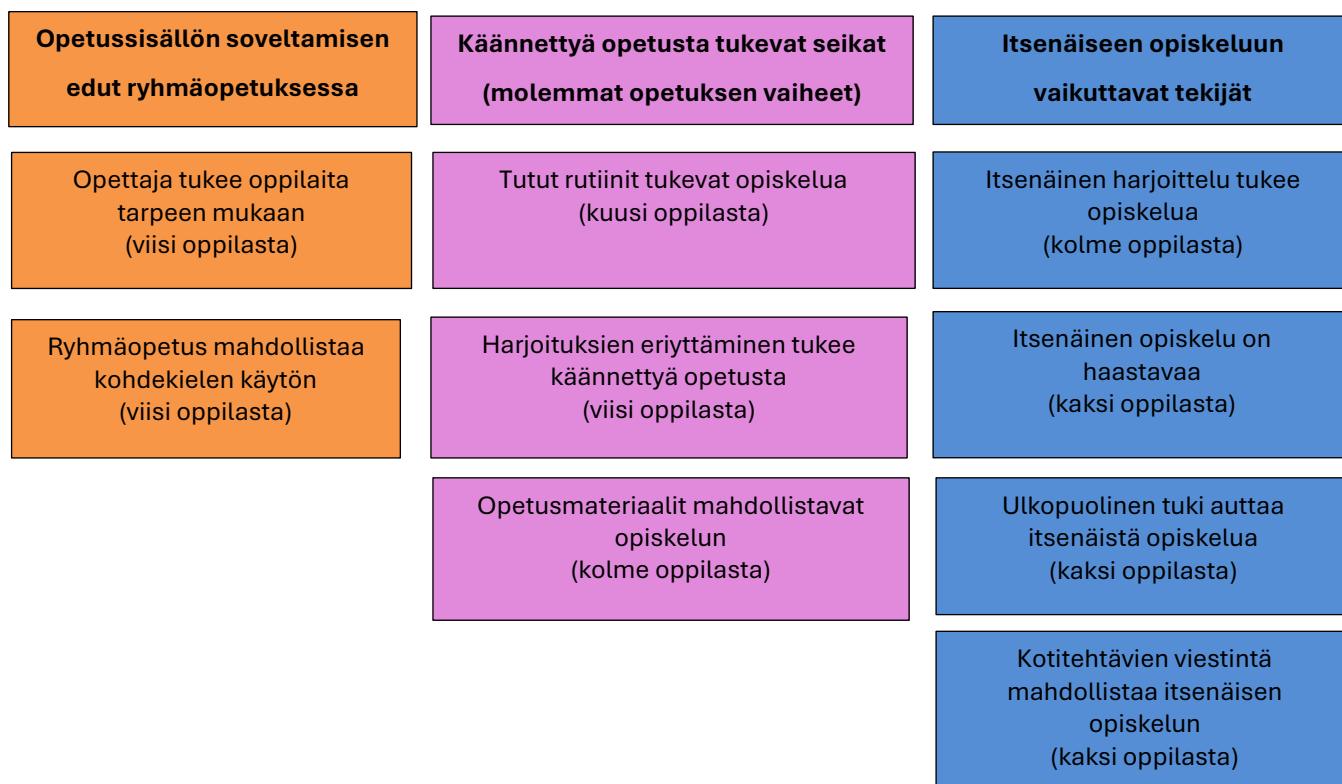
Laineen (2015) mukaan seuraavassa analyysivaiheessa haastatteluiden kuvauksista aletaan muodostamaan merkityskokonaisuuksia eli ilmiön eri näkökulmia. Useasti haastateltava ei ole jäsentänyt valmiiksi omia kokemuksiaan, joten voi syntyä erilaisia merkityskokonaisuuksia. Merkityskokonaisuudet muodostetaan ilmaisujen samankaltaisuuden perusteella, jolloin eriävät ilmaisut erotellaan toisistaan, muodostaen omat kokonaisuutensa. Pyrkimyksenä on tulkita kuvauksissa esiintyvää haastateltavan kieltä ja pyritään käsitteellistämään merkityskokonaisuuksia. (Laine 2015, 43–45.) Tällöin toisen vaiheen aikana muodostin ensimmäisen vaiheen aikana poimituista ilmaisuista haastattelukohtaiset merkityskokonaisuudet ilmaisujen merkitysten eroavaisuuksien perusteella. Jouduin muodostamaan merkityskokonaisuudet noin kahdesta kolmeen kertaan riippuen siitä, kuinka monitulkinnallisia oppilaiden merkityksen olivat.

Laineen (2015) mukaan analyysin kolmannessa vaiheessa merkityskokonaisuuksista luodaan kokonaiskuva. Merkityskokonaisuuksista tehdään merkityskartta, jossa näkyy merkityskokonaisuuksien väliset suhteet. Merkityskokonaisuudet eivät välttämättä ole tasavertoisia keskenään, vaan ne voivat myös jakautua toistensa alle. (Laine 2015, 46.) Loin syntyneistä merkityskokonaisuuksista oppilaskohtaisen merkityskartan, jonka perusteella pystyin vertailemaan oppilaiden välisiä merkityskokonaisuuksia toisiinsa.

Laineen (2015) mukaan neljäs analyysin vaihe määrittäyty tutkimusintressin kautta. Jos halutaan korostaa tutkittavien yksilöllistä kokemusta, tulee jokaisesta haastateltavasta tehdä oma kuvaus, analyysi ja synteesi. Yhteisöllistä kokemusta kuvatessa esitetään tutkittavien ilmaisuista nousseita yhteisiä kokemuksia, jolloin merkityskokonaisuuksista etsitään samankaltaisuuksia. (Laine 2015, 47–48.) Kuten aiemmin todettiin, muodostin merkityskokonaisuudet vähintään kahden oppilaan ilmaisuista, sillä tutkin yhteisöllistä kokemusta, mutta en pyrkinyt löytämään koko oppilasryhmää kuvaavia kokemuksia aineiston määrän takia.

Viimeinen tutkimusvaihe on tutkimustulosten vertailu toisten tutkimuksiin, jolloin tutkija voi irtaantua aineistolähtöisestä analyysistä ja jäsentää merkityskokonaisuuksista muodostunutta kokonaiskuvaa myös teoreettisesti (Laine 2015, 48). Vertailin oppilaskohtaisia merkityskarttoja toisiinsa ja jouduin muokkaamaan osaa oppilaiden merkityskokonaisuuksista, sillä löysin oppilaiden välisistä merkityksistä samankaltaisuuksia, joita olin tulkinnut aiemmissa analyysin vaiheista eri tavoin. Tästä muodostui yhteensä yhdeksän merkityskokonaisuutta, jotka kuvasivat oppilasryhmän erilaisia tapoja kokea käännetty englannin kielen opetus. Lähdin luokittelemaan merkityskokonaisuuksia pääluokiksi käännetyn opetuksen ryhmäopetuksen ja itsenäisen opiskelun vaiheiden mukaisesti, mutta osa merkityskokonaisuuksista liittyi molempiin opetuksen vaiheisiin ja tällöin tutkimustuloksista muodostui kolme pääluokkaa.

## 4 Oppilaiden kokemukset käännetyistä englannin opetuksesta



Kuvio 1. Yhdeksän kuudesluokkalaisten kokemuksista muodostuneet merkityskokonaisuudet ja pääluokat.

Kuviossa 1 näky kuudesluokkalaisten käännetyin englannin kielen opetuksen kokemuksista muodostuneet merkityskokonaisuudet ja niistä johdetut pääluokat. Ylimmällä rivillä olevat laatikot, jotka sisältävät lihavoitua tekstiä ovat pääluokkia, joiden alla olevat laatikot sisältävät värikoodattuna pääluokan muodostaneet merkityskokonaisuudet ja kuinka monen oppilaan ilmaisuista merkityskokonaisuudet muodostuivat. Kolme pääluokkaa ovat: ”*opetussisällön soveltamisen edut ryhmäopetuksessa*”, ”*itsenäiseen opiskeluun vaikuttavat tekijät*” sekä ”*käännettyä opetusta tukevat seikat*”.

Opetussisällön soveltamisen edut ryhmäopetuksessa sisälsi yhteensä kaksi merkityskokonaisuutta, jotka olivat: ”*opettaja tukee oppilaita tarpeen mukaan*” ja ”*ryhmäopetus mahdollistaa kohdekielen käytön*”. Molemmat merkityskokonaisuudet kuvasivat oppilaiden kokemusta ryhmäopetuksen vaiheeseen ja sisälsivät yleisesti positiivisen merkityksen ryhmäopetuksen eduista.

Itsenäiseen opiskeluun vaikuttavat tekijät muodostuivat yhteensä neljästä merkityskokonaisuudesta, jotka olivat: ”*itsenäinen harjoittelu tukee opiskelua*”, ”*itsenäinen opiskelu on haastavaa*”, ”*ulkopuolinen tuki auttaa itsenäistä opiskelua*” ja ”*kotitehtävien viestintä mahdollistaa itsenäisen opiskelun*”. Merkityskokonaisuudet kuvasivat oppilaiden kokemusta itsenäisen opiskelun vaiheesta ja sisälsivät merkityksiä opiskelun hyvistä puolista ja haasteista sekä siitä mikä mahdollisti tai esti itsenäistä opiskelua.

Viimeisenä merkityskokonaisuutta oppilasryhmän ilmaisuista muodostui käännettyä opetusta tukevat seikat. Merkityskokonaisuudet kuvasivat sekä ryhmäopetuksesta että itsenäisen opiskelun vaiheesta esiintyviä kokemuksia, joita muodostui yhteensä kolme: ”*tutut rutiinit tukevat opiskelua*”, ”*opetusmateriaalit mahdollistavat opiskelun*” ja ”*harjoitusten eriyttäminen tukee käännettyä opetusta*”. Merkityskokonaisuudet muodostuivat sekä käännetyn opetuksen hyvistä ja huonoista puolista, mutta kokemuksia yhdisti niiden taustalla oleva merkitys yleisistä asioista, jotka tukevat käännetyn opetuksen onnistumista.

Seuraavaksi esittelen jokaisen merkityskokonaisuuden ja millaisista ilmaisuista ne muodostuivat. Suurimpaan osaan ilmaisusta olen lisännyt sanoja sekä korjannut kirjoitusasua, jotta ilmaisut ovat helppolukuisempia. Lisätyt sanat ovat sulkeiden sisällä. Osaan vastauksista oli vastattu suoraan kysymykseen, joten vastaukset eivät ole järkeviä ilman kysymystä. Tällöin olen lisännyt osaan vastauksista myös kysymyksen osaksi aineistositaattia, mikäli vastauksen täydentäminen sanoja lisäilemällä on ollut haastavaa. Merkityskokonaisuudet kuvaavat ryhmän yhteisöllistä kokemusta ja täten en ole eritellyt aineistositaatteja oppilaskohtaisesti.

#### **4.1 Opetussisällön soveltamisen edut ryhmäopetuksessa**

Ryhmäopetuksen kokemuksesta muodostui yhteensä kaksi merkityskokonaisuutta, jotka kuvasivat oppilaiden kokemusta opettajalta saamastaan tuesta sekä oppilaiden kokemusta kohdekielen käytöstä osana ryhmäopetuksen harjoituksia. Viisi oppilasta koki, että opettaja antoi tukea heidän tarpeidensa mukaisesti, mikä mahdollisti osan oppilaiden osallistumisen ryhmäopetukseen, vaikka itsenäinen opiskelu ei ollut sujunut hyvin. Samalla kokemuksesta nousi esille opettajan mahdollisuus havaita oppilaiden tuen tarvetta ryhmäopetuksen vaiheessa. Myös viisi oppilasta koki, että ryhmäopetus mahdollisti kohdekielen käytön. Tällöin

osa oppilaista koki, että he pystyivät tuottamaan englannin kieltä ryhmäopetuksen harjoituksissa. Yleisesti oppilaiden kokemukset ryhmäopetuksesta olivat yhtenäisempiä, sillä pelkkää ryhmäopetusta kuvaavia merkityskokonaisuuksia muodostui vain kaksi, etenkin verrattuna itsenäiseen opiskelun suurempaan hajontaan.

#### 4.1.1 Opettaja tukee oppilaita tarpeen mukaan

Merkityskokonaisuus muodostui ilmaisuista, joissa oppilaat kuvasivat saamaansa tukea opettajalta. Ilmaisuista käy ilmi, kuinka osa oppilaista eivät huomanneet muutosta opettajan antamassa ohjauksessa käännetyssä englannin kielen opetuksessa, verrattuna luokan aikaisempaan opetukseen:

*”Kyllä sain [tarpeeksi ohjausta]. Ohjaus ei juurikaan muuttunut.”*

*”Ei poikennut. Ohjaus oli samanlaista, kuin normaalisti.”*

*”Minun mielestäni ei. Tai en ainakaan huomannut.”*

Käännetyllä opetus ei tällöin välttämättä vaikuta oppilaiden kokemukseen opettajalta saamasta tuesta. Toisaalta ilmaisuista käy myös ilmi, että oppilaat kokevat saavansa tukea opettajalta ja täten käännetty opetus ei estä opettajan mahdollisuutta tukea oppilaita.

*”Joo, jos en ymmärtänyt jotain sain heti apua.”*

Vaikka oppilaat eivät välttämättä huomanneet opettajan roolissa muutossa ryhmäopetuksen vaiheessa, oppilaat silti kokivat saavansa tarpeeksi tukea ryhmäopetuksen aikana. Täten oppilaiden kokemus opettajan tuesta käännetyssä opetuksessa ei näytä vaikuttavan kokemukseen tuen määrästä tai sen laadusta.

Osista ilmaisuista käy ilmi, kuinka opettajalta saama ohjaus koetaan tarpeelliseksi ryhmäopetuksesta selviytymisessä, kun opetussisällön hallinta ei ole oppilaan kokemana tarpeellisella tasolla:

*”Koska me aletaan tekemään tehtäviä heti, enkä minä osaa niitä.”*

Jos oppilas kokee itsenäisen opetussisällön opiskelun haastavaksi, hän voi tarvitsee opettajalta tukea ryhmäopetuksen vaiheessa:

*”No sitten ymmärsin, kun opettaja selitti ja opetti [uuden asian].”*

Kun oppilaat saavat tukea opettajalta, he voivat silti osallistua opetukseen. Opettaja on tällöin kohdentanut tukea tarpeen mukaisesti oppilaisiin, jotka ovat tarvinneet tukea opetussisällön kanssa, joten on mahdollista, että osa oppilaista on kokenut tarvitsevansa opettajan tukea, kun taas osa koki saamansa tuen vähäisemmäksi.

Yksi syy miksi osa oppilaista eivät kokeneet muutosta opettajalta saamaan tukeen voi selittyä sillä, että osa oppilaista koki opetussisällön helpoksi ja täten he eivät tarvinneet opettajan tukea ryhmäopetuksessa:

*”Saisin apua, kun tarvitsisin, mutta kysymyksiä ei ollut, koska kappale oli aika helppo.”*

*”[Ohjaus] ei poikennut, sillä silti leikittiin joitain leikkejä, mutta vaan [ohjattiin] vähemmän.”*

*”Kyllä mielestäni sain [tarpeeksi ohjausta]. En muistaakseni pyytänyt paljon apua, mutta kun pyysin, niin sain kyllä apua.”*

Osa oppilasta kokivat täten, etteivät he tarvinneet opettajan tukea, mikäli he osasivat opetussisällön ryhmäopetuksessa. Oppilaiden mielestä ohjausta olisi saanut, jos he olisivat tarvinneet sitä ja osassa ilmaisuista nousee esille, että opettaja ohjasi oppilaita vähemmän kuin aikaisemmin. Täten ohjauksen määrä voi myös laskea oppilaiden kokemana varsinkin, jos oppilas tuntee osaavansa opetussisällön tarpeeksi hyvin.

Tällöin oppilaiden kokemusten opettajalta saamasta tuesta ryhmäopetuksessa oli myönteinen. He kokivat saavansa opettajalta tarpeeksi tukea, kun he eivät osanneet opetussisältöä tarpeeksi ryhmäopetuksen tehtävien suorittamiseen. Toisaalta suurin osa oppilaista eivät kokeneet opettajalta saamansa tuen olevan erilaista käännetyissä opetuksessa, kuin luokan aikaisemmassa opetuksessa. Tämä voi johtua siitä, että oppilaat kokevat saavansa tarpeeksi tukea myös luokan jokapäiväisessä opetuksessa käännetyn opetuksen ulkopuolella, joten oppilaiden kokemusten perusteella ei voida väittää, että käännetty opetus parantaisi opettajan mahdollisuutta tukea oppilaita. Toisaalta opettajalta saama tuki ei heikentynyt oppilaiden kokemusten perusteella.

Oppilaiden ilmaisusta voidaan kuitenkin tulkita, että opettaja pystyy tukemaan oppilaita tarpeen mukaisesti havainnoimalla ryhmäopetusta ja valitsemalla, kenellä tukea kannattaa kohdentaa. Tällöin käännetyn opetuksen yksi eduista on se, että opettaja pystyy tukemaan oppilaita tarpeen mukaisesti, kun hän ei joudu aloittamaan oppituntia opetussisällön opettamisella, vaan oppilaat pääsevät työskentelemään heti tunnin alussa ja opettaja pystyy havainnoimaan luokkaa ja arvioimaan oppilaiden tuentarvetta.

#### 4.1.2 Ryhmäopetus mahdollistaa kohdekielen käytön

Merkityskokonaisuus muodostui ilmaisuista, joissa oppilaat kuvasivat ryhmäopetuksen harjoituksia. Ilmaisuista nousee esille, että osa oppilaista koki ryhmäopetuksen mielekkääksi, sillä he pystyivät tuottamaan englannin kieltä harjoitusten ansiosta. Ryhmäopetuksen harjoitukset koettiin mukaviksi etenkin sen ansiosta, koska opetussisältö oli opeteltu itsenäisen opiskelun vaiheessa:

*”Viimeiset neljä oppituntia olivat paljon mukavampia ja niissä oppi paremmin asiat, kun oli jo treenannut kotona.”*

*”Pystyin paremmin leikkimään leikkejä ja tekemään tehtäviä.”*

Ryhmäopetus tuntui mukavalta, kun päästiin suoraan harjoittelemaan kohdekielen tuottamista, eikä uutta opetussisältöä tarvinnut opetella tunnin alussa. Osa oppilaista koki itsenäisen opiskelun tehokkaammaksi tavaksi opiskella opetussisältöä, mutta ryhmäopetusta kuvailtiin silti hauskaksi:

*”Hauskaa, mutta kotona opetteleminen oli parempi ja tehokkaampi tapa harjoitella.”*

Tällöin ryhmäopetuksen koettu tehokkuus ei näytä vaikuttavan ryhmäopetuksen mielekkyyteen, vaan osa oppilaista koki ryhmäopetuksen mukavaksi.

Osassa ilmaisuista ryhmäopetusta kuvaillaan erilaiseksi kuin aikaisempaa opetusta, mutta erilaisuutta ei koettu negatiivisena asiana:

*”On ne nyt paljon erilaisia mitä ennen oli. Minun mielestäni sitä oli hauska kokeilla.”*

Opetuksen erilaisuus näkyy etenkin siinä, kuinka nopealta opetuksen tahti tuntui ja kuinka paljon tehtäviä ryhmäopetuksessa tehtiin verrattuna luokan aikaisempaan opetukseen:

*”Kyllä se ehkä vähän [poikkesi normaalista opetuksesta]. Mentiin aika ripeää tahtia, kun opiskeltiin.”*

*”Kun tunnilla tehtiin enemmän tehtäviä ja kotona harjoiteltiin, kappale meni nopeammin.”*

*”Pystyin suoriutumaan. Koulussakin oli mukavampi tehdä [harjoituksia], kun osasi asiat jo valmiiksi.”*

Oppilaiden kokemus opetuksen nopeasta tahdistista voi johtua siitä, että kun ryhmäopetuksessa ei opeteltu uutta opetussisältöä, oppitunneilla tehtiin enemmän tehtäviä ja täten oppilailla oli enemmän konkreettista tekemistä oppituntien aikana verrattuna perinteiseen opetukseen, jossa pitäisi käydä esimerkiksi luentomaisesti kielioppia välitse ennen harjoitusten aloittamista.

Ilmaisuissa mainitaan myös, miten ryhmäopetuksen harjoitukset oli helppo aloittaa, kun oppilaat saivat selkeän ohjeistuksen harjoitusten suorittamiseen:

*”Se toimi tosi hyvin. Oli selkeät ohjeet ja oli helppo alkaa tekemään [harjoituksia].”*

Oppitunnit tuntuivat mukavimmilta, kun ei keskitytty oppikirjan tehtäviin, vaan päästiin käyttämään englannin kieltä leikkien kautta:

*”Se oli kivaa, kun tehtiin jotain muuta kuin tehtäviä ja jotenkin opin helpommin.”*

*”Tehtiin vähemmän tehtäviä ja esimerkiksi leikittiin enemmän. [Aikaisemmin] opiskeltiin ennen koulussa asiat ja nyt [opiskeltiin asiat] kotona.”*

Tällöin oppilaiden kokemus ryhmäopetuksen mielekkyydestä johtui siitä, ettei tunneilla tehty pelkästään oppikirjan tehtäviä, vaan oppilaat pääsivät harjoittelemaan englannin kielen tuottamista myös leikkien kautta ja samalla osa oppilaista koki oppimisen helpommaksi. Yksi selitys oppimisen helppoudelle käännytyssä opetuksessa voi olla, että osa oppilaista koki saavansa enemmän toistoja käännytyssä opetuksessa kohdekielen tuottamisessa:

*”Koulussa kieliopin sitten vain osasi jo valmiiksi ja oli sitten helpompi ja nopeampi harjoitella sitä lisää.”*

*”Tunneilla tuntui, että on paremmin aikaa, kun alussa ei tarvinnut opetella uutta asiaa kokonaan.”*

Oppilaiden ilmaisuista päällimmäiseksi näyttäytyy opetuksen ripeä tahti. Ilmaisujen merkittävyys on se, että osa oppilaista ryhmäopetuksen mahdollistavan kohdekielen käytön. Osa oppilaista koki, että he pystyivät selviytymään ryhmäopetuksen harjoituksista itsenäisen opiskelun ansiosta, sillä ryhmäopetuksessa ei tarvinnut enää opetella opetussisältöä. Vaikka osa oppilaista koki itsenäisen opiskelun tehokkaammaksi tavaksi oppia opetussisältöä, ilmaisuista kuvataan, kuinka osa oppilaista koki ryhmäopetuksen harjoitukset mielekkäiksi. Ryhmäopetus ei välttämättä tunnu oppilaiden kokemana yhtä tehokkaalta kuin itsenäinen opiskelu, sillä ryhmäopetuksessa ei opita enää uutta opetussisältöä.

Osa oppilaista koki ryhmäopetuksen mielekkäämmäksi sen takia, ettei opetuksessa tehty pelkästään kirjan tehtäviä, vaan oppilaat pääsivät leikkien kautta harjoittelemaan kohdekielen käyttöä. Itsenäinen opetussisältöjen opiskelu auttoi oppilaita aloittamaan harjoitukset nopeammin ja selviytymään harjoituksista, vaikkei opetussisältöä opetettu kaikille yhtenäisesti ennen harjoitusten aloittamista. Tällöin ryhmäopetus mahdollisti kohdekielen käytön etenkin oppituntien ajankäytön vapauttamisen kautta, jotta opetusaikaa jää kielen tuottamista vaativiin harjoituksiin.

## 4.2 Itsenäiseen opiskeluun vaikuttavat tekijät

Itsenäisen opiskelun vaihetta kuvaavia merkityskokonaisuuksia muodostui yhteensä neljä kappaletta, jotka kuvasivat oppilaiden kokemusta itsenäisen opiskelun mahdollistavista sekä estävistä tekijöistä. Merkityskokonaisuudet muodostuivat 2–3 oppilaan ilmaisuista, joten itsenäisen opiskelun kokemuksista löytyi eniten eroavaisuuksia oppilaiden välillä.

### 4.2.1 Itsenäinen harjoittelu tukee opiskelua

Osa oppilaista koki itsenäisen opiskelun syventävän heidän oppimistaan etenkin omatahtisen opiskelun ja oppimisympäristön muutoksen kautta. Omatahtinen opiskelu koettiin myönteiseksi, sillä se loi joustoa opetussisällön opiskeluun:

*”Opetussisällön itsenäinen opiskelu oli hauskaa, sillä ei tarvinnut tehdä tehtäviä ja sanoja pystyi harjoitella, vaikka iltapalalla.”*

*”En muuttaisi silti mitään, koska harjoittelu oli hauskeempaa.”*

Ilmaisuissa perustellaan itsenäisen opiskelun hauskuutta etenkin sillä, ettei kotona tarvinnut tehdä tehtäviä eli opiskelu kun oppilaille kerrottiin seuraavan tunnin opetussisältö ja mistä sitä voi harjoitella omatahtisesti koulun ulkopuolella, osalla oppilaista ei syntynyt painetta suoriutua kirjallisessa muodossa annetuista tehtävistä. Kokemuksesta käy myös ilmi, että kun opetussisällön opiskelu käännetään ryhmätilasta itsenäisen opiskelun tilaan, opetussisältöä voi opiskella ”vaikka iltapalalla”. Jos opetusta ei olisi käännetty, pitäisi sanat opiskella valmiiksi jaksotetussa ajassa luokahuoneessa, jolloin sanojen opiskelu ei ole yhtä mukavaa, kuin omatahtisesti esimerkiksi kotona. Tätä kuvaa myös ilmaisu ”En muuttaisi silti mitään”. Tällöin sanojen itsenäinen opiskelu koettiin mieluisammaksi kuin ryhmätilassa tapahtuva perinteinen opetussisällön opiskelu.

Osa oppilaista koki itsenäisen opiskelun mielekkäämmäksi, sillä kotona tapahtuva opiskelu tuntui helpommalta kuin koulussa tapahtuva opiskelua.

*Itsenäinen opiskelu oli minusta helppoa. Kun taas ennen olemme käyneet tunneilla niitä läpi, enkä ole aina oppinut niitä.*

*”Se [itsenäinen opiskelu] oli kivaa. Minun mielestäni se oli joissain tilanteissa helpompaa.”*

Ilmaisuissa ei mainittu itsenäisen opiskelun varsinaista vaikutusta opiskeluun, mutta ilmaisuissa perustellaan itsenäisen opiskelun helppoutta etenkin sillä, ettei opetussisältöä välttämättä opita ryhmäopetuksen aikana. Osa oppilaista voi kokea kodin mieluisammaksi oppimisympäristöksi kuin luokkahuoneen, mikä voi johtua esimerkiksi siitä, että luokkahuoneessa tapahtuva opiskelua ei voida hallita oppilaan toimesta yhtä paljon kuin kotona tapahtuvaa opiskelua. Esimerkiksi luokkahuoneessa voi esiintyä enemmän häiriötekijöitä kuten yleistä melua ja muiden oppilaiden liikehdintää, kun taas kotona tapahtuva opiskelu voidaan kokea helpommaksi rauhallisuuden ansiosta, mikä käy ilmi seuraavissa ilmaisuissa:

*”Mielestäni oli helpompaa opetella kotona, kun pystyi käymään rauhassa läpi.”*

Tällöin osa oppilaista voi kokea itsenäisen opiskelun mieluisaksi, sillä koti voi toimia rauhallisempana oppimisympäristönä kuin luokkahuone.

Itsenäisen opiskelun hyvistä puolista löytyi myös ilmaisu, joka kuvaa kokemusta itsenäisen opiskelun ajankäytön positiivisesta vaikutuksesta opiskeluun:

*”Se [itsenäinen opiskelu] oli oikeastaan hauskaa. Oli paljon enemmän aikaa käydä sitä asiaa läpi kotona.”*

Kun oppitunneilla on rajattu määrä aikaa, joudutaan opetussisällön käsittelyyn käytettyä aikaa rajaamaan, mikä voi tuntua osasta oppilaista oppimista rajoittavana tekijänä. Kun opetussisällön käsittely tapahtuu kotona, aikarajoitetta ei ole. Tällöin oppilas voi käyttää tarvittavan ajan opetussisällön sisäistämiseen, mikä voi helpottaa osan oppilaiden oppimista. Toisaalta on myös mahdollista, että osa oppilaista voi kokea itsenäisen opiskelun ajankäytön myös rasittavana, jos ajanhallinta tuottaa esimerkiksi ahdistusta.

Osa oppilaista koki, että itsenäinen harjoittelu tukee opiskelua, sillä heidän ei tarvinnut tehdä kirjallisia tehtäviä ryhmäopetusta varten, koti oppimisympäristönä voi olla rauhallisempi kuin luokkahuone ja itsenäinen opiskelu mahdollistaa opetussisällön käsittelyyn tarvittavan ajan. Tällöin osa oppilaista voi kokea käännetyn opetuksen mielekkääksi, sillä itsenäisen opiskelun vaihe tukee heidän opiskeluaan. On kuitenkin huomioita, että etenkin kokemus kodin rauhallisuudesta voi vaihdella oppilaiden välillä, sillä oppilaiden kotielämät voivat vaihdella suuresti ja osa voi kokea myös kodin rauhattomaksi oppimisympäristöksi. Samalla osa voi kokea itsenäisen opiskelun ajankäytön myös raskaaksi. Tällöin oppilaiden kokemus itsenäisen harjoittelun opiskelua tukevista vaikutuksista ei välttämättä ole samanlainen jokaisen oppilaan kohdalla, kuten seuraavasta merkityskokonaisuudesta käy ilmi.

#### 4.2.2 Itsenäinen opiskelu on haastavaa

Merkityskokonaisuus muodostui ilmaisuista, joissa oppilaat kuvasivat itsenäiseen opiskeluun liittyviä haasteita. Itsenäinen opiskelu voi tuntua osan oppilaiden mielestä haastavalta, sillä se vaati keskittymistä:

*Kysymys: Miltä opetussisältöjen itsenäinen opiskelu ennen oppitunteja tuntui?*

*”Hieman vaikealta, koska oli hieman hankala keskittyä.”*

Tällöin osa oppilaista voi kokea itsenäisen opiskelun haastavaksi, mikä voi johtua esimerkiksi oman ajanhallinnan tai kodin oppimisympäristön häiriötekijöistä.

Ilmaisuissa viitataan etenkin siihen, että itsenäinen opiskelu tuntuu ylipäättään hankalalta, mikä ilmenee seuraavassa ilmaisussa:

*Kysymys: Miltä opetussisältöjen itsenäinen opiskelu ennen oppitunteja tuntui?*

*”Vaikealta, koska minulla on hankala oppia ilman opettajaa.”*

Ilmaisuissa viitataan opiskelun hankaluuden johtuvan siitä, ettei itsenäisessä opiskelussa ole opettajaa, joka opettaisi opetussisältöjä. Tämä voi johtua siitä, että oppilas kokee oman englannin kielen taitonsa liian alhaiseksi, mikä tekee itsenäisestä opiskelusta raskasta. Tämä näkyy myös seuraavassa ilmaisussa:

*”En ymmärtänyt mitään kotitehtävistä.”*

Vaikka kaksi ensimmäistä kotitehtävää olivat oppikirjasta löytyvien kuvasanaston adverbien ja kappaleensanaston tummennettujen sanojen itsenäistä opiskelua eli oppilaille jo entuudestaan tuttuja opiskelutapoja, opiskelu on voinut tuntua niin raskaalta, ettei osa oppilaista ole kyennyt suoriutumaan itsenäisen opiskelun vaiheesta. Yhtenä selityksenä itsenäisen opiskelun kuormittavaan luonteeseen voi kuitenkin olla, että kotitehtäviin annettiin kaksi vaihtoehtoa, sillä opetussisältöjä pystyi opiskelemaan joko digitaalisesti sovelluksia käyttäen tai perinteisesti oppikirjan kautta. Ilmaisuissa nousee esille, että digitaalisten opetusmateriaalien käytössä on esiintynyt ongelmia:

*Kysymys: Miksi et katsonut kielioppivideota sanajärjestyksen itsenäiseen opiskeluun? Miten opettelit sanajärjestyksestä ennen oppituntia?*

*”Siksi, koska ei ollut puhelimesta tilaa ladata sitä [videota].”*

Kun kielioppivideon kohdalla on pyritty käyttämään Arttu -sovellusta ja videon katsominen ei ole onnistunut, on oppilas voinut kokea itsenäisen opiskelun haastavaksi, sillä hänellä ei ole ollut

mahdollisuutta käyttää kaikkia opetusmateriaaleja opiskeluun. Tällöin opiskelusta muodostuu raskasta ja lopputuloksena itsenäinen opiskelu ei toteudu jokaisen opiskelijan kohdalla.

Opetuksen näkökulmasta on huomioitava, että osa oppilaista voi kokea itsenäisen opiskelun haastavaksi, etenkin kotona ilmenevien häiriötekijöiden tai monien kotitehtävä vaihtoehtojen kautta, etenkin digitaalisten opetusmateriaalien toimimattomuuden ansiosta. Itsenäisen opiskelun haasteita voisi ehkäistä eriyttämällä kotitehtäviä oppilaiden taitotason mukaisesti ja mahdollistamalla myös itsenäiselle opiskeluajalle muita oppimisympäristöjä esimerkiksi tukiopetuksen muodossa. Tällöin keskittyminen itsenäiseen opiskeluun voisi olla helpompaa ja oppilaat voisivat saada kaipaamaansa opettajalta tukea.

#### 4.2.3 Ulkopuolinen tuki auttaa itsenäistä opiskelua

Osa oppilaista mainitsi, kuinka he saivat tukea itsenäiseen opiskeluun esimerkiksi perheenjäseniltään. Yhdessä ilmaisussa mainitaan, kuinka vanhemmiltaan saatiin apua adverbiin kertaamiseen, kun opetussisältö oli ensin itsenäisesti opiskeltu:

*”Käytin Arttu -sovellusta ja kuuntelin kaikki adverbit sieltä. Luin myös kirjasta niitä ja pyysin vanhempia kyselemään niitä.”*

Myös toisessa ilmaisussa mainittiin ulkopuolisen tuen merkitys. Kun opetussisällön ymmärtämisessä esiintyy haasteita, voidaan lähellä olevilta ihmisiltä kysyä apua:

*”Yleensä, jos en ymmärtänyt jotain, niin kysyin apua. Mutta joka kerta ymmärsin.”*

Tällöin yhtenä itsenäistä opiskelua tukevana seikka on etenkin perheeltä saatu tuki. Jos oppilaalla on mahdollisuus, hän voi pyytää opetussisällön itsenäisen opiskelun jälkeen apua perheenjäseniltä osaamisen testaamiseen. Jos oppilas kokee, ettei hän ymmärrä kotitehtäviä, hän voi myös kysyä opetussisällön opiskelun aloittamiseen tukea perheeltä. Ulkopuolinen tuki voi täten paikata oppilaan heikkoa englannin kielen osaamista tai kotitehtävien viestinnässä esiintyviä puutteita, mikä mahdollistaa itsenäisen opetussisällön opiskelun.

Kuten muiden itsenäistä opetussisällön tukevien seikkojen kohdalla, ulkopuolinen tuki riippuu oppilaan kodin taustasta. Osalla oppilaista ei välttämättä ole aina ihmisiä läsnä, jotka voisivat auttaa itsenäisen opiskelun vaiheessa. Tällöin käännetty opetus voi asettaa oppilaan epätasa-arvoiseen asemaan suhteessa muihin oppilaisiin, joilla on laajempi tukiverkosto. Opetuksen

näkökulmasta kotitehtävien tulisi tällöin olla sellaisia, joista oppilas pärjäisi myös ilman ulkopuolista tukea esimerkiksi eriyttämällä kotitehtävät ryhmäopetuksessa tehtyjen havaintojen perusteella. Samalla itsenäinen opiskelu ei ole itsenäistä, jos oppilaan pitää pyytää apua kotitehtävien tekemiseen. Toisaalta oppilaan näkökulmasta avun pyytäminen on järkevää, sillä jos kotitehtävien suorittamisessa esiintyy ongelmia, voi ulkopuolisen avun saanti auttaa oppilas selviytymään opetussisällön sisäistämisestä.

#### 4.2.4 Kotitehtävien viestintä mahdollistaa itsenäisen opiskelun

Merkityskokonaisuus muodostui ilmaisuista, joissa mainittiin kotitehtävien viestinnästä. Ilmaisusta esiintyi merkitys kotitehtävien ohjeistuksen epäselvyydestä, mikä johti siihen, että oppilaiden osan oppilaista piti selvittää kotitehtäväksi annettuja opetussisältöjä itsenäisen opiskelun vaiheessa:

*”Unohdin välillä, mitä kotitehtäväksi tuli, koska se [opetus] oli pelkkää sitä harjoittelua ja jouduin kysymää muilta luokkalaisilta läksyjä.”*

Kokemuksesta käy ilmi, että tukea kotitehtävien selvittämiseen saatiin luokkatovereilta, jos niitä ei ole saatu tietoon ryhmäopetuksen aikana. Ilmaisussa tätä perustellaan sillä, että ryhmäopetuksessa tehtiin pelkästään harjoitteluja. Täten yksi syy kotitehtävien unohtamiseen voi olla se, ettei oppilaille annettu luokan aikaisempaan tapaan kotitehtäviä oppikirjan tehtävien kautta, vaan itsenäisen opetussisällön opiskeluun annettiin kotiin opiskeltavaksi aihealueita kirjan kappaleen ja digitaalisten sovelluksien kautta. Vaikka kaikki kotitehtäviin tarvittava tieto löytyi kirjasta ja sivunumerot katsottiin oppilaiden kanssa kotitehtävien antamisen yhteydessä, voi kotitehtävien muistamisen vaikeutua, kun seuraavalle tunnille ei tarvitse tehdä kirjallisia tehtäviä. Hyvänä puolena luokan viestintäkultuurissa oli kuitenkin se, että oppilaat pystyivät tukemaan toisiansa myös itsenäisen opiskelun vaiheessa, auttamalla muita oppilaita, jotka eivät muistaneet kotitehtäviä. Tällöin oppilaat voivat saada perheenjäsenten lisäksi vertaistukea muilta oppilailta.

Ilmaisuista käy myös ilmi, että luokan viestintäkulttuuri kotitehtävien suhteen esti osittain kokeilemasta digitaalisia opetusmateriaaleja:

*Kysymys: Miksi et käyttänyt kääntökortteja adverbien itsenäiseen opiskeluun? Miten opettelit adverbeja ennen oppituntia?*

*”En tiennyt, mitä kotitehtäviksi ole annettu.”*

Kun digitaalisia opetusmateriaaleja käytetään, oppilaiden on tiedettävä, mitä niillä pitää harjoitella ja miten niitä päästään käyttämään. Jos kotitehtävien viestinnässä esiintyy epäselkeyttä, osa oppilaista ei pysty harjoittelemaan opetussisältöä itsenäisesti. Tällöin digitaalisten opetusmateriaalien käyttö ei ole mahdollista, sillä oppilas ei tiedä mitä kotitehtäviksi on annettu ja täten digitaalisia materiaaleja ei tulla käyttämään itsenäisessä opiskelussa.

Intervention aikana sovimme luokanopettajan kanssa, että lähetämme kotitehtävät myös kirjallisena Wilman kautta jokaiselle oppilaalle, jotta kotitehtävät voi tarkistaa myös oppituntien ulkopuolella, mutta todennäköisesti osa oppilaista eivät aina olleet tietoisia asiasta. Käännetyn opetuksen näkökulmasta kotitehtävien viestinnän tulisi olla mahdollisimman selkeää, sillä jos oppilas ei pysty harjoittelemaan opetussisältöä ennen oppituntia, hän ei välttämättä kykene selviytymään ryhmäopetuksesta. Tätä voitaisiin tukea esimerkiksi tuttujen rutiinien kautta, mikä vakiinnuttaisi tietyt opiskelutavat itsenäiseen opiskeluun ja täten oppilaiden ei pitäisi selvittää kotitehtäväksi annettuja opetussisältöjä ryhmäopetuksen ulkopuolella. Samalla tehtäviä voitaisiin antaa myös kirjallisesti, mikäli oppilaat ovat tottuneet siihen esimerkiksi oppikirjojen rutiinien kautta, sillä tämä voi auttaa oppilaita muistamaan kotitehtävä eli tarkistamalla ne fyysisestä paperista.

### **4.3 Käännettyä opetusta tukevat seikat**

Vastauksista muodostui myös merkityskokonaisuuksia, jotka kuvasivat sekä ryhmäopetukseen että itsenäiseen opetukseen liittyviä kokemuksia käännettyä opetusta tukevista seikoista. Kuusi oppilaista koki, että tutut rutiinit tukivat käännettyä opetusta. Viiden oppilaan ilmaisut kuvasivat heidän kokemustaan englannin kielen taidon vaikutuksesta käännettyyn opiskeluun, mistä tulkitsin, että opetuksen harjoituksia pitäisi eriyttää. Kolmen oppilaan ilmaisuissa nousi myös esille kokemus opetusmateriaalien opetuksen mahdollistavasta vaikutuksesta.

#### 4.3.1 Tutut rutiinit tukevat opiskelua

Merkityskokonaisuus muodostui ilmaisuista, joissa oppilaat kuvasivat heidän tuttujen opiskelutapojen rutiinien olevan mieluisempia tapoja opiskella kuin digitaalisilla opetusmateriaaleilla. Ryhmäopetus koettiin yleisesti mukavaksi, mutta oppikirjoja olisi voinut käyttää enemmän käännettyssä opetuksessa:

*”Se oli kivaa, koska tunneilla tuntui, että on paremmin aikaa tehdä erilaisia asioita ja tehdä myös toiminnallisia tehtäviä enemmän. Molemmat tavat opiskella ovat yhtä kivoja.”*

*”Oppitunneilla oli enemmän toiminnallista työskentelyä, joka oli kivaa. Tykkään myös tehdä kirjan tehtäviä, joita ei tehty melkein ollenkaan. Se oli vähän tylsää.”*

Ryhmäopetuksen harjoituksia verrattiin oppikirjojen tehtäviin. Ilmaisuihin kuvataan kokemusta siitä, kuinka käännetty opetus ja luokan aikaisempi opetus koettiin mieluisiksi, mutta silti oppikirjoja olisi kaivattu myös käännettyyn opetukseen. Tällöin luokan aikaisemmassa opiskelutavassa on käytetty enemmän kirjallisia tehtäviä ja kun intervention harjoitukset ovat olleet pääpainopisteeltään kommunikatiivisia etenkin puheentuottamisen kautta, ovat oppitunnit tuntuneet erilaisilta aikaisempaan verrattuna. Tällöin opetuksen rutiinit ovat vaihtuneet ja osa oppilaista ovat kokeneet, että käännetty opetus on muuttanut luokan opetusta eli sivuttanut vanhoja hyväksi koettuja rutiineja.

Ilmaisuissa kuvataan myös vaihtoehtoisten digitaalisten kääntökorttien käyttöä epämieluisaksi tavaksi opiskella opetussisältöä, mikä näkyy siinä, etteivät kaikki oppilaat halunneet kokeilla tai käyttää digitaalisia opetusmateriaaleja:

*”Käytin kirjaa apuna, koska minulle on helpompi opetella sanoja kirjasta.”*

*”En katsonut kielioppivideota, koska on helpompi opetella asia ulkoa suoraan kirjasta. Lisäksi jonkun kielioppivideon etsiminen kuulostaa työläältä.”*

Osan oppilaiden kokemana digitaalisten opetusmateriaalien heikkoutena on siis se, että ne pitää erikseen etsiä laitteelta auki, kun taas oppikirja tuntuu helpommalta sen takia, ettei oppilaan tarvitse käyttää yhtä paljon aikaa harjoitusten etsimiseen. Tällöin oppikirjan tutut rutiinit helpottavat oppilaiden opiskelua, sillä kun oppikirjan rakenne luo oppilaille tuttuja rutiineja, joiden kautta opiskelu voi tuntua vähemmän kuormittavalta. Tämä näkyy myös seuraavista ilmaisuista, joissa oppilaat kuvaavat perinteistä opiskelua mielekkäämmäksi tavaksi opiskella opetussisältöä:

*”Minulla ei ole Sanoma pro:ta ja tykkään enemmän perus opiskelusta.”*

*”Tykkään perinteisestä opiskelusta, joten harjoittelin lukemalla niitä.”*

Tällöin osa oppilaista koki, että digitaalisten opetusmateriaalien käyttäminen vaatii liikaa panostusta, etenkin kun niiden käyttöön pitää ladata erillinen sovellus. Materiaalien erot eivät vakuuttaneet osaa oppilaista kokeilemaan digitaalisia materiaaleja oppikirjan materiaalien saavutettavuuden ja tutun rakenteen ansiosta.

Seuraava ilmaisu kuvaa hyvin oppikirjan kätevyyttä sanojen opiskelussa:

*”En käyttänyt kääntökortteja, koska minusta on helpompaa opiskella sanat kirjasta siten, että peitin suomenkieliset sanat ja yritin muistaa, mitä englanninkieliset sanat tarkoittavat suomeksi ja tarvittaessa katsoin vastauksen.”*

Kun digitaaliset opetusmateriaalit eivät tuo lisäarvoa opiskeluun, oppilaat voivat kokea jo valmiiksi tutut opetusmateriaalit mieleisemmiksi kuin uudet opetusmateriaalit. Esimerkissä oppikirjasta löytyy käytännössä samat toiminnot kuin digitaalisista kääntökorteista eli sanojen suomennokset pystytään piiloittamaan esimerkiksi paperinpalan avulla. Kun sanoja on luettu tarpeeksi, voidaan suomennoksista tarkistamaan, muistettiinko sanojen merkitys oikein.

Oppikirjasta irtautuminen ja digitaalisten kääntökorttien sekä kielioppivideon voi vaatia liikaa vaivaa oppilaille, joten on helpompi opiskella itsenäisesti vanhojen rutiinien kautta eli tässä tapauksessa opiskelemalla ryhmäopetukseen vaadittavat opetussisällön oppikirjan kautta. Oppilaat perustelivat oppikirjan käyttöä itsenäisessä opetuksessa sen helppouden ja mukavuuden kautta ja osa oppilaista mainitsi, kuinka ryhmäopetuksessakin olisi voitu käyttää enemmän oppikirjoja opiskelun tukena.

Oppikirja näyttäisi tuovan oppilaille turvallisuuden tunnetta, kun taas uudet opetusmenetelmät näyttäisivät ainakin lyhyen intervention kautta luovan epävarmuutta opetukseen ja kun oppilaat saivat vapauden päättää, kumpia materiaaleja he halusivat käyttää itsenäiseen opiskeluun, suurin osa valitsi tutun oppikirjan. Tällöin käännettyä opetusta tukee etenkin opetuksen tutut rutiinit sekä itsenäisen opiskelun että ryhmäopetuksen vaiheessa, sillä oppilaille jo entuudestaan tutut harjoitukset ja tehtävät näyttävät auttavat oppilaita selviytymään opetuksesta.

### 4.3.2 Opetusmateriaalit mahdollistavat opiskelun

Merkityskokonaisuus muodostui ilmaisuista, joissa kuvattiin opetusmateriaalien vaikutusta käännettyyn opetukseen. Ilmaisuista nousi esille merkitys kielioppivideon toimivan sanajärjestyksen itsenäiseen opiskeluun, mikä mahdollisti ryhmäopetuksen osallistumisen:

*”Se tuntui helpommalta ja siitä [videosta] oli hyötyä, kun sai sitten oppitunnilla lisää harjoitella sitä asiaa.”*

Kun toiseen kieliopin opetussisältöön eli etuliitteisiin ja takaliitteisiin ei ollut opetusvideota tarjolla, osa oppilaista koki kieliopin harjoittelun haastavammaksi:

*”Ehkä, en ole varma. Mutta uskon, että ainakin kielioppivideon kautta olisin oppinut paremmin asiat.”*

*”Ihan hyvin. Aion vielä treenata niitä lisää [liitteitä], koska minulle ei jää niin helposti jotkin asiat mieleen.”*

Kielioppivideo on siis koettu osan oppilaiden mielestä tärkeäksi, mille löytyy mahdollinen selitys seuraavasta ilmaisusta:

*”Oli siitä hyötyä, kun siinä [videossa] kerrottiin, miten se asia pitää osata. Katson yleensä videon hyvin tarkasti ja yritän painaa ne mieleen.”*

Tällöin kielioppivideo on kokemusten perusteella hyvä opetusmateriaali, sillä siinä kerrotaan eksplisiittisesti, miten kielioppia tulee käyttää. Täten kielioppivideo toimii esimerkin avulla mallinnuksena siitä, miten opetussisältöä pitää käyttää kielen tuottamisen vaiheessa, mikä voi tuntua osan oppilaiden mielestä opetusta tukevana seikka.

Digitaalisista kääntökorteista mainitaan, että niihin toivottaisiin kirjoitusominaisuutta sanojen opiskeluun:

*”Kyllä [kääntökortit] sopivat, mutta sinne voisi tulla myös kirjoitus ominaisuus, että niin kuin kirjoittaa myös sen sanan englanniksi, että oppisi paremmin myös kirjoittamaan.”*

*”En muuttaisi mitään muuta, kun sen jos pitää kirjoittaa sanat kirjasta englannin vihkoon.”*

Kirjoittaminen olisi oppilaiden mielestä tärkeä ominaisuus kääntökorttien rinnalle, sillä pelkkä sanojen lukeminen tai kuunteleminen ei tuota osan oppilaiden kokemana tarpeeksi ärsykeitä sanojen muistamiseen. Sanojen kirjoitusasun muistamiseen sopisi täten myös kirjoitusominaisuus, sillä tällöin oppilas harjoittelee kirjoitusasun muistamista, mikä voi johtaa osalla oppilaista parempaan muistijälkeen. Tällöin valmiiksi tehtyjen kääntökorttien huonona puolena oli se, ettei niihin ollut tehty kirjoitusominaisuutta ja täten olisi perusteltua käyttää

enemmän aikaa opetusmateriaalien suunnitteluun, jotta itsenäiseen opiskeluun sisällytettäisiin myös kirjoitusta vaativa harjoituksia.

Ilmaisuista nousi myös esille, että oppimateriaalien vaihtelu ja yhdistely voi auttaa itsenäistä opiskelua:

*”Ajattelin harjoitella ilman kääntökortteja, koska käytän niitä hyvin useasti. Opettelin niitä kirjasta ja luin ne monta kertaa läpi suomeksi ja englanniksi.”*

*”Käytän kääntökortteja aina kun pitää opetella tummennettuja sanoja. Mielestäni siinä oppii hyvin. Luen ensin kirjasta ja sitten harjoittelen niitä kääntökorteilla.”*

Tällöin osa oppilaista koki itsenäisen opiskelun helpommaksi, kun heillä oli valinnanvaraa siitä, miten opetussisältöä voidaan opiskella.

Vaikka oppilaat lähinnä peilasivat opetusmateriaalien vaikutusta itsenäiseen opiskeluun, ilmaiset riittävien toistojen määrästä kuvaavat myös opetusmateriaalien tärkeyttä ryhmäopetuksen näkökulmasta. Intervention aikainen ryhmäopetus painottui etenkin oppilaiden välisen puheen tuottamiseen, jolloin oppituntien aikainen kirjoittaminen vähentyi verrattuna interventiota edeltävään viikkoon, jonka kävin havainnoimassa. Itsenäiseen opiskeluun annetut kotitehtävät eivät sisältäneet lainkaan kirjoitusta vaativia tehtäviä, vaan ne niissä harjoiteltiin sanojen lukemista ja kuuntelua. Kokemukset kirjoittamisen puutteesta johtuu valituista opetusmateriaaleista eikä sinänsä käännetyistä opetuksesta, sillä opetusmenetelmässä voidaan käyttää myös kirjallisia kotitehtäviä ja ryhmäopetuksessa oli myös kirjallisia tehtäviä kuten tarinan kirjoittamista sanaston tummennettuja sanoja käyttämällä. Se, mikä oppilaiden ilmaisuista opetusmateriaaleihin liittyen nousee esille, on riittävien toistojen tarve, mikä riippuu annetuista opetusmateriaaleista. Kun kirjoittamista vähennettiin tietoisesti puhumista, lukemista ja kuuntelua edistävien harjoitusten takia, oppilaat voivat tuntea, etteivät saaneet tarpeeksi harjoittelua englannin kielen kirjoittamiseen.

#### 4.3.3 Harjoitusten eriyttäminen tukee käännettyä opetusta

Vaikka edellisten ilmaisujen perusteella osa oppilaista koki opetusmateriaalien mahdollistavan opiskelun, osa oppilaista koki opetussisällön ja siihen liittyvät harjoitukset joko liian hankalaksi tai helpoiksi. Esimerkiksi ryhmäopetusta kuvattiin vaikeaksi, jos itsenäinen opiskelu ei onnistunut:

*”[Opetus oli] vaikeaa, koska en ole oppinut yhtään kotona.”*

Tällöin matala englannin kielen taito voi estää osaa oppilaista osallistumasta ryhmäopetukseen, sillä ryhmäopetus vaatii opetussisällön osaamista ennen oppitunnin aloittamista.

Ilmaisuista nousee myös esille, että osa oppilaista koki ryhmäopetuksen mahdolliseksi, kun itsenäinen opiskelu onnistui:

*”Kyllä pystyin. kun sanat opetteli kunnolla, niin pystyi suoriutumaan kunnolla.”*

*”Esimerkiksi kun harjoiteltiin kielioppia, niin sitä hyödynsin [itsenäistä opiskelua] aika paljon.*

*Ilman harjoitusta ei pärjäisi.”*

Ilmaisuista käy ilmi, että osalle oppilaista opetus oli oikean tasoista, sillä kun he opiskelivat itsenäisesti opetussisältöä, he kokivat selviytyvänsä myös ryhmäopetuksesta, vaikka opetussisältöä ei osattu ennen itsenäisen opiskelun vaihetta. Ilmaisut kuvaavat tilannetta, jossa käännetty opetus oli oikean tasoista oppilaiden näkökulmasta, sillä uuden opetussisältöä opiskelu se tuntunut liian haastavalta, mutta samalla opiskelu ei ollut liian helppoa, sillä itsenäinen opiskelu koettiin merkitykselliseksi ryhmäopetukseen osallistumisen kannalta.

Osa oppilaista taas koki osaavansa opetussisällön jo entuudestaan, joten sitä ei tarvinnut opetella täysin tyhjältä pohjalta:

*”Se sujui hyvin ja luin ne pari kertaa läpi. Osasin etu- ja takaliitteet jo aika hyvin valmiiksi, joten siinä ei tullut paljon uutta tietoa ja niiden harjoittelukin oli koulussa helpompaa, kun sen tajusi heti.”*

*Kysymys: Olisiko etuliitteiden ja takaliitteiden itsenäiseen opiskeluun auttanut kääntökorttien tai kielioppivideon tekeminen?*

*”Ei varmaan, koska ne olivat helppoja. Mutta olisi voinut.”*

*”En käyttänyt kääntökortteja, koska osasin kaikki adverbit etukäteen.”*

Tällöin osa oppilaista koki, ettei heidän tarvinnut panostaa itsenäisen opiskelun vaiheeseen. Etenkin ilmaisu kääntökorttien käyttämättä jättämisestä ilmenee, että kääntökortteja ei alettu testaamaan sen takia, koska opetussisältö oli jo entuudestaan tuttua. Tällöin oppilaat, jotka kokivat osaavansa käännetyn opetuksen opetussisällöt jo ennen itsenäisen vaiheen opiskelua, eivät joko opiskelleet itsenäisen opiskelun vaiheessa laisinkaan tai käyttivät opetusmateriaaleja lähinnä ryhmäopetuksen aiheeseen tutustumiseen, mikä teki opetusmateriaaleista toissijaisia eli materiaaleilla ei ollut sinänsä opetusarvoa. Tällöin osan oppilaiden ilmaisujen mukaan opetusta olisi eriytettävä, jotta jokainen voisi opiskella itselleen sopivia opetussisältöjä.

## 5 Pohdinta

Tutkimuskysymykseni oli: miten kuudesluokkalaiset kokevat käännetyn englannin kielen opetuksen. Vastaan tutkimuskysymykseen kahden alakysymyksen kautta: miten kuudesluokkalaiset kokevat englannin kielen itsenäisen opiskelun vaiheen ja miten kuudesluokkalaiset kokevat käännetyn englannin kielen ryhmäopetuksen vaiheen. Lopuksi teen yhteenvedon kuudesluokkalaisten kokemuksista käännetystä englannin kielen opetuksesta ja pohdin, miten tutkimustuloksia voidaan hyödyntää sekä millaisia jatkotutkimuksia aiheesta voisi tehdä.

### 5.1 Miten oppilaat kokivat ryhmäopetuksen?

Kuudesluokkalaisten kokemukset ryhmäopetuksen vaiheesta muodostui kahdesta merkityskokonaisuudesta, minkä yhteisen pääluokan nimeksi muodostui opetussisällön soveltamisen edut ryhmäopetuksessa. Ensimmäinen merkityskokonaisuus kuvasi oppilaiden kokemusta opettajan tuesta ja tarkemmin siitä, kuin oppilaiden kokemusten perusteella opettaja pystyi antamaan tukea oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Kun ryhmäopetuksessa ei opetella uutta asiaa ja oppitunnit alkavat suoraan harjoitusten kautta, osa oppilaista koki opettajalta saamansa tuen kohdistuvat tilanteisiin, joissa he eivät osanneet itsenäisen opetussisällön opiskelun aikana harjoiteltuja opetussisältöjä tarpeeksi, jotta he selviytyisivät ryhmäopetuksen harjoituksista. Tällöin ne oppilaat, jotka osasivat jo harjoituksiin vaadittavan opetussisällön, kokivat, että he eivät tarvinneet paljoa tukea opettajalta. Toisaalta tämä ei oppilaiden kokemaa tarkoittanut sitä, etteivätkö he olisi saaneet tarpeeksi tukea, vaan ilmaisujen takana löytyi merkitys siitä, että opettajalta oli saatu tukea opetuksen aikana tai tukea olisi saatu, jos sitä olisi pyydetty. Samalla ne oppilaat, jotka kokivat tarvitsevansa tukea opetussisällön soveltamisessa, kokivat, että opettajan avulla he pystyivät selviytymään ryhmäopetuksen harjoituksista. Tällöin ryhmäopetuksen yhteisöllisenä kokemuksena oli, että käännetyn opetuksen ryhmävaiheessa, opettajan tuki oppilaita heidän tarpeidensa mukaisesti.

Myös Afrilyasanti ym. (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että käännetty englannin kielen opetus mahdollistaa oppilaiden tukemisen ryhmäopetuksen vaiheessa (Afrilyasanti ym., 2017, 481). Tällöin opettajan rooli vaihtuu käännettyssä opetuksessa, sillä opettamisen sijaan opettaja

havainnoi luokkaa harjoitusten alussa ja tukee oppilaita opetussisällön kanssa, jos he eivät ole omaksuneet itsenäisen opiskelun vaiheessa opetussisältöä tarpeelliselle tasolle ryhmävaihetta varten. Täten oppilaat, jotka ovat jo ymmärtäneet opetussisällön tarpeelliselle tasolle, voivat alkaa tuottamaan englannin kieltä harjoitusten kautta, mikä mahdollistaa suuremman määrän toistoja, kuten toisesta ryhmäopetuksen merkityskokonaisuudesta käy ilmi.

Toinen merkityskokonaisuus käännetyn englannin kielen ryhmäopetuksen vaiheesta käsitteli oppilaiden kokemusta siitä, kuinka ryhmäopetus mahdollisti kohdekielen käytön. Kun ryhmäopetuksessa ei keskitytty ymmärtämään uutta opetussisältöä, osa oppilaista koki, että he pystyivät tuottamaan englannin kieltä enemmän kuin luokan aikaisemmassa opetuksessa, joka painottui oppikirjan harjoituksiin. Tällöin oppilaiden kokemuksista nousi esille, että he osa oppilaista koki käännetyn opetuksen ryhmävaiheen mahdollistavan englannin kielen tuottamisen erilaisten leikkien ja harjoitusten kautta, mikä tuntui oppilaiden kokemana mieluiselta. Osa oppilaista koki myös, että oppitunneilla saatiin tehtyä enemmän toistoja, kun opetussisältöä ei tarvinnut opetella ryhmäopetuksessa ennen harjoitusten aloittamista. Oppilaiden ilmaisuista nousi myös esille, että selkeät ohjeistukset auttoivat heitä kohdekielen käytössä. Vaikka osa oppilaista koki opetuksen tahdin nopeaksi, se ei vaikuttanut heidän kokemukseensa opetuksen mielekkyydestä.

Myös Errahmanen (2026) tutkimustulokset opettajien käsityksistä mainitsivat, että käännetty englannin kielen opetus voi auttaa alakoulun oppilaita englannin kielen tuottamisessa, vaikkakin tutkimuksessa opettajat eivät olleet varmoja käännetyn opetuksen toimivuudesta alakoulussa (Errahmane 2026, 56). Ohjeistuksen selkeyden tärkeydestä löytyy myös tutkimustietoa Soinnun ym. (2022) tutkimuksessa, jossa havaittiin, että myös korkeakouluopiskelijat kokevat ohjeistuksen selkeyden merkitykselliseksi käännetyssä opetuksessa. Opetuksen näkökulmasta käännetty opetus voi mahdollistaa täten suurempien toistojen määrän, ja alakoululaiset voivat kokea harjoitusten tekemisen mieluisena, sillä kun heidän ei tarvitse osallistua yhteiseen opetussisällön opetukseen, he voivat käyttää oppituntien ajan kohdekielen tuottamista harjoittaviin suorituksiin, mikä voi tuntua oppilaiden kokemana nopeuttavan opetuksen tahtia.

Yleisistä seikoista oppilaat myös kokivat, että tutut rutiinit tukevat opiskelua. Tällöin osa oppilaista koki, että oppikirjojen tehtävien hylkääminen ei ollut mieluisaa ryhmäopetuksessa. Tämä näkyi etenkin siinä, ettei oppitunneilla tehty yhtä paljon kirjallisia tehtäviä, sillä kun oppitunnit keskittyivät puheen tuottamiseen, ryhmäopetuksen luonne muuttui käännetyn

opetuksen kautta. Tuttujen rutiinien puuttuminen voi tehdä opetuksesta epävarmempaa. Toisaalta jos käännettyä opetusta kokeiltaisiin pitemmän aikaa, niin oppilaiden kokemus voisi muuttua, kun opetukseen muodostuisi uusia rutiineja. Tuttujen rutiinien tärkeydestä löytyy myös tutkimustietoa alakoulun kontekstissa Bårdulen (2021) tutkimuksessa, jossa alakoululaiset kokivat tuttuja nettisivujen käyttämisen mielekkäämmäksi käännetyssä opetuksessa kuin kokonaan uusien nettisivujen käyttämisen (Bårdule 2021, 462–463). Tällöin käännettyä opetusta voidaan mahdollisesti tukea vakiinnuttamalla opetukseen rutiineja, jotka toistuvat ryhmäopetuksessa, mikä voi helpottaa oppilaiden osallistumista ryhmäopetukseen.

Osa oppilaista koki myös, että opetusmateriaalien mahdollistavan oppimisen käännetyssä opetuksessa. Ryhmäopetuksen harjoitusten hyvänä puolena koettiin etenkin riittävien toistojen määrä verrattuna luokan aiempaan opetukseen. Kun ryhmäopetus alkoi harjoituksilla, oppitunneille jäi enemmän aikaa kielen tuottamiseen, minkä osa oppilaista koki tukevan heidän englannin kielen opiskeluaan. Myös Mahmoodin ja Mohammadzadehin (2022) tutkimuksessa käännetty opetus koettiin hyödylliseksi. Tutkimuksessa sen havaittiin maksimoivan ryhmäopetukseen varatun ajan toistojen suorittamiseen. (Mahmood & Mohammadzadeh 2022, 6.)

Viimeisenä merkityskokonaisuutena ryhmäopetukseen liittyi oppilaiden kokemus siitä, kuinka käännetyn opetuksen harjoituksia on eriytettävä. Osa oppilaista koki, että selviytyminen kielen tuottamista vaativista harjoituksista pelkän itsenäisen opiskelun kautta oli haastavaa ja tällöin osa oppilaista tarvitsi tukea ryhmäopetuksessa. Toisaalta osa oppilaista koki, että kun opetussisältö oli helppoa, he pystyivät selviytymään ryhmäopetuksen harjoituksista jopa vähäisellä harjoittelulla ennen tunteja. Tällöin ryhmäopetuksen näkökulmasta harjoituksia olisi eriytettävä siten, että oppilaat kokisivat saavansa harjoitusta, joka haastaisi heitä tarpeeksi. Kun oppilas ei koe selviytyvänsä ryhmäopetuksesta opetussisällön hankaluuden takia, voidaan ryhmäopetuksessa joutua opettelemaan itsenäisen opiskelun vaiheessa käytyjä opetussisältöjä uudestaan, mikä sinänsä ei ole haitallista, jos opettaja pystyy havainnoimaan oppilaiden tuen tarvetta.

Enemmän ongelmallista ryhmäopetuksen vaiheen näkökulmasta on kuitenkin se, että osa oppilaista ei koe tarvitsevansa harjoitusta opetussisällön soveltamisessa. Tällöin heille tulisi antaa erilaisia opetussisältöjä, jotta he pystyisivät hyödyntämään ryhmäopetukseen käytettyä aikaa opetussisällön soveltamiseen, sillä oppimista ei välttämättä tapahdu, jos oppilas osaa jo opetussisällön entuudestaan. Yhtenä ratkaisuna voisi olla käännetyn opetuksen vaihtaminen

käännettyyn oppimiseen, jotta oppilas voi itse vaikuttaa opetussisällön valintaa ja täten kokea opetuksen mielekkääksi myös uuden opetussisällön soveltamisen näkökulmasta. Opetuksen eriyttämistä on myös suositeltu Chenin ja Liun (2019) tutkimuksessa, jossa havaittiin, että korkeamman taitotason oppilaat pystyvät harjoittelemaan itsenäisen opiskelun vaiheessa jopa tunnin enemmän kuin matalamman taitotason yliopisto-opiskelijat (Chen ja Liu 2019, 301). Sinänsä itsenäiseen opiskeluun käytetty aika ei ole mielekäs mittari itsenäisen opiskelun toteutumiseksi, sillä oppilas voi opiskella vartin verran tai kaksi tuntia saadakseen saman oppimistuloksen, mutta opetussisältöjen eriyttäminen olisi perusteltua siten, että opetussisällöt olisivat jokaiselle oppilaalle mahdollisimman yksilöityjä heidän englannin kielen taitotasonsa mukaisesti, mikä mahdollistaisi matalamman taitotason oppilaiden ryhmäopetukseen osallistumisen ilman opettajan tukea ja korkeamman taitotason oppilaiden oppimisen edistämisen hankalammilla opetussisällöillä.

## **5.2 Miten oppilaat kokivat itsenäisen opiskelun?**

Oppilaiden kokemukset käännetystä englannin kielen opetuksen itsenäisen opiskelun vaiheesta muodostuivat sen mahdollistavista ja estävistä tekijöistä. Osa oppilaista koki, että omatahtinen opiskelu syvensi heidän oppimistaan ja osa koki itsenäisen opiskelun mukavaksi. Oppilaiden kokemuksesta merkitykselliseksi nousi koulun ulkopuolisen oppimisympäristön rauhallisuus, sillä osa oppilaista koki, että kotona opiskelu on mukavampaa kuin kotona opiskelu. Samalla omatahtisuus opiskelussa koettiin mielekkääksi etenkin sen ansiosta, ettei kotitehtäväksi annettu kirjallisia tehtäviä ja täten oppilailla ei ollut painetta tehdä valmiita tehtäviä tietyille tunnille.

Osa oppilaista kuitenkin koki, että itsenäinen opiskelu on haastavaa, sillä oppilaat kuvasivat keskittymisen hankaluuksia ja sitä, kuinka opettajan puuttuminen itsenäisessä opiskelussa tuntui haastavalta. Täten erilaisten opetusjärjestelyjen, kuten tukiopetuksen, voisi auttaa oppilaita, jotka kokevat itsenäisen opiskelun haastavaksi. Toisaalta kun kokemusta verrataan ryhmäopetuksessa esiintyvään opettajan tuen tarpeenmukaiseen antamiseen, osa oppilaista koki myös, ettei itsenäisen opiskelun haastavuus estänyt ryhmäopetukseen osallistumista. Esimerkiksi Sointu ym. (2022) havaitsivat, että käännetyssä opetuksessa osa opiskelijoista voi kokea ajanhallinnan haastavaksi (Sointu ym., 2022, 513). Tällöin keskittymisen haaste voi mahdollisesti johtua ajanhallintaan liittyvistä ongelmista, sillä kun oppilas joutuu itse

määrittelemään itsenäiseen opiskeluun käytettyä aikaa, hän ei välttämättä kykene keskittymään itsenäiseen opiskeluun, kun opiskeluun ei ole rajattu tiettyä aikarajoitetta.

Osa oppilaista myös koki, että ulkopuolinen tuki auttoi heitä selviytymään itsenäisestä opiskelusta. Tällöin koettiin, että kun opetussisältöä ei ymmärretty tai kotitehtävien ohjeistus oli epäselkeää, he pystyivät turvautumaan lähellä oleviin ihmisiin, jotka osasivat auttaa itsenäisen opiskelun vaiheessa. Samalla oppilaat pystyivät turvautumaan ulkopuoliseen apuun, jos he halusivat tehostaa opetussisällön kertausta kysymällä esimerkiksi vanhempia apuun sanojen muistamisen kokeiluun. Kolikon kääntöpuolena voidaan ajatella, että kun oppilaalla ei ole henkilöä, joka voi auttaa esteen ilmentyessä, voi oppilas jopa lamaantua itsenäisen opiskelun suhteen. Tämä nousi esille lukiolaisia koskevan tutkimuksen kohdalla, missä havaittiin, etteivät lukiolaisten vanhemmat tukeneet heitä käännetyissä opetuksessa (Afrilyasanti ym., 2017, 480–482). Samalla Errahmanen (2026) tutkimuksessa suurin osa alakoulun opettajista käsitti, että käännetty opetus ei ole hyvä opetusmenetelmä, sillä osa oppilaista saattaa tarvita vanhempien tukea itsenäiseen opiskeluun (Errahmane 2026, 56). Tällöin opetuksen näkökulmasta kotitehtävien ohjeistuksien tulisi olla helposti ymmärrettäviä, jotta jokainen oppilas voisi selviytyä niiden teosta itsenäisesti ilman ulkopuolista apua.

Osa oppilaista koki myös, että kotitehtävien viestinnän tulee olla selkeää, sillä osa oppilaista koki opetusintervention aikana, etteivät he välillä muistaneet mitä kotitehtäviksi ole annettu. Tällöin oppilaat saattoivat joutua selvittämään kotitehtäviä muilta oppilailta. Osa oppilaista myös koki, etteivät he pystyneet käyttämään digitaalisia opetusmateriaaleja kotitehtävien viestinnän takia. Tämä voi johtua siitä, että opetusintervention aikana kotitehtävät annettiin suullisesti tunnin lopussa, joten on mahdollista, että oppilaat unohtivat kotitehtävät, kun niitä ei annettu kirjallisessa muodossa. Tällöin kotitehtävien antamisen yhteydessä oppilaille kannattaisi antaa konkreettiset työvaiheet, mistä oppilaat pystyisivät tarkistamaan kotitehtäväksi annetut opetussisällöt ja opetusmateriaalien käyttöohjeet. Havainto on myös linjassa Errahmane (2026) tutkimuksen kanssa, missä opettajat käsittivät, että käännetty opetus ei välttämättä sovi alakoululaisille, sillä se vaatii paljon panostusta itsenäisen opiskelun vaiheessa (Errahmane 2026, 56). Tällöin opettajan on panostettava kotitehtävien ohjeistuksen selkeyteen, mitä voi tukea esimerkiksi antamalla kotitehtävät kirjallisesti, jotta oppilaat pystyvät tarkistamaan kotitehtävien ohjeistuksen itsenäisesti.

Osa oppilaista koki myös yleisistä seikoista, että tutut rutiinit auttoivat myös itsenäistä opiskelua. Tällöin koettiin, että oppikirjan tuttu struktuuri loi rutiineja kotitehtävien tekemiseen,

mikä esiintyi siitä, että suurin osa oppilaista opiskeli opetussisällön oppikirjasta. Tällöin oppilaat eivät kokeneet digitaalisten opetusmateriaalien olevan hyödyllisempiä kuin oppikirjan materiaalit. Tulos digitaalisten opetusmateriaalien koetusta hyödystä on myös linjassa korkeakouluopiskelijoiden näkemystä siitä, ettei tietotekniikka tuo lisäarvoa opetukseen (Sointu ym., 2022, 514). Tuttujen struktuurien mielekkyys on havaittu myös aiemmassa tutkimuksessa, jolloin alakoululaiset kokivat tuttuja nettisivujen käytön mielekkäämmäksi käännettyssä opetuksessa (Bärdule 2021, 462–463). Tällöin opetukseen tulee vakiinnuttaa tuttuja rutiineja, sillä niiden kautta käännettyä opetusta voidaan tukea, sillä kun opetusmateriaalit ja toimintatavat ovat jo valmiiksi tuttuja oppilaille, he voivat pystyä keskittymään paremmin opetussisällön opiskeluun. Toisaalta tämä ei tarkoita sitä, etteikö käännettyyn opetukseen tulisi kokeilla myös uusia tapoja opetella opetussisältöä, vaan pikemminkin sitä, että opetusmateriaaleja ja harjoituksia on käytettävä useamman oppitunnin aikana, jotta oppilaat tottuvat opetuksen käytänteisiin, sillä tällöin oppilaat eivät kuormitu uuden opetustavan takia.

Toisaalta osa oppilaista myös piti digitaalisten opetusmateriaalien käyttö mieluisena. Osa oppilaista mainitsi etenkin digitaalisten kääntökorttien olleen hyviä vaihtoehtoja pelkän oppikirjan käytölle, mutta hekin painottivat, että kokivat oppikirjan käytön oleelliseksi osaksi englannin kielen opiskelua. Samalla osa oppilaista koki kirjoituksen tärkeäksi sanojen muistamisen suhteen, sillä oppilaat kuvasivat, kuinka kirjoittamisen puuttuminen itsenäisen opiskelun vaiheessa tuntui heikentävän heidän sanojen muistamistaan. Tällöin pelkkä kielen ymmärtäminen lukemisen ja kuuntelun perusteella ei välttämättä ole riittävää sanojen muistamiseen, sillä kielen tuottaminen kirjoitettua voi tukea oppilaiden kokemana sanojen muistamista. Yang ym. (2019) havaitsivat, että käännetty opetus lisää oppilaiden muistijälkeä verrattuna luentomaiseen opetukseen, mikä voi johtua oppilaiden kokemuksesta käännetyn opetuksen mielekkyydestä (Yang ym., 2019, 1263). Tällöin itsenäisen opiskelun näkökulmasta muistijälkeä voidaan ehkä parantaa myös lisäämällä itsenäiseen opiskeluun oppilaille mieleisiä tapoja opiskella opetussisältöjä, kuten kirjoittamista.

Osa oppilaista koki myös, että käännetyn opetuksen harjoituksia on eriytettävä, sillä osa oppilaista koki, ettei heidän tarvinnut opiskella opetussisältöä paljon, kun he osasivat jo opetussisällön. Samalla osa oppilaista koki, että heidän oli panostettava itsenäiseen opiskeluun, sillä muuten he eivät selviäisi ryhmäopetuksesta. Tällöin itsenäiseen opiskeluun olisi hyvä olla myös eriytettyjä tehtäviä ja opetussisällön valinta tulee tapahtua oppilaan taitotason mukaisesti. Chen ja Liu (2019) havaitsivat, että heikomman taitotason omaavat

opiskelijat joutuivat käyttämään kaksi kertaa enemmän aikaa käännetyn opetuksen itsenäisen opiskelun vaiheeseen, joten opetusta tulisi eriyttää (Chen & Liu 2019, 301–302). Tällöin korkeamman taitotason omaavat oppilaat voivat mahdollisesti työskennellä haastavampien opetussisältöjen kanssa, sillä he voivat pystyä ponnistelemaan itsenäisen opiskelun kanssa pidempään kuin matalan taitotason omaavat oppilaat.

### 5.3 Tulosten yhteenveto

Suurin osa kuudesluokkalaisista koki, että käännetty englannin kielen opetus oli mielekästä, sillä itsenäisen opiskelun omatahtisuus syvensi heidän oppimistaan ja täten he pystyivät opiskelemaan opetussisältöä itsenäisesti ennen oppitunteja. Ryhmäopetuksen hyvänä puolena koettiin, että kun opettajan ei tarvinnut opettaa uutta opetussisältöä oppituntien alussa ja opetusaikaa jäi harjoituksille, joten oppilaat pystyivät harjoittelemaan kohdekielen tuottamista enempien toistojen kautta.

Osa oppilaista koki itsenäisen opiskelun haastavaksi, mutta opettajan ryhmäopetuksen aikainen tuki mahdollisti jokaisen oppilaan osallistumisen opetukseen. Itsenäinen opiskelu koettiin haastavaksi, sillä kun oppilaille ei annettu kirjallisia kotitehtäviä osa oppilaista ei muistanut niitä kotona ja täten itsenäinen opetussisällön opiskelu ei onnistunut. Samalla osa oppilaista koki itsenäisen opiskelun haastavaksi, sillä koulun ulkopuolinen oppimisympäristö sisälsi häiriötekijöitä. Toisaalta osa oppilaista koki myös koulun ulkopuolisen oppimisympäristön rauhallisemmaksi kuin koulun ja osa oppilaista sai myös apua itsenäiseen opiskeluun heidän perheenjäseniltään, mikä auttoi opiskelua.

Oppilaiden ilmaisuista ilmeni myös yleisiä seikkoja, jotka vaikuttivat molempiin opiskelun vaiheisiin. Oppilaiden kokemusten perusteella käännetyn englannin kielen opetuksen harjoituksia on eriytettävä, sillä oppilaiden ilmauksista nousi esille, kuinka heidän taitotasonsa vaikutti opiskeluun. Kun oppilas koki osaavansa opetussisällön entuudestaan, opiskelu koettiin helpoksi ja kun oma englannin kielen taito koettiin alhaiseksi osa oppilaista, koki opiskelun hankalaksi. Opiskelumateriaalit koettiin tärkeiksi sekä itsenäisen että ryhmäopetuksen vaiheessa ja etenkin tarpeellisten toistojen määrä koettiin riittäväksi käännettyssä opetuksessa.

Samalla osa oppilaista koki, että itsenäiseen sanojen opiskeluun tarvitaan myös kirjoittamisharjoituksia, jotta sanojen muistaminen olisi helpompaa. Viimeiseksi osa oppilaista koki, että tutut rutiinit auttoivat käännettyä opiskelua. Suurin osa oppilaista ei kokenut digitaalisia opetusmateriaaleja oppikirjoja paremmaksi tai hyödyllisemmäksi opetusmateriaaliksi. Oppikirjojen eduksi koettiin etenkin niiden helppokäyttöisyys, sillä oppilaiden ei tarvinnut käyttää ylimääräistä aikaa erillisten materiaalien käyttämiseen.

#### **5.4 Itsearviointi ja jatkotutkimusehdotukset**

Tutkimus kohdistui yhdeksän oppilaan ryhmään, joten tutkimuksella ei ole yleistettävyyttä oppilasryhmän ulkopuolella. Samalla opetusintervention kesti vain kaksi viikkoa, jolloin oppilaat kokeilivat käännettyä englannin kielen opetusta vain neljän oppitunnin verran. Tällöin oppilaiden kokemukset käännetystä englannin kielen opetuksesta kohdistuvat heidän ensimmäiseen kokemukseensa käännetystä opetuksesta, mikä voi selittää osaa tutkimustuloksista kuten tuttujen rutiinien ja itsenäisen opiskelun haastavuuden kokemuksen. Tutkimustuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää käännetyn englannin kielen opetuksen suunnittelussa, jos opetusmenetelmää halutaan kokeilla ensimmäistä kertaa. Esimerkiksi havainto eriyttämisen tarpeesta voi auttaa opettajia pohtimaan etenkin korkean taitotason omaavien oppilaiden opetussisältöjen valintaa suhteessa muuhun opetusryhmään ja samalla keskittämään ryhmäopetuksessa tarvittavaa tukea matalantaitotason oppilaisiin.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia, miten käännettyä englannin kielen opiskelua voidaan eriyttää siten, että oppilaan taitotaso huomioitaisiin itsenäisen opiskelun vaiheessa. Samalla voitaisiin tutkia pidemmällä opetusinterventiolla alakoululaisten suhtautumista digitaalisiin opetusmateriaaleihin käännetyssä opetuksessa, sillä tässä tutkimuksessa vain osa oppilaista kokeili digitaalisia opetusmateriaaleja. Tärkeimpänä jatkotutkimuskohteena voisi olla pidempijaksoinen opetusmenetelmän kokeilu, jossa verrattaisiin käännetyn opetuksen oppimistuloksia kontrolliryhmään, jotta opetusmenetelmän oppimistuloksia voitaisiin tutkia alakoulun oppilaiden kohdalla.

## Lähteet

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksesta R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin, 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 174–189). PS-kustannus.
- Afrilyasanti, R., Cahyono, B., Y., & Astuti, U. P. (2017). Indonesian EFL Students' Perceptions on the Implementation of Flipped Classroom Model. *Journal of language teaching and research, 8*(3), 476–484. <https://doi.org/10.17507/jltr.0803.05> Viitattu 19.4.2026
- Aghaei, K., Rajabi, M., Lie, K. Y., & Ajam, F. (2020). Flipped learning as situated practice: A contrastive narrative inquiry in an EFL classroom. *Education and information technologies, 25*(3), 1607–1623. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10039-9> Viitattu 24.11.2025
- Bonyadi, A. (2018). The Effects of Flipped Instruction on Iranian EFL Students' Oral Interpretation Performance. *Journal of Asia TEFL, 15*(4), 1146–1155. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.4.19.1146> Viitattu 19.4.2026
- Bārdule, K. (2021). E-Learning Tools for the Flipped Learning in Elementary School. *Baltic Journal of Modern Computing, 9*(4), 453–465. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2021.9.4.05> Viitattu 20.4.2026
- Chen, S., & Liu, Y. (2019). High and Low Achievers' Accepted Workload, Preferred Work Form, and Perceived Usefulness in Flipped Classrooms. *Journal of Asia TEFL, 16*(1), 294–306. <http://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.1.19.294> Viitattu 20.4.2026
- Ellis, R. (1995). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Erlam, R., & Ellis, R. (2019). Input-based tasks for beginner-level learners: An approximate replication and extension of Erlam & Ellis (2018). *Language teaching, 52*(4), 490–511. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000216> Viitattu 15.4.2026
- Errahmane F., S. (2026). Flipped Learning for Young English Learners: Teachers' Views on Its Supplementary Role and CLIL Appropriateness. *Academicus international scientific*

- journal*, 33(33), 44–59. <https://doi.org/10.7336/academicus.2026.33.03> Viitattu 20.4.2026
- Fathi, J., & Rahimi, M. (2022). Examining the impact of flipped classroom on writing complexity, accuracy, and fluency: A case of EFL students. *Computer assisted language learning*, 35(7), 1668–1706. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1825097> Viitattu 19.4.2026
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. (2013). A white paper based on the literature review titled: A review of Flipped Learning. *Flipped Learning Network*. [https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper\\_FlippedLearning.pdf](https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf) Viitattu 15.4.2026
- Hashemifardnia, A., Namaziandost, E., & Shafiee, S. (2018). The Effect of Implementing Flipped Classrooms on Iranian Junior High School Students' Reading Comprehension. *Theory and practice in language studies*, 8(6), 665–673. <https://doi.org/10.17507/tpls.0806.17> Viitattu 19.4.2026
- Heredia-Arboleda, E., Figueroa, M., Moreno, M., & Cevallos, A. (2024). The Flipped Classroom to Improve the EFL Listening Skill. *Theory and practice in language studies*, 14(7), 1960–1970. <https://doi.org/10.17507/tpls.1407.02> Viitattu 19.4.2026
- Jeon, J. (2023). The impact of a flipped EFL course on primary school learners' use of technology for language learning. *Interactive learning environments*, 31(9), 5956–5969. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2025406> Viitattu 24.11.2025
- Khosravi, R., Dastgoshadeh, A., & Jalilzadeh, K. (2023). Writing metacognitive strategy-based instruction through flipped classroom: An investigation of writing performance, anxiety, and self-efficacy. *Smart learning environments*, 10(48), 1–26. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00264-8> Viitattu 19.4.2026
- Kirmizi, O., & Komec, F. (2020). Secondary School EFL Students' Perceptions of The Flipped Classroom in Terms of Autonomy, Language Skills, Technological Attitudes, and Motivation. *Üniversitepark bülten*, 9(2), 129–155. <https://doi.org/10.22521/unibulletin.2020.92.5> Viitattu 20.4.2026
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksesta A. Laajalahti, R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin, 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–51). PS-kustannus.

- Mahmood, A. M., & Mohammadzadeh, B. (2022). The effectiveness of ICT-supported flipped learning in an EFL context: A case of northern Iraq. *Frontiers in psychology, 13*:943956. 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.943956> Viitattu 24.11.2025
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Viitattu 24.4.2026
- Roohani, A., & Etemadfar, P. (2021). Effect of Micro Flipped Method on EFL Learners' Speaking Fluency. *Journal of Asia TEFL, 18*(2), 559–575. <https://www.doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.2.11.559> Viitattu 19.4.2026
- Sointu, E., Hyypiä, M., Lambert, M.C., Hirsto, L., Saarelainen, M., & Valtonen, T. (2023). Preliminary evidence of key factors in successful flipping: predicting positive student experiences in flipped classrooms. *Higher Education 85*, 503–520. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00848-2> Viitattu 20.4.2026
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Teoksesta G. Cook & B. Seidlhofer (toim.), *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson 125–144*. Oxford University Press.
- Tiittula, L., & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksesta T. Aaltonen, J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–22). Vastapaino.
- Toivola, M. K. (2016). Flipped learning – Why teachers flip and what are their worries? *Experiences of teaching with Mathematics, Sciences and Technology, 2*(1), 237-250. Viitattu 19.4.2026
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.) Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf) Viitattu 24.11.2025
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksesta R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 92–116). PS-kustannus.

- Vilkka, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksesta R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 156–171). PS-kustannus.
- Yang, S., Liu, Y., & Todd, A. G. (2019). Effects of Flipped Classroom on High- and Low-achievers' English Vocabulary Learning. *Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1251–1267.  
<https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.12.1251> Viitattu 20.4.2026
- Öztürk, M., & Çakıroğlu, Ü. (2021). Flipped learning design in EFL classrooms: Implementing self-regulated learning strategies to develop language skills. *Smart learning environments*, 8(1), 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00146-x> Viitattu 24.11.2025

## Liitteet

### Liite: Lomakehaastattelun runko

- Miltä opetussisältöjen itsenäinen opiskelu ennen oppitunteja tuntui?
- Miten vertaisit itsenäistä sanojen opiskelua luokan aikaisempaan tapaan opetella sanoja?
- Käytitkö adverbien itsenäiseen opiskeluun Sanoma pro -kääntökortteja?
  - o Kyllä: Soveltuivatko kääntökortit adverbien itsenäiseen opiskeluun?
  - o Ei: Miksi et käyttänyt kääntökortteja adverbien itsenäiseen opiskeluun? Miten opettelit adverbeja ennen oppituntia?
- Käytitkö sanaston tummennettujen sanojen itsenäiseen opiskeluun Sanoma pro -kääntökortteja?
  - o Kyllä: Soveltuivatko kääntökortit tummennettujen sanojen itsenäiseen opiskeluun?
  - o Ei: Miksi et käyttänyt kääntökortteja tummennettujen sanojen itsenäiseen opiskeluun? Miten opettelit tummennettuja sanoja ennen oppituntia?
- Käytitkö sanajärjestyksen opiskeluun kielioppivideota?
  - o Kyllä: Miltä kielioppivideon katsominen ennen oppituntia tuntui? Oliko siitä hyötyä?
  - o Ei: Miksi et katsonut kielioppivideota sanajärjestyksen itsenäiseen opiskeluun? Miten opettelit sanajärjestyksestä ennen oppituntia?
- Miten etuliitteiden ja takaliitteiden itsenäinen opiskelu sujui?
- Olisiko etuliitteiden ja takaliitteiden itsenäiseen opiskeluun auttanut kääntökorttien tai kielioppivideon tekeminen?
- Oliko kotitehtävien ymmärtäminen helppoa?
- Muuttaisitko kotitehtävistä jotain? Mitä haluaisit muuttaa?
- Millaista oppituntien aikainen opetus mielestäsi oli?
- Miten vertaisit viimeistä neljää oppituntia luokan normaaleihin oppitunteihin?
- Saitko opettajalta tarpeeksi ohjausta oppituntien aikana?
- Poikkesiko opettajaltasi saamasi ohjaus luokan normaaleista oppitunneista?
- Pystyitkö suoriutumaan oppituntien harjoituksista kotitehtävien avulla?
- Miten hyödynsit kotitehtäväksi annettuja materiaaleja oppituntien aikana? Pystyitkö esimerkiksi hyödyntämään kotitehtäväksi annettua sanastoa tuntien aikana?
- Jos haluat kertoa jotain, mitä kyselyssä ei tullut vastaan, voit kirjoittaa sen tähän: