

Jere Kuusikko, Sofia Särkijärvi

KOMMUNIKATIIVINEN KIELENOPETUS OSANA SUOMALAISTA ENGLANNIN KIELEN OPETUSTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Jere Kuusikko ja Sofia Särkijärvi: Kommunikatiivinen kielenopetus osana suomalaista englannin kielen opetusta
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Luokanopettajakoulutus
Huhtikuu 2023

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, käyttävätkö Suomessa työskentelevät englannin kielen opettajat kommunikatiiviselle kielenopetusmenetelmälle tyypillisiä työtapoja opetuksessaan. Tutkimuksessa analysoidaan myös sitä, millaisia valmiuksia kommunikatiivinen kielenopetus antaa oppilaille opettajien näkökulmasta. Tutkimusaiheemme nousee nykyisestä perusopetuksen opetussuunnitelmasta, joka ohjaa opetuksen toteutusta kommunikatiivisen kielenopetuksen suuntaan. Kommunikatiivinen kielenopetus on myös kansainvälisesti käytetty kielenopetusmenetelmä, joka tutkitusti edistää vieraan kielen oppimista. Koska Englanti on kansainvälisesti merkittävä vuorovaikutuskieli, on sen opettamista tärkeää tutkia myös Suomessa.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Aineistonkeruu suoritettiin sähköisellä Forms-kyselylomakkeella, johon kerättiin vastauksia Suomen englanninopettajat ry:n kuuluilta jäseniltä. Tutkimusaineistoksi rajautui kymmenen kyselylomaketta, joiden vastaajat olivat peruskoulun englanninopettajia. Aineiston analyysi pohjautui teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, jossa hyödynnettiin aineiston teemoittamista.

Konkreettisimpana tuloksena voidaan pitää kommunikatiivisen kielenopetuksen tärkeää asemaa perusopetuksessa. Kommunikatiivisen kielenopetuksen erilaiset työtavat ovat käytössä monipuolisesti suomalaisissa peruskouluissa erityisesti ryhmä- ja parityöskentelyn sekä rohkeaan kielen käyttöön kannustavan ilmapiirin osalta. Näiden työtapojen avulla oppilaat saavuttavat tarpeellisia taitoja, kuten rohkeutta käydä suullisia keskusteluja sekä kompensointitaitoja, jotka vaikuttavat positiivisesti oppilaiden minäkuvaan kielen käyttäjinä. Nämä taidot vaikuttavat myös siihen, miten oppilaat viestivät vieraalla kielellä arkielämän tilanteissa luokkahuoneen ulkopuolella.

Tutkimuksen avulla saadaan tietoa siitä, miten kommunikatiivista kielenopetusmenetelmää hyödynnetään suomalaisissa peruskouluissa. Samalla on mahdollista pohtia myös Suomen peruskoulun opetussuunnitelman kytkeytymistä kansainvälisiin opetussuunnitelmiin vieraiden kielten opettamisen osalta.

Avainsanat: kommunikatiivinen kielenopetus, kommunikaatio, suullinen viestintä, peruskoulu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	Kommunikatiivinen kielenopetus.....	6
2.1.1	<i>Tavoitteet</i>	7
2.1.2	<i>Piirteet</i>	9
2.2	Aiempiä tutkimuksia	10
2.3	Kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän kytkeytyminen opetussuunnitelmaan englannin opetuksessa	11
2.3.1	<i>Vieraan kielen tehtävän näkökulma opetussuunnitelmassa</i>	12
2.3.2	<i>Vieraan kielen tavoitteiden näkökulma opetussuunnitelmassa</i>	15
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
3.1	Tutkimustehtävä.....	17
3.2	Tutkimusmenetelmä.....	18
3.3	Aineiston keruu	18
3.4	Aineiston analyysi	21
3.4.1	<i>Teoriaohjaava sisällönanalyysi</i>	23
3.4.2	<i>Teemoittaminen</i>	24
4	TUTKIMUSTULOKSET	25
4.1	Kommunikatiivisen kielenopetuksen esiintyminen Suomessa.....	26
4.1.1	<i>Pari- ja ryhmätyöskentely</i>	26
4.1.2	<i>Englanti ensisijaisena viestintäkielenä</i>	27
4.1.3	<i>Tosielämän viestintätilanteet</i>	28
4.1.4	<i>Oppilaslähtöisyys</i>	28
4.1.5	<i>Huomio viestinnän onnistumisessa</i>	29
4.1.6	<i>Kielenkäyttöön rohkaiseva ilmapiiri</i>	29
4.1.7	<i>Muut suullista viestintää kehittävät työtavat</i>	30
4.2	Kommunikatiivisen kielenopetuksen antamat valmiudet suulliseen viestintään	31
5	POHDINTA	33
5.1	Johtopäätökset.....	33
5.2	Luotettavuustarkastelu	39
5.2.1	<i>Luotettavuus</i>	39
5.2.2	<i>Eettisyys</i>	42
5.3	Jatkotutkimusehdotukset	44
	LÄHTEET	46
	LIITTEET	51

1 JOHDANTO

Englannin kieli on saavuttanut vahvan aseman maailmanlaajuisesti. Seidlhoferin (2005, 339) mukaan enemmistö käyttäjistä on oppinut englannin vieraana kielenään. Englanniksi käytävät vuorovaikutustilanteet tapahtuvat myös yleisimmin näiden puhujien välillä (Seidlhofer, 2005, 339). Tämä kieli, jota eri kantakielten väestöt hyödyntävät keskinäisen kommunikointinsa välineenä, on ottanut paikkansa "lingua francana" maailmalla (Gasparyan, 2015, 7) ja siten myös Suomessa. Englannin kielen asema on tunnistettu suomalaisessa koulutuksessa, sillä myös nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS, 2014, 219) ohjaa oppilaita muun muassa tunnistamaan englannin kielen kansainvälisenä viestintäkielenä. Tämän kansainvälisesti ja kansallisestikin merkittävän aseman vuoksi on tärkeää kerätä tietoa siitä, miten oppilaita valmistetaan englannin kielen käyttäjiksi Suomessa.

Vieraan kielen oppimistavoitteissa tapahtui muutos 1970–80-luvuilla (Desai, 2015, 48). Desain (2015, 48) mukaan 1970-luvulla oppilaat osasivat kirjoittaa ja lukea kohdekielellään, mutta vuorovaikutustilanteissa kielen käyttö tuotti heille haasteita. Havainnoista seurasi muutos, sillä kielitaidon kehittämisessä siirryttiin kielen rakenteellisen ja mekaanisen oppimisen lisäksi myös vuorovaikutustilanteissa tarvittavien viestinnällisten taitojen kehittämiseen (Desai, 2015, 48). Harjanne (2006, 522) toteaa, että valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat ohjanneet kielenopetusta viestinnälliseen suuntaan jo useita vuosikymmeniä, eivätkä Suomen opetussuunnitelmat tee tähän poikkeusta.

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet tukevat kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän käyttöä englannin kielen opetuksessa (POPS, 2014), joten haluamme tutkia, hyödyntävätkö englannin kielen opettajat Suomessa kyseistä menetelmää ja millä tavoin. Tulevina englannin kielen opettajina haluamme tarkastella erityisesti sitä, miten

opetusmenetelmää sovelletaan käytännössä englannin kielen taitojen harjoitteluun. Koska opetuksen yhtenä tavoitteena on valmistaa oppilaita toimimaan erilaisissa englanninkielisissä tilanteissa (POPS, 2014, 222), tutkimuksemme tärkeänä lähtökohtana on myös selvittää, millaisia valmiuksia englannin kielen opettajat kokevat opetuksensa antavan englannin hyödyntämiseen tulevaisuudessa.

Tutkimus lähtee liikkeelle luvun 2 teoreettisesta viitekehystä, jossa avaamme kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän määritelmää ja suhdetta nykyiseen opetussuunnitelmaan. Luvussa 3 esittelemme ja perustelemme tutkimuksen metodiset valinnat. Analysoimme tutkimuksen tuloksia luvussa 4 ja tarkastelemme näistä syntyneitä johtopäätöksiä sekä tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä luvussa 5.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä kappaleessa käsittelemme tutkimuksemme keskeisiä käsitteitä ja avaamme niiden taustalla vaikuttavia teorioita. Lähdemme liikkeelle keskeisimmästä kommunikatiivisen kielenopetuksen käsitteestä. Avaamme kyseisen opetusmenetelmän tavoitteita ja piirteitä, sekä kertaamme myös tutkimuksemme kannalta tärkeimmät aiemmista tutkimuksista nousseet tulokset, joita voimme omien tulostemme valossa tarkastella ja vertailla. Lopuksi yhdistämme kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän peruskoulun opetussuunnitelmasta löytyviin sisältöihin ja tavoitteisiin.

2.1 Kommunikatiivinen kielenopetus

Kommunikatiivinen kielenopetus (joissain suomennoksissa myös viestinnällinen opetusmenetelmä) on vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen opetusmenetelmä, jonka tarkoituksena on keskittyä opetuksen antamista taidoista erityisesti kommunikaatioon (Desai, 2015, 48). Kommunikaatiolla tarkoitetaan viestien, ja yhä tarkemmin, merkitysten välittämistä toiselle verbaalisesti tai non-verbaalisesti (Pearson & Nelson, 2000, 6). Tähän merkitysten välittämiseen vaikuttavat useat eri tekijät, kuten ympäristö, konteksti, viestin sisältö, sen lähettäjä ja vastaanottaja. Kommunikatiivinen kielenopetus keskittyy erityisesti verbaaliseen eli suulliseen viestintään, muttei kuitenkaan tyrmää automaattisesti muita opetukselle tärkeitä taitoja. Galaczi (27.6.2018) nimeää näiksi taidoiksi muun muassa kuuntelemisen, lukemisen ja kirjoittamisen. Sen lisäksi, että opetusmenetelmän tarkoituksena on tukea suullista kommunikaatiota niin luokahuoneessa kuin myös sen ulkopuolella (Darmawan ym., 2020, 1), se myös rohkaisee opettajia käyttämään vuorovaikutuksellista työskentelyä opetuksessa (Desai, 2015, 48).

Kommunikatiivista kielenopetusmenetelmää ei voida pitää vain yhtenä lähestymistapana kielenopetukseen, vaan se kattaa alleen useampia erilaisia koulukuntia, jotka hyödyntävät sen piirteitä (Harjanne, 2006, 522). Tällaisia ovat esimerkiksi yhteistoiminnallinen kielenopetus, jonka ajatuksena on käyttää pari- tai ryhmätyöskentelyä opetuksen välineinä (Richard & Rodgers, 2010, 192), tai viestinnälliseen tehtävään tukeutuva kielenopetus, joka perustaa opetuksen merkityksien ilmaisemiseen esimerkiksi sanastojen ja kaavamaisten ilmaisujen kautta (Harjanne, 2006, 524). Kuitenkin kaikkia kommunikatiivisen kielenopetuksen kattokäsitteen alle lukeutuvia koulukuntia yhdistää peruseriaate siitä, että suullisella viestinnällä on suuri merkitys opetuksessa.

Tällaiseen viestinnälliseen kielenopetukseen liittyy Harjanteen (2006, 522) mukaan tiettyjä noudatettavia periaatteita, mutta opetuskäytänteitä koskevia tiukkoja ohjeita ei ole. Muista opetusmenetelmistä erottavana tekijänä voidaan pitää sitä, että opettajien rooli on niin sanottua oletettua normaalia, eli täysin opettajajohtoista opetusmenetelmää, pienempi. Toinen merkittävä ero muihin opetusmenetelmiin on se, että oppilaiden tekemille virheille ei anneta yhtä suurta painoarvoa kuin muissa opetusmenetelmissä. Desai (2015, 50) myös lisää, että opettajien täytyy antaa tilaa realistisille keskusteluille sekä osallistua itsekin edesauttamaan kommunikointiin tottumista esimerkiksi käyttämällä vain opiskeltavaa kieltä oppituntien aikana.

Opetusmenetelmän sisältö on yleisesti muihin menetelmiin verrattuna melko runsas ja rikas. Desai (2015, 48) jakaa kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän sisällön selkeästi kahden eri yläotsikon alle, joiden avulla aiomme lähestyä opetusmenetelmää tarkemmin. Tavoitteet käsittelevät sitä, mihin menetelmällä pyritään ja mikä sen tarkoitus käytännössä on. Piirteet puolestaan kuvailevat menetelmän sisällöllisiä ominaisuuksia, jotka ovat sille tyypillisiä.

2.1.1 Tavoitteet

Tärkeimpänä kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän tavoitteena voidaan pitää oppilaiden kommunikaation parantamista ja siihen rohkaisua. Kielten verbaalinen käyttäminen onkin tärkeässä roolissa nykyajan maailmassa, jossa globaali kaupankäynti ja monikulttuurisuus kukoistavat, joten on johdonmukaista,

että opetusmenetelmän tavoitteena on kehittää nimenomaan oppilaiden viestinnällisiä taitoja puhutun kielen osalta (Darmawan ym., 2020, 1). Jotta tämä olisi mahdollista saavuttaa, oppilaiden täytyy myös saada tietoa ja ymmärtää, miten kielen muodollisuus, merkitys ja eri käyttötavat toimivat käytännössä (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 115). Tärkeää on myös ymmärtää, että kieli on vahvasti sidoksissa kontekstiin, jossa sitä käytetään. Tästä syystä luokkahuoneessa tapahtuvat oppimiskeskustelut olisivat tärkeä sisällyttää erilaisiin realistisiin tilanteisiin, joissa kieltä käytetään sille aidoimmalla tavalla (Savignon, 2011, 637). Kielen tulisi taten olla aitoa ja merkityksiä kantavaa sekä sujuvaa (Adem & Berkessa, 2022, 3). Voidaankin todeta, että vuorovaikutuksellinen osaaminen ja viestinnällinen pätevyys vaativat oppilaalta muutakin kuin vain kielellistä osaamista, nimittäin vuorovaikutuksellista osaamista (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 115). Tavoitteena on siten Larsen-Freeman ja Andersonia (2011, 115) lainaten tietää, "milloin ja miten sanoa mistäkin asiasta ja kenelle".

Vaikka tärkein tavoite oppimisella on verbaalisen viestinnän taitojen hallitseminen, Adem ja Berkessa (2022, 3) huomauttavat myös, että kielenopiskelussa ei voida sivuuttaa muita opetukselle oleellisia osa-alueita. Viestinnällisyys rakentuu yhteistyössä muiden kielitaitoon vaikuttavien tekijöiden kanssa. Tällaisiksi Savignon (2011, 640) nimeää esimerkiksi kielen rakenteen. Vaikka kielioppi on osaltaan suuresti vaikuttava tekijä kielen tekstuaaliseen ymmärrykseen (Dos Santos, 2022, 105), Savignon (2011, 640) painottaa, että sen merkitystä kommunikatiiviselle kielenopetusmenetelmälle on usein kyseenalaistettu. Hänen (Savignon, 2011, 640) mukaansa kieliopin korvaaminen merkityksiin perustuvilla ja itseilmaisuuun rohkaisevilla työtavoilla auttaa saavuttamaan verbaalisen viestinnän pätevyyden paremmin. Kieliopin hallitseminen on kuitenkin yleisen kielitaidon kannalta tärkeä tavoite, joten sen tarkastelua ei voida täysin unohtaa. Savignon (2011, 640) kertoo artikkelissaan, että oppilaat keskittyvät paremmin opiskelemaan kielioppia, kun suhde siihen rakentuu omien verbaalisten kokemusten ja tarpeiden kautta.

2.1.2 Piirteet

Kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän piirteet ovat syntyneet sillä ajatuksella, että ne vievät opetusta kohti tavoitteita ja luovat oppitunneilla sellaisen ympäristön, jossa oppilaiden on mahdollista harjoittaa kieltä suullisesti. Helpoiten huomioitava piirre on se, että lähes kaikki oppitunneilla tehtävät harjoitukset tehdään suullisesti tai muulla tavalla toisten kanssa kommunikoiden (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 122). Viestinnällisiä harjoituksia tehdessään oppilaat joutuvat siten käyttämään opiskeltavaa kieltä paljon enemmän muihin opetusmenetelmiin verrattuna.

Kieli on luokkahuoneessa yleisen kommunikoinnin väline eikä vain tarkasteltava objekti (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 120). Usein opettajat käyttävät luokkassaan vain opiskeltavaa kohdekieltä, sillä käyttäessään äidinkieltään keskusteluun oppilaat eivät loogisesti kommunikoi vieraalla kielellä (Desai, 2015, 49). Kun opettaja puhuu ainoastaan kohdekieltä, oppilaat oppivat tunneilla jatkuvasti ja heidän on helpompi lähestyä opettajaa automaattisesti kohdekieltä käyttäen (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 125).

Sen lisäksi, että opettajien tehtävä on kaikin tavoin rohkaista oppilaita käyttämään kohdekieltä niin opetustilanteissa kuin yleisesti luokkatilassa ollessa, Desain (2015, 50) mukaan heidän vastuullaan on myös varmistaa, että tunnit sisältyvät tilanteista, joissa oppilaiden on mahdollista käyttää kieltä opetusmenetelmän tavoitteiden saavuttamista tukevilla tavoilla. Oppilaiden osuus on osallistua aktiivisesti käytäviin keskusteluihin muiden oppilaiden kanssa. Samalla he harjoittelevat myös ryhmätyöskentelytaitoja sekä vastuun ottamista yhteisistä keskusteluista (Desai, 2015, 50).

Ryhmätyöllä ja yhteistyötaidoilla on muutenkin merkittävä rooli opetusmenetelmässä (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 121). Keskusteluja, joihin kommunikatiivinen kielenopetusmenetelmä kannustaa oppilaita, on mahdotonta käydä yksin. Desai (2015, 49) painottaa, että kieltä ei voida oppia ulkoa opettelemalla ja eristäytymällä, vaan kielitaito hankitaan käyttämällä kieltä. Kun oppilaat joutuvat työskentelemään pareittain tai ryhmissä, se myös parantaa heidän välisiä suhteitaan ja kannustaa kommunikoimaan neuvottelevassa mielessä toisten kanssa myös yleisellä tasolla (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 121). Samalla parantuu oppilaan ja opettajan keskeinen vuorovaikutus,

sillä molemmilla on mahdollisuus tuoda esiin omia näkemyksiään ja ajatuksiaan, kun opettajalla ei ole yksin vetovastuuta tuntien sisällöistä. Ryhmä- ja parityöskentely ovat oppituntien kannalta oleelliset työskentelytavat, minkä ansiosta opetusmenetelmä on suurelta osin oppilaskeskeinen (Dos Santos, 2022, 106).

Koska tärkeimpänä tavoitteena kommunikatiivisessa kielenopetusmenetelmässä on suullisen kommunikaation pätevyyden parantaminen, merkityksillä on suurin sisällöllinen painoarvo (Desai, 2015, 49). Kieli nähdään kommunikoinnin välineenä, jonka tarkoituksena on rakentaa merkityksiä (Savignon, 2011, 639). Desai (2015, 49) toteaa, että tärkeää on myös oppia ymmärtämään erilaisten viestijöiden tarkoituksia ja ilmaisutapoja. Tärkeintä on siis puheen sisältö ja suullisen ilmaisun oikeanlainen kontekstisidonnaisuus. Toissijaiseksi jää esimerkiksi aiemmin mainittu virheiden välitön korjaaminen (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 125). Virheitä siedetään ja niiden ajatellaan olevan luonnollinen tulos sille, kun oppilaat keskustelevat keskenään aiheista tavoilla, jotka saattavat olla heille vieraita. Oppilailla voi olla rajallisesti kielitieteellistä tietoa tai taitoa, mutta he voivat silti viestiä menestyksekkäästi. Larsen-Freeman ja Anderson (2011, 125) toteavat lopuksi, että virheisiin ei ole tarkoitus olla puuttumatta ollenkaan. Opettaja voi esimerkiksi huomioida virheet keskustelun lomassa ja palata näihin myöhemmin.

2.2 Aiempia tutkimuksia

Kommunikatiivisesta kielenopetusmenetelmästä (englanniksi Communicative Language Teaching eli CLT) on viimeisen vuosikymmenen aikana tehty useita kansainvälisiä tutkimuksia, jotka käsittelevät menetelmää englannin oppimisen näkökulmasta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että menetelmä tukee englannin oppimista (Ho, 2020), kehittää englannin puhetaitoja (Efrizal, 2012; Mangaleswaran & Aziz, 2019) ja vahvistaa viestinnällisiä taitoja (Ho, 2020; Rahmtillah 2019). Tutkimuksissa on saatu myös tuloksia siitä, että menetelmä tukee englannin sanaston kehittymistä (Asrul & Dahlan, 2022) ja pienentää virheiden tekemisen pelkoa (Rahmatillah, 2019). Vaikutukset ovat ulottuneet myös asenteisiin, sillä menetelmä on vahvistanut oppijoiden itsevarmuutta

(Efrizal, 2012; Ho, 2020) ja motivaatiota (Efrizal, 2012; Mangaleswaran & Aziz, 2019; Rahmatillah, 2019) englannin käytön suhteen.

Myös kommunikatiivisen kielenopetuksen työtavoista on tehty erilaisia tutkimuksia. Jansemin (2019) mukaan menetelmään pohjautuneet oppitunnit sisälsivät muun muassa “small talk” –keskusteluja ja virittäytymistuokioita tunnin aiheisiin kohdekieltä hyödyntäen. Viestintä ei keskittynyt virheisiin, vaan ymmärrettävän kommunikoinnin onnistumiseen (Jansem, 2019). Toron ja kollegoiden (2019) mukaan opettajat käyttivät kommunikatiivisen taitojen kehittämisessä yleisimmin pari- ja ryhmätyöskentelyä sekä toisto- ja mallinnusharjoituksia. Kaikesta opettajien antamasta suullisesta palautteesta kommunikatiivisen kielenopetuksen luokissa annettiin Dabirin (2018) mukaan eniten positiivista palautetta, joka perustui toistoon ja hyväksynnän ilmaisemiseen.

Myönteisistä vaikutuksistaan ja osallistavista työtavoistaan huolimatta kommunikatiivinen kielenopetus on synnyttänyt ristiriitaa opetuksen ja kouluympäristön resurssien välille. Vaikka tutkimukset ovat osoittaneet opettajien osalta positiivista suhtautumista menetelmän käyttöön ottamiseen (Farooq, 2015; Jafar ym., 2015; Li & Peng, 2022), sen hyödyntämistä ei olla pidetty mahdollisena. Farooqin (2015) tutkimus osoitti, että opettajien mukaan kouluympäristön rajoitteet eivät tukeneet menetelmän kokonaisvaltaista hyödyntämistä muun muassa liian suurten luokkakokojen ja aikarajoitteiden vuoksi. Samatapaisiin tuloksiin päätyivät myös Jafar ja kollegat (2015), sillä menetelmän ongelmakohtina nähtiin lisäksi kielioppia painottaneet kokeet, oppilaiden heikko kielitaito ja motivaatio sekä opettajien epävarmuus oman kielitaitonsa riittävydestä. Nämä tutkimukset osoittavat, että koulun resurssit vaikuttavat pitkälti kommunikatiivisen kielenopetuksen hyödyntämiseen opetuksessa.

2.3 Kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän kytkeytyminen opetussuunnitelmaan englannin opetuksessa

Opetussuunnitelmien muutos kohti kommunikatiivista kielenopetusta suosivampia opetusmenetelmiä alkoi 90-luvun alkupuolelta siinä toivossa, että näiden muutosten avulla oppilaiden pätevyys käyttää suullisia

kommunikointimenetelmiä paransi (Adem & Berkessa, 2022, 2). Muutosta on perusteltu aiempien opetusmenetelmien liiallisella keskittymisellä vain kielen kielitieteellisiin osa-alueisiin, kuten rakenteisiin tai kielioppiin. Tämä johtaa siihen, että oppilaitosten huomio on liian vähän nimenomaan kielellä kommunikoinnissa (Desai, 2015, 48). Myös Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmaa on jouduttu kielten osalta päivittämään yhteiskunnan murrosvaiheessa. Tarkastelemme tässä kappaleessa suomalaisen perusopetuksen nykyistä vuoden 2014 opetussuunnitelmaa englannin kielen osalta, sillä tutkimuksemme rajautuu vieraista kielistä juuri siihen. Meitä kiinnostavat opetussuunnitelmasta löytyvät kehotukset tai annetut mahdollisuudet toteuttaa kommunikatiivista kielenopetusta arkipäiväisessä opetuksessa. Aluksi käsittelemme opetussuunnitelman sisältöä vieraan kielen opetuksen tehtävän näkökulmasta, ja myöhemmin vieraalle kielelle listattujen tavoitteiden näkökulmasta 1.–9. luokilla.

2.3.1 Vieraan kielen tehtävän näkökulma opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelmasta löytyy runsaasti mahdollisia kytkeytymiskohtia kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän kanssa, sillä kuten aiemmin mainittu, opetussuunnitelmaa tehdessä on otettu huomioon suullisen viestinnän taitojen tärkeys kielenopetuksessa (POPS, 2014, 218). Nykyinen opetussuunnitelma (POPS, 2014, 219) ohjaa englannin perusopetuksessa kielen viestinnällisten vuorovaikutustaitojen harjoitteluun ja saavuttamiseen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Viestinnän teemojen tulee kantautua oppilaille merkityksellisistä sisällöistä ja opetusmenetelmien täytyy hyödyntää myös ryhmätyöskentelyä (POPS, 2014, 220–221). Nämä tavoitteet vastaavat kommunikatiivisen kielenopetuksen käsitettä, jossa korostetaan erityisesti kommunikatiivisen kielitaidon saavuttamista vieraan kielen oppimisessa (Desai, 2015, 48).

Lähtökohtaisesti oppiaineen tehtävänä on siis opettaa oppilaita puhumaan ja kuulemaan englantia monenlaisista aiheista, joiden valinnassa huomioidaan esimerkiksi oppilaiden jokapäiväinen elämä, kiinnostukset ja ajankohtaisuus (POPS, 2014, 220). Tällaisilla valinnoilla mahdollistetaan oppilaiden kokemus siitä, että heidän vieraan kielensä kommunikoinnilla on merkitystä heille itselleen

arkipäiväisissä keskusteluissa. Samalla keskitytään myös kielen eri konteksteihin, eli valitaan käsiteltäväksi erilaisia kielen käyttötarkoituksia, kuten avun pyytäminen tai mielipiteen ilmaiseminen (POPS, 2014, 220). Nämäkin oleellisella tasolla kytkeytyvät oppilaiden arkielämään ja oppitunneille on helppo saada autenttisia keskusteluja esimerkiksi omista mielipiteistä. Oppilaat käyttävät englantia kasvavassa määrin myös vapaa-ajalla, minkä vuoksi heille olisi mielekkäintä valita keskusteluaiheita ja sisältöjä myös koulun ulkopuolelta esimerkiksi peleistä tai uutisista (POPS, 2014, 221). Larsen-Freeman ja Anderson (2011, 126) huomauttavat, että yleisin ongelma kommunikatiivisessa kielenopetusmenetelmässä on se, että oppilaat eivät pysty siirtämään oppitunneilla opittua koulun ulkopuolelle. Heidän mielestään juuri mahdollisimman autenttisten eli aitojen materiaalien ja keskusteluaiheiden käyttö on kaikista parasta antia oppilaille. Opetussuunnitelmaan (2014, 220) tämä on viety kehotuksena rohkaista oppilaita viestimään autenttisissa ympäristöissä ja käsittelemään monipuolisesti erilaisia aiheita.

Kun oppilaiden sanavarasto ja rakenteiden hallinta kehittyvät, avautuu mahdollisuuksia yhä monipuolisimmille vuorovaikutustaitoja vaativille ja samalla kehittäville tehtäville (POPS, 2014, 219–220). Opetussuunnitelma (2014, 221) kehottaa käyttämään opetuksessa vaihtelevia ja monipuolisia työtapoja, kuten leikkiä, laulua, pelillisyyttä ja draamaa. Kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän kannalta nämä tarjoavat oppilaille paljon viestinnällistä harjoitusta, jota he tarvitsevat (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 127). Pelillisuus tarjoaa oppilaille aitoja ja ennalta suunnittelemtomia tilanteita, joihin heidän tulee reagoida itse valitsemallaan tavoilla. Pelin lomassa he pystyvät myös antamaan ja vastaanottamaan välitöntä palautetta viestinnästään. Larsen-Freeman ja Anderson (2011, 127) myös kertovat draaman hyödyistä opetuksessa. Heidän mukaansa sen ansiosta oppilaat saavat mahdollisuuksia harjoitella suullista viestintää erilaisissa konteksteissa ja eri sosiaalisissa rooleissa. Tämä on yksi kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän tärkeimmistä tavoitteista. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 218) toteaa asiasta tiivistävästi: “Kielten opiskelussa on runsaasti sijaa ilolle, leikkisyydelle ja luovuudelle.”

Sen lisäksi, että opetuksessa täytyisi keskittyä monipuolisiin työtapoihin, täytyy myös pyrkiä käyttämään monipuolisesti erilaisia viestintäkanavia ja -

välineitä (POPS, 2014, 221). Tämä tarjoaa erityisen luontevan mahdollisuuden toteuttaa opetusta aidoissa tilanteissa ja oppilaiden viestintätarpeet huomioiden sekä verkostoitua ja pitää yhteyttä ihmisiin jopa eri puolilla maailmaa (POPS, 2014, 221). Kun oppilailla ei ole muuta yhteistä kieltä kuin englanti, jolla kommunikoida ja saada itsensä ymmärretyksi, pakottaa se väistämättä käyttämään kyseistä kieltä viestinnässä. Tämä antaa oppilaille myös tilaisuuden käyttää kieltä aidoissa tilanteissa ja erilaisissa konteksteissa. He joutuvat jatkuvasti harjoittelemaan suullisen ulosannin lisäksi myös toisten ymmärtämistä (Desai, 2015, 50). Tällainen kulttuurien välinen yhteistyö myös korostaa vieraan kielen viestinnän sosiokulttuurista osa-aluetta, jossa korostuu esimerkiksi kielen monimuotoisuus, sen tunnistaminen ja hyväksyminen osana kielikasvatusta (Savignon, 2011, 639).

Kommunikatiiviselle kielenopetusmenetelmälle ominaiset yhteistyötaidot myös korostuvat opetussuunnitelmassa pari- ja ryhmätyöskentelyn tärkeyden huomautuksena. Opetussuunnitelma (2014, 221) itse asiassa kehottaa opettajia käyttämään pari- ja ryhmätyöskentelyä yhtenä opetuksen tärkeimmistä työtavoista. Ryhmätyöskentely on edellytys keskusteluille, joita menetelmän käytössä ei voida välttää (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 121). Samalla yhdessä oppimista erityyppisissä oppimisympäristöissä korostetaan (POPS, 2014). Ympäristö on aina jollain asteella sidoksissa kontekstiin ja siihen, miten kieltä käytetään erilaisissa tilanteissa, joten myös tämä on yksi kytkeytymiskohta kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän kanssa.

Opetussuunnitelmaa tarkastellessa voidaan lisäksi huomata, miten kyseisen kielenopetusmenetelmän peruseriaatteet ovat erikseen korostettuina opetussuunnitelmassa omassa kappaleessaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 221) mukaan kielenopetuksen "tavoitteena on, että kielenkäyttö olisi mahdollisimman asianmukaista, luonnollista ja oppilaille merkityksellistä". Verrattaessa tätä kommunikatiivisen kielenopetuksen omiin tavoitteisiin, joista kerroimme tutkimuksessamme aiemmin, voimme todeta, että kyseessä ovat lähes täydellisesti identtiset tavoitteet. Tämä tarkoittaa samalla sitä, että opetusmenetelmällä on selvästi ollut vaikutusta vuoden 2014 opetussuunnitelman tekemiseen. Lisäksi opetussuunnitelman (2014, 221) kehoitus käyttää englantia aina kun siihen on mahdollisuus, täsmää hyvin kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän periaatteen kanssa, jossa

kohdekieltä tulisi käyttää opetustilanteissa muutenkin kuin vain kielen tutkimisen kohteena.

2.3.2 Vieraan kielen tavoitteiden näkökulma opetussuunnitelmassa

Nykyinen opetussuunnitelma määrittää vieraan kielen perusopetukselle myös sisällöllisiä ja menetelmällisiä tavoitteita, jotka ovat selkeästi linjassa kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän kanssa. Opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, 218–219) kieli liitetään koko kouluyhteisöön ja sen merkitys tunnustetaan oppilaan identiteetin muotoutumisessa. Kielitaitoa ei pidetä ainoastaan itseisarvollisena hyödykkeenä, vaan sen nähdään tukevan myös oppilaan vuorovaikutus- ja työskentelytaitojen kehittymistä (POPS, 2004, 127). Vieraan kielen yhteydessä kirjoitetaan “kielikasvatuksesta” (POPS, 2004, 122), jossa kielenoppiminen yhdistetään suoraan pedagogiseen toimintaan.

Nykyisen opetussuunnitelman (POPS, 2014, 219–220) mukaan 3.–6.-luokilla englannin opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita rohkeaan ja aktiiviseen kielen käyttöön, jossa kommunikointi on ymmärrettävää. Oppilaiden tulee harjoitella viestinnällistä vuorovaikutusta aihepiireiltään erilaisissa tilanteissa ja huomioida samalla kielen käytön kulttuurista sidosteisuutta (POPS, 2014, 219). Englantia opitaan yhdessä luokkatovereiden kanssa sellaisessa oppimisympäristössä, joka tukee oppimista ja mahdollistaa virheiden tekemiseen (POPS, 2014, 220–221). Nämä tavoitteet voidaan katsoa kuuluvan suoraan myös kommunikatiiviseen kielenopetusmenetelmään, sillä nimenomaan ymmärrettävä viestinvälitys, pari- ja ryhmäkeskustelut sekä erilaiset arkipäivän tilanteet mielletään kaikki vuorovaikutuksellisen osaamisen piiriin (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 115). Vieraan kielen opiskelu voidaan aloittaa jo 1.–2.-luokilla, jolloin edellä mainitut teemat sisällytetään opetukseen oppilaan ikätasoon sopivalla tavalla (POPS, 2014, 217).

7.–9.-luokilla englannin opiskelussa harjoitellaan edellisten tavoitteiden lisäksi haastavampia vuorovaikutustilanteita kommunikatiivisen kielenopetuksen piirteitä jälleen hyödyntäen. Opetussuunnitelma (POPS, 2014, 349) ohjaa omaaloitteisuuteen ja erilaisten tukikeinojen hyödyntämiseen viestin ymmärrettävyyden varmistamiseksi. Opetuksessa harjoitellaan myös tarkennetumpia viestintätilanteita, kuten mielipiteen ilmaisua (POPS, 2014, 349).

Näilläkin ikäluokilla keskitytään oppilaille ajankohtaisiin aihealueisiin viestinnän yhteydessä (POPS, 2014, 348). Kehittyvän kielitaidon ansiosta myös kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoitteiden kontekstisidonnaisuus sekä kasvavassa määrin oppilaskeskeisyys tulevat esille yläkoulun kielenopetuksessa (Dos Santos, 2022, 106; Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 115).

Koska kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän tavoitteet linjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita vieraan kielen oppimisen osalta, opetusmenetelmän käyttöä voidaan pitää nykyisen opetussuunnitelman ohjeistusten mukaisena. Tällöin englannin kielen opettajilta voidaan myös odottaa Suomessa sellaista englannin kielen opetusta, jossa hyödynnetään kommunikatiivista kielenopetusmenetelmää ikätasoon ja kielitasoon sopivalla tavalla opetussuunnitelman muut tavoitteet huomioon ottaen.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Seuraavaksi avaamme tutkimustehtäväämme ja tutkimuskysymyksiämme tarkemmin. Kerromme myös tutkimukseemme valitusta laadullisesta tutkimusmenetelmästä, aineiston keruusta ja analyysitavoista, joita käytimme aineistomme jäsentelyssä.

3.1 Tutkimustehtävä

Koska kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän piirteet välittyvät nykyisen opetussuunnitelman sisällöstä, tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, käytetäänkö kyseistä menetelmää englannin opetuksessa Suomessa. Mikäli menetelmää hyödynnetään, tavoitteenamme on analysoida englannin kielen opettajien tapoja soveltaa sitä oppitunneilla. Menetelmän laajempien hyötyjen havainnoimisen vuoksi tutkimuksemme tavoitteena on myös selvittää, millaisia viestinnällisiä valmiuksia kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän avulla opettajien mukaan saavutetaan. Olemme kiinnostuneita tutkittavien omista näkökulmista, minkä vuoksi tutkimus perustuu opettajien ajatuksiin, kokemuksiin ja havaintoihin menetelmän käytöstä. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Käyttävätkö peruskoulun englanninopettajat kommunikatiivista kielenopetusmenetelmää Suomessa?
2. Miten kommunikatiivinen kielenopetusmenetelmä näkyy englannin opetuksessa opettajien mukaan?
3. Mitä viestinnällisiä valmiuksia kommunikatiivinen kielenopetusmenetelmä antaa oppilaille tulevaisuutta ajatellen opettajan näkökulmasta?

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme noudattaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää, jossa laadullisuus viittaa tutkimusaineiston kuvailemiseen (Eskola & Suoranta, 1998, 11). Laadullinen tutkimus analysoi tutkittavien näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta (Puusa & Juuti, 2020, 56). Tässä lähestymistavassa on keskeistä tunnistaa, että tutkittavat ja heidän havaintonsa ovat subjektiivisia (Puusa & Juuti, 2020, 74). Koska tutkimuksemme tarkoituksena on kerätä ja analysoida tietoa eri luokka-asteiden opettajien henkilökohtaisista ajatuksista ja näkökulmista, on laadullinen tutkimusote oleellinen ja perusteltu lähestymistapa tutkimukseemme. Laadullisen tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti pyrimme lopulta selittämään ja kuvailemaan tutkimusaihettamme teorian avulla (Puusa & Juuti, 2020, 74).

Sovellamme tutkimuksessamme laadulliselle tutkimukselle ominaista aineistoa ja aineistonkeruumenetelmää. Laadullisessa tutkimuksessa analysoidaan tyypillisesti tekstiä (Puusa & Juuti, 2020, 73). Tutkimusten aineistot koostuvat usein kyselyistä, haastatteluista, havainnoinnista tai kirjallisuudesta (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 62), joista sähköinen kysely valikoitui oman tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi. Kyselyn avulla aineistoa pystytään keräämään tehokkaasti ja tutkittavat pääsevät vastaamaan samoihin kysymyksiin (Hirsjärvi ym., 2009, 193). Aineiston keruun jälkeen tarkastelumme kohteeksi rajautui lopulta kymmenen lomakkeen aineisto, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, jossa aineisto on yleensä suhteellisen pieni (Eskola & Suoranta, 1998, 14).

3.3 Aineiston keruu

Lähtiessämme pohtimaan sopivaa aineistonkeruutapaa, päädyimme lähes automaattisesti kyselylomakkeeseen. Kyselylomake mielletään usein kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen luonteeseen kuuluvaksi, mutta koimme, että sopivalla kyselyn muodon ja kysymysten sisällön valinnalla voimme ohjata vastauksia palvelemaan myös laadullisen tutkimuksen tarpeita (Hirsjärvi ym., 2014, 194–195). Tutkimuskysymystemme ja tutkimuksemme luonteen ansiosta pohdimme, että saamme tällä aineistonkeruumenetelmällä itselle

sopivimman ja kattavimman aineiston tämänhetkisten resurssien valossa. Harkinnanvarainen otos myös valikoitui kuin suoraan tutkimusaineistomme keruuta rajaavaksi tekijäksi. Tämä tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (1998, 14–15) mukaan sitä, että tutkittavat ja aineisto valitaan tutkijan asettamien kriteerien pohjalta. Tärkeää on siis rakentaa hyvä pohja aineiston keruulle, mikä ohjaa sitä valittuun suuntaan alusta asti (Eskola & Suoranta, 1998, 14–15). Jotta pystyimme vastaamaan tutkimusongelmaamme, tarvitsimme englannin kielen opettajia tutkimuskohteiksemme. Olimme tässä vaiheessa kuitenkin vielä epävarmoja siitä, pystymmekö tapausten määrän valossa valikoimaan vain peruskoulun opettajia tutkittaviksi.

Aluksi suunnitelmana oli jakaa kyselylomake Tampereen eri kouluille ja kerätä tällä tavalla aineistoa käyttöömmee, mutta pohdittuamme mahdollisuuksiamme tutkia koko Suomea, päätimme laajentaa tutkimuksemme näkökulmaa. Emme halunneet tehdä tutkimusta vain yhden kaupungin sisällä, jolloin tutkimusemme yleistettävyyttä ja edustettavuutta kärsivät, vaan mahdollisuuksien mukaan ainakin pyrkiä yleistämään tutkimusta koskemaan muutakin Suomea. Löysimmekin netistä kohtalaisen nopeasti englannin kielen opettajien etujärjestön, Suomen englanninopettajat ry:n, johon kuuluu noin 1800 englannin kielen opettajaa kaikilta koulutuksen asteilta. Lähestyimme kyseisen järjestön puheenjohtajaa sähköpostilla. Hän lupasi viedä asiaa eteenpäin ja lähetti laittamamme sähköpostin myös järjestön sihteerille, joka on vastuussa yhteydenpidosta ja muista yhteistyöhön liittyvistä asioista. Hetken kuluttua saimme myönteisen vastauksen tutkimustamme kohtaan ja pystyimme aloittamaan aineiston keruun suunnittelun.

Ehdotimme etujärjestölle kahta eri kyselylomakkeen jakokeinoa, jotka ovat toimineet omien aikaisempien kokemuksiemme mukaan parhaiten. Nämä olivat sähköposti tai Facebook-seinälle laitettu julkaisu. Tässä vaiheessa aineiston keruuta oli vielä hyvin epäselvää myös järjestölle itselleen, jakaisivatko he kyselylomakkeen jäsenistölle sähköpostin vai Facebook-ilmoituksen muodossa, joten emme saaneet vastausta heti. Emme myöskään olleet saaneet vielä virallista tutkimuslupaa, sillä etujärjestön sihteerin täytyi selvittää heitä koskevia käytänteitä lupahakemuksia koskien. Lähetettyämme valmiin tutkimussuunnitelmamme sihteerin ohjeiden mukaan, saimme virallisen

tutkimuslupamme kirjallisessa muodossa. Samalla myös sähköpostiviesti vakiintui keinoksi, jolla kyselylomakkeemme jaettaisiin vastaajille.

Kyselylomakkeemme (Liite 1) valmistui helmikuun lopulla ja lopullinen tutkimusaineisto kerättiin sähköisesti Microsoft Forms -kyselylomakkeella aikavälillä 28.2.-22.3.2023. Päätimme pidentää alun perin suunniteltua kahden viikon vastausaikaa vielä yhdellä viikolla koulujen hiihtolomien takia, jolloin opettajatkin ovat lomalla, eivätkä välttämättä tarkista sähköpostejaan yhtä aktiivisesti. Saimme vastauksia lomakkeeseen alkupäivien runsaiden vastausmäärien jälkeen melko tasaisesti koko jakson ajan.

Kyselylomake (Liite 1) lähetettiin järjestön sihteerin toimesta ja saatekirjeen kanssa noin 1800 englannin kielen opettajalle ympäri Suomea, joista kyselyyn vastasi yhteensä kolmekymmentäyksi henkilöä. Päätimme nimetä vastaajamme kronologisesti lomakkeelle tulleiden vastausten järjestyksen mukaisesti. Esimerkiksi lomakkeeseemme kuudentena vastannut opettaja oli Vastaja 6 eli tutkimuksessamme lyhennettynä V6. Kaikista kolmestakymmenestä yhdestä vastaajasta kahdeksantoista opetti englantia toisella asteella, mikä tarkoittaa yli puolia kaikista vastaajista. Toiseksi eniten opettajia löytyi peruskoulusta. Näitä vastauksia oli kymmenen kappaletta. Perusopetuksen valinneista vastaajista neljä opetti englantia luokka-asteilla 3–6 (V2, V15, V30, V31) ja viisi asteilla 7–9 (V9, V12, V16, V28, V29). Yksi vastaaja opetti englantia peruskoulussa luokka-asteilla 3–9 (V26). Yksikään kyselyymme vastanneista peruskoulun englannin kielen opettajista ei opettanut kieltä alkuopetuksessa eli luokilla 1–2. Korkea-aste ja muut opetusasteet, kuten kansalaisopistot, saivat huomattavasti vähiten ääniä. Huomattuamme, että vastaajista tarpeeksi suuri määrä opettaa englantia peruskoulussa, pystyimme rajaamaan harkinnanvaraisella otoksella muut opetusasteet tutkimuksemme ulkopuolelle. Päädyimme rajaukseen myös siksi, että voimme tutkimuksessamme keskittyä tarkemmin nimenomaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja sen yhteyksiin kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän kanssa sen sijaan, että meidän olisi tarvinnut tarkastella myös toisen asteen tai korkea-asteen opetussuunnitelmia erikseen, jolloin tutkimuksesta olisi tullut hyvin laaja. Tämän lisäksi kandidaatin tutkielmaan annetut resurssit eivät myöskään riitä tutkimaan kaikkien tapausten muodostamaa joukkoa perusteellisesti, joten rajaaminen oli tässä kohtaa kannattavaa.

Kyselylomakkeemme (Liite 1) sisälsi yksitoista kysymystä, joista kuusi olivat avoimia ja viisi suljettuja kysymyksiä monivalintoineen. Suljettujen kysymysten eli tässä tapauksessa monivalintakysymysten luonne rajaa vastauksia tiettyihin teemoihin ja vaihtoehtoihin (Hirsjärvi ym. 2014, 199). Hirsjärvi ja kollegat (2014, 201) myös selittävät, että avoimet kysymykset puolestaan antavat vastaajille mahdollisuuden kertoa asioista omin sanoin sekä selittää kokemuksiaan ja ajatuksiaan vapaammin. Lomakkeessa tutkittavat pääsivät strukturoidusti jakamaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän käytöstä Suomessa. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja vastaajien oli mahdollista keskeyttää vastaaminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Lisäksi lomakkeen alussa vastaajat vahvistivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. Vastaukset olivat anonyymeja, eikä vastaajilta kerätty henkilötietoja aiemmin mainitun opetusasteen lisäksi. Tulimme siihen tulokseen, että tämä oli ainut tutkimuksemme kannalta merkittävä henkilötieto, jonka tarvitsimme. Tutkimuksen luonteen vuoksi taustatietojen lukeminen sekä kyselyyn vastaaminen oli mahdollista suorittaa myös englanniksi. Vastaamiseen kului keskimäärin aikaa noin kymmenen minuuttia.

3.4 Aineiston analyysi

Analyysimme lähti liikkeelle aineiston kartoittamisesta. Aineisto sisälsi kolmekymmentäyksi vastausta ja vastaajat olivat eri koulutusasteiden englanninopettajia. Päätimme rajata tutkimuksemme peruskoulun opetukseen, minkä vuoksi aineistoksi valikoitui peruskoulun opettajien laatimat vastaukset, joita oli yhteensä kymmenen. Tutkiessamme aineistoa Excel-tiedostossa poistimme loput kaksikymmentäyksi vastausta lomakkeelta analyysin helpottamiseksi.

Seuraavaksi muodostimme tutkimuskysymystemme pohjalta kaksi pääteemaa seuraavasti: 1) kommunikatiivisen kielenopetuksen esiintyminen Suomessa ja 2) kommunikatiivisen kielenopetuksen antamat valmiudet suulliseen viestintään. Ensimmäisessä pääteemassa vastauksista lähdettiin etsimään kommunikatiiviseen kielenopetukseen liitettyjä työtapoja ja toisessa pääteemassa ryhdyttiin tarkastelemaan puolestaan sitä, miten kyseinen opetusmenetelmä vastausten mukaan valmisti oppilaita tulevaisuuteen.

Aineiston sisällöllisen monipuolisuuden vuoksi jaoin ensimmäisen pääteeman vielä seitsemään alateemaan.

Alateemojen muodostamisessa hyödynsimme kyselylomakkeen kahdeksatta kysymystä (Liite 1), johon olimme teoretiedon pohjalta kirjanneet kommunikatiivisen kielenopetuksen keskeisiä piirteitä. Nämä piirteet muodostivat analyysimme kuusi ensimmäistä alateemaa. Seitsemäs alateema rakentui puolestaan niistä vastauksista, jotka toivat esiin muita suullista viestintää kehittäviä työtapoja listaamiemme piirteiden ulkopuolelta. Näin ollen ensimmäinen pääteema muodosti seuraavat seitsemän alateemaa: 1.1) pari- ja ryhmätyöskentely, 1.2) englanti luokan ensisijaisena viestintäkielenä, 1.3) tosielämän viestintätilanteiden harjoittelu, 1.4) oppilaslähtöisyys, 1.5) huomio viestinnän onnistumisessa, 1.6) kielen käyttöön rohkaiseva ilmapiiri sekä 1.7) muut suullisen viestinnän työtavat.

Esittämämme alateemat olivat omia tulkintojamme siitä, miten tutkimuksen teoretieto selitti ja jäsensi kommunikatiivisen kielenopetuksen piirteitä. Pari- ja ryhmätyöskentelyllä (1.1) tarkoitimme aineistosta löytyneitä viittauksia kahden tai useamman oppilaan väliseen työskentelyyn. Englannin ensisijaisuus viestintäkielenä (1.2) käsitti puolestaan vastaukset, joissa opettaja painotti englantia vuorovaikutuskielenä mahdollisimman paljon kaikessa luokkahuonetyöskentelyssä myös tehtävien tekemisen ulkopuolella. Tosielämän viestintätilanteissa kehittyminen (1.3) tarkoitti puolestaan mainintoja tehtävistä, joissa oppilaat pääsivät harjoittelemaan tavallisimpia kommunikointitilanteita, kuten ostoskeskusteluja, englanniksi. Oppilaslähtöisyydellä (1.4) viittasimme tässä tutkimuksessa puolestaan niihin työtapoihin, jotka olivat vastaajien mukaan lähteneet oppilaiden omista haluista tai tarpeista. Onnistuneella viestinnällä (1.5) tarkoitettiin viestintätilanteita, suullisia ja kirjallisia, joissa painotettiin ymmärretyksi tulemistä kielioppivirheisiin keskittymisen sijaan. Rohkaiseva ilmapiiri (1.6) sisälsi puolestaan mainintoja siitä, että oppilaita kannustettiin aktiiviseen kielen käyttöön. Lopuksi muilla työtavoilla (1.7) viitattiin niihin vastauksiin, jotka toivat esiin muita suullista viestintää kehittäviä työtapoja edellisten alateemojen lisäksi.

Teemojen, sekä pää- että alateemojen, kirjaamisen jälkeen lähdimme ryhmittelemään vastauksia teemojen mukaisesti. Siirsimme suoria lainauksia Excel-pohjalta Word-tiedostoon sen mukaan, mihin teemaan vastaukset

kuuluivat. Aineistoa kerättiin paitsi monivalintakysymyksestä myös avoimista vastauksista, joihin vastaajat olivat päässeet avaamaan näkemyksiään tarkemmin. Teemat vastasivat hyvin aineiston sisältöä, sillä lähes kaikki kirjallisista vastauksista oli mahdollista sijoittaa johonkin teemaan.

Ryhmittelyn jälkeen analysoimme vastauksia teemojen mukaisesti. Vastausten määrät ja sisällöt vaihtelivat sen mukaan, mitä teemaa käsiteltiin. Kuitenkin jokainen teema muodosti kokonaisuuden, josta pystyimme tutkimaan teeman keskeisimpiä sisältöjä ja laskemaan siinä esiintyneiden vastausten määrää. Analyysi tuotti lopulta jäsennellyn pohjan, jonka avulla pääsimme tarkastelemaan tutkimuskysymyksiämme kommunikatiivisen kielenopetuksen käytöstä, työtavoista sekä menetelmän antamista valmiuksista.

3.4.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Lähestyimme aineiston analyysiä teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä Sarajärven ja Tuomen (2018) avaamia analyysitapoja soveltaen. Heidän (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 78) mukaansa sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa laajasti käytetty aineiston jäsentelymenetelmä. Kyseessä on tekstianalyysi, jossa etsitään merkityksiä ja pyritään kuvaamaan tutkittava ilmiö lyhyessä ja tiivistetyssä muodossa erilaisia jäsentelytapoja hyödyntäen (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 86–87). Tämä lähestymistapa mahdollistaa aineiston objektiivisen ja järjestelmällisen tarkastelun (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 86), minkä vuoksi käytimme sitä tässä tutkimuksessa.

Aineiston sisällönanalyysi voi myös tukeutua osittain teorian tietoon (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 78). Sarajärvi ja Tuomi (2018, 81–82) kuvailevat tässä tapauksessa teoriaohjaavaa analyysiä, jossa teoria kulkee vain ohjaavana rakenneosana määrittelemättä aineistoa minkään teorian mallin perusteella. Lähestymistapa sopi analyysiimme, jossa hyödynsimme teoreettista tietoa kommunikatiivisesta kielenopetuksesta ilman yksittäistä teoriapohjaa. Yhdistämällä siten nämä kaksi analyysitapaa, sisällönanalyysin ja teoriaohjaavan analyysin, pystyimme jäsentämään aineistomme laadulliselle tutkimukselle ominaisella tavalla.

3.4.2 Teemoittaminen

Sisällönanalyysin jäsentelytavoista tutkimuksessamme sovellettiin teemoittamista (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 78), jonka tavoitteena on tiivistää ja yksinkertaistaa tutkimusaineistoa (Eskola & Suoranta, 1998, 100). Teemoittamisessa aineistostamme etsittiin ja eriteltiin tutkimuskysymyksille olennaisia aiheita (Eskola & Suoranta, 1998, 126). Aineisto pystytään tällä tavoin ryhmittelemään aihepiirien mukaisesti erilaisiin teemakokonaisuuksiin, joiden esiintyvyyttä voidaan myös laskea (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 79). Teemoja on siten mahdollista myös vertailla toisiinsa (Eskola & Suoranta, 1998, 126). Teemoittamista hyödyntämällä järjestimme aineistomme kokonaisuuksiin tutkimuskysymysten ja tulosten tarkastelua varten.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksemme mukaan peruskoulussa opettavista englannin kielen opettajista selkeä enemmistö koki kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän olevan osa heidän opetustaan viikkotasolla. Kyselyymme vastanneista kymmenestä peruskoulun opettajasta yhdeksän oli sitä mieltä, että oppitunnit sisälsivät selkeästi kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän sisältöä, tavoitteita ja harjoituksia. Opettajat nimesivät erilaisia opetusmenetelmälle ominaisia piirteitä monivalintakysymyksen avustuksella ja perustelivat näkemyksiään avoimissa lisäkysymyksissä (Liite 1). Näiden kysymysten ja niihin annettujen vastausten avulla pystyimme muodostamaan selkeästi tutkimuksemme kuusi eri alateemaa. Seitsemäs alateema rakentui puolestaan sellaisten opetuspiirteiden ylle, jotka eivät automaattisesti olleet kommunikatiiviselle kielenopetusmenetelmälle ominaisia, mutta jotka nousivat esille vastauksissa ja selkeästi edesauttavat kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän tavoitteiden saavuttamista. Näiden teemojen avulla tarkastelemme tässä luvussa kyselymme tuloksia.

Tuloksia tarkastellessamme on myös olennaista huomioida, että yhden vastaajan mukaan (V28) kommunikatiivinen kielenopetusmenetelmä ei ollut läsnä hänen oppitunneillaan. Kuitenkin tarkastellessamme kyseisen vastaajan perusteluja ja muita vastauksia, joissa hän kertoo käyttämistään opetusmenetelmistä, voimme selkeästi huomata yhteneväisyyksiä kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän kanssa. Vastaaja kertoi käyttävänsä pari- ja ryhmätyöskentelyä sekä esimerkiksi arjen kielen käyttöön liittyviä keskusteluja osana opetustaan. Nämä työskentelytavat nousevat esiin myös kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän sisällöissä, minkä vuoksi laskimme kyseisen vastaajan vastaukset osaksi aineiston analyysia.

4.1 Kommunikatiivisen kielenopetuksen esiintyminen Suomessa

4.1.1 Pari- ja ryhmätyöskentely

Pari- ja ryhmätyöskentely nousivat teemoista selkeästi suosituimmiksi kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän käytössä. Jokainen vastaaja valitsi kyseisen tavan hyödyntää opetusmenetelmää omilla oppitunneillaan. Teema keräsi myös eniten kuvailua siitä, miten se näkyy tunneilla konkreettisesti, sillä jopa kahdeksan vastaajaa kymmenestä koki tarpeelliseksi selittää omia lähestymistapojaan pari- ja ryhmätyöskentelyn hyödyntämiseen. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että kyseistä työskentelymuotoa hyödynnetään paljon (V9, V15, V29) ja se on myös vakiinnuttanut paikkansa oppikirjojen tehtävien osalta.

Alakouluikäisten kirjasarjat pohjaavat pari- tai ryhmäkeskusteluihin, suoraa tekstiä on jopa liian vähän. Työskentelemme lähes jatkuvasti parin kanssa. (V2)

Vastaajien teksteistä kävi ilmi, että suullisesti tehtävät harjoitukset tehtiin lähes aina parin tai ryhmän kanssa (V12). Pari- ja ryhmätyöskentely nähtiin sopivaksi työskentelytavaksi niin uuden sanaston harjoittelussa kuin myös tekstikappaletta läpikäydessä (V16). Lisäksi paria tai ryhmää on hyvä hyödyntää myös esimerkiksi erilaisten pelien tai toiminnallisten harjoitteiden sekä perinteisempien tehtävien, kuten kirjoitetun tehtävän ääneen lukemisen, muodossa (V16, V26). Eräs vastaaja (V26) lisäsi, että parin kanssa ääneen lukeminen myös vahvistaa tutkitusti oppimista.

Erään tutkittavan (V30) vastauksista on huomattavissa, että vaikka pari- ja ryhmätyöskentely koetaan osaksi omaa opetusta, se ei välttämättä ole tunneilla esillä yhtä paljon verrattaessa muiden vastaajien oppitunteihin, joilla pieniä paritehtäviä tehdään jopa useita ja vieläpä paria vaihdellen (V15). Kyseinen opettaja kuitenkin selitti, että tunneilla ei täysin hylätä pari- ja ryhmätyöskentelyä toimintatapana, vaan pariharjoituksia tehdään harvemmin – silloin tällöin.

4.1.2 Englanti ensisijaisena viestintäkielenä

Tutkimuksessamme kuusi vastaajaa oli sitä mieltä, että englanti toimi ensisijaisena viestintäkielenä luokassa ja etenkin oppituntien aikana. Kolme opettajaa myös perusteli tarkemmin sitä, miten englannin kielen käyttäminen pääsääntöisenä keskustelukielenä toimi arkielämän luokkahuonetilanteissa. Vastaajien huomiot keskittyvät kielen käyttämiseen niin opettaja- kuin oppilastasolla, ja he huomioivat vastauksissaan hyvin myös kyseistä teemaa rajoittavat tekijät.

Oleellisena vastaajat pitivät sitä, että oppilaille puhutaan mahdollisimman paljon englantia ja kieltä käytetään kaikessa viestinnässä laajalti (V9, V26). Erään vastaajan mukaan suomeksi on tarpeellista sanoa vain ne asiat, joiden ymmärtäminen on oppilaiden kannalta välttämätöntä tai mikäli alun perin englanniksi selitettyjen asioiden sisältö jää oppilailta ymmärtämättä (V26). Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi koulun käytäntöihin tai vaikkapa liikuntatuntien sisältöihin liittyvät asiat.

Myös oppilaiden kannalta kohdekielen käyttämistä pidetään tärkeässä asemassa sen ensisijaisen käytön osalta. Suullisissa harjoitteissa pyritään käyttämään aina vain englantia, jotta sen käyttöä tulisi mahdollisimman paljon oppituntien aikana (V9, V26). Mikäli puhuminen englanniksi tuntuu haastavalta, pyritään tehtävät vähintäänkin suullistamaan. Haasteiden osalta yksi vastaajista kertoi luokkien osaamistasoista seuraavasti:

Ryhmät ovat kuitenkin osaamistasoltaan niin heterogeenisiä, että pelkän englannin käyttäminen oppitunneilla on mahdotonta. (V16)

Tällaiset huomiot ovat tärkeitä, kun puhutaan vieraan kielen käytöstä ensisijaisena viestintävälineenä luokkahuoneessa, sillä viestintää on mahdotonta toteuttaa tarkoituksenmukaisella tavalla, mikäli kielitaito ei riitä sisällön ymmärtämiseen.

4.1.3 Tosielämän viestintätilanteet

Tosielämän viestintätilanteiden harjoittelua olennaisena teemana kommunikatiivisen kieltenopetusmenetelmän käytössä piti kuusi vastaajaa kymmenestä. Vastaajista neljä perusteli tarkemmin teeman esiintyvyyttä omassa opetuksessaan. Opetustilanteissa tosielämän viestintätilanteet tulivat vastaajien mukaan esille etenkin suullisissa harjoituksissa, joissa oppilaiden tehtävänä on käydä dialogeja mahdollisimman aidoissa tilanteissa (V31).

Vastausten perusteella on nähtävissä, että oppikirjoista löytyvän materiaalin lisäksi opettajat käyttävät tosielämän viestintätilanteiden harjoitteluun myös muuta materiaalia.

Kirjan valmiiden tehtävien lisäksi harjoittelemme monenlaisia viestintätilanteita. (V2)

Arkielämässä tarvittavien käytännöllisten dialogien treenaus korostui useamassakin vastauksessa (V16, V30). Tällaisia arkielämän dialogeja voivat olla esimerkiksi ravintola-, lääkäri- tai ostoskeskustelut. Tällaiset keskustelut ovat kuitenkin vastaajan (V30) mukaan hyvin luokka-astekohtaisia, mahdollisesti siksi, että ne eivät onnistu ennen kuin kielitaito on tarpeeksi pitkälle kehittynyttä. Kyseinen vastaaja (V30) myös kertoi käyttävänsä tosielämän viestintätilanteiden harjoittelussa hyödyksi keskustelujen videointia.

4.1.4 Oppilaslähtöisyys

Kaiken kaikkiaan seitsemän vastaajaa oli sitä mieltä, että oppituntien oppilaslähtöisyys kuuluu tärkeänä osana kommunikatiiviseen kieltenopetukseen nimenomaan heidän tunneillaan. Näistä seitsemästä vastaajasta kuitenkin vain yksi (V26) kertoi tarkemmin oppilaslähtöisyydestä. Hän (V26) onnistui omalla vastauksella kiteyttämään oppilaslähtöisyyden peruseräpäätteen, sekä yhden sitä hankaloittavan tekijän.

Vastaajan (V26) mukaan oppilaiden ideoita pyritään toteuttamaan aina kun siihen on mahdollisuus aikataulun tai esimerkiksi tarjolla olevan ideamateriaalin puitteissa. Hän (V26) myös lisää, että välillä oppilaiden ideat eivät ole

yksinkertaisesti toteutettavissa, sillä ideat saattavat olla hyvinkin korkealentoisia tai yksinkertaisesti vain mahdottomia toteuttaa.

4.1.5 Huomio viestinnän onnistumisessa

Vastaajista kahdeksan ilmaisi opetuksen pääpainon olevan viestinnän onnistumisessa kieliopin oikeellisuuden sijaan. Vastaajista neljä kuvaili tarkemmin sitä, miten kyseinen teema nousi esiin heidän luokkahuoneissaan. Näissä vastauksissa viestinnän onnistuminen liitettiin kirjoitus- ja lukutaitoon, keskustelutilanteisiin sekä arviointiin.

Vastausten mukaan oppituntien viestintäharjoituksissa ei keskitytty virheiden korjaamiseen (V2). Kielen opetuksessa korostettiin sen sijaan viestinnän ymmärrettävyyttä (V29). Haastavia vuorovaikutustilanteita tuettiin tarjoamalla mahdollisuuksia käyttää erilaisia viestintätapoja, kuten suullista viestintää kirjallisen sijaan (V2). Tämän lisäksi eräässä vastauksessa (V12) opettaja ohjeisti oppilaitaan käyttämään kiertoilmaisuja, mikäli tiettyjen englanninkielisten ilmausten muistaminen tuotti heille vaikeuksia.

Viestinnän ymmärtämisen ja ymmärrettävän tuottamisen merkitys huomioitiin myös arvioinnissa. Yksi vastaajista (V30) oli tuottanut oppilailleen kokeita, joissa arvioitiin oppilaiden suullista englannin tuottamista ja kysymysten ymmärtämistä. Eräs vastaajista (V2) kertoi puolestaan kokeessaan arvioivansa lauserakanteiden ymmärrettävyyttä, jolloin oppilaille annettiin mahdollisuus ilmaista asia myös suullisesti tarvittaessa.

4.1.6 Kielenkäyttöön rohkaiseva ilmapiiri

Kaikki kymmenen vastaajaa pitivät kielenkäyttöön rohkaisevaa ilmapiiriä yhtenä opetuksensa periaatteena. Teemaa avattiin tarkemmin kahdessa erillisessä vastauksessa, joissa kuvailtiin oppituntien ilmapiirinä ja rohkaisevan ilmapiirin muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Vastauksissa korostui erityisesti ajatus osallisuudesta ja myönteisestä suhtautumisesta.

Vastaajan (V16) mukaan hänen oppitunneillaan vallitsi ilmapiiri, jossa oppilaat työskentelivät aktiivisesti ja osallistuivat rohkeasti harjoituksiin. Toinen vastaajista (V26) kertoi puolestaan hyödyntävänsä oppitunneillaan positiivista

pedagogiikkaa sekä myönteistä ja sanatonta palautteenantoa työskentelyn yhteydessä. Opetuksessa keskityttiin ääntämiseen myönteisen ilmapiirin luomiseksi:

Kiinnitän erityistä huomiota ääntämisharjoitteluun, jotta puhuminen tuntuisi oppilaista mahdollisimman turvalliselta. (V26)

Tämän vastaajan (V26) mukaan rohkaisevaan ilmapiiriin vaikutettiin lisäksi siten, että hänen oppitunneillaan toteutettiin opetuksen eriyttämistä. Eriyttäminen yhdistettiin myös ääntämistehtäviin, joissa oppilaille jaettiin tarpeen mukaan työskentelyä tukevaa materiaalia (V26).

4.1.7 Muut suullista viestintää kehittävät työtavat

Opettajilta kerättiin tietoa myös muista heidän käyttämistään työtavoista, jotka kehittävät oppilaiden suullisen viestinnän taitoja ja ohjaavat siten oppimista kohti kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän tavoitteita. Kymmenestä opettajasta seitsemän kertoi tarkemmin, millä tavoin suullista viestintää heidän oppitunneillaan harjoitellaan kyselylomakkeessa mainittujen työtapojen lisäksi. Näissä työtavoissa hyödynnettiin erilaisia apuvälineitä, sillä vastauksissa korostuivat ääni- ja videonauhoitteiden avulla sovelletut tehtävät.

Ääninauhoitteiden tuottamisesta oli vastauksissa eniten mainintoja (V12, V16, V30, V31). Osa vastaajista kertoi tarkemmin oppilaiden nauhoittavan englantia joko Google Classroomissa (V12), päiväkirjatyyllisen kerronnan ohessa yksin tai parin kanssa (V16) tai suullisen kokeen yhteydessä (V30). Erään vastaajan (V30) mukaan oppilas kuunteli kokeessa nauhoitteelta opettajan kysymyksen ja tallensi itse vastauksensa puheena opettajan tarkistettavaksi.

Nauhoittamista hyödynnettiin myös videotuotosten tekemisen yhteydessä. Näistä mainittiin kahdessa vastauksessa (V16, V31), joista toisessa (V16) kerrottiin tarkemmin esittelytyylisestä videosta, jossa oppilaat pääsivät näyttämään omia huoneitaan. Tämän vastaajan (V16) mukaan kuvailu voitiin toteuttaa myös haastattelun muodossa parin kanssa.

Ääni- ja videonauhoitteiden tuottamisen lisäksi oppitunneilla hyödynnettiin myös erilaisten nauhoitteiden kuuntelua ja katselua. Vastauksissa kerrottiin, että

oppilaiden tehtävänä oli kuunnella “autenttista materiaalia” (V2) tai “tuttuja tekstejä” (V26). Eräs vastaaja (V26) kertoi myös siitä, että oppilaat katsovat englanninkielisiä elokuvia englannin tekstityksillä. Hänen (V26) mukaansa elokuvan visuaalinen muoto auttoi oppilaita keskittymään myös kuulemaansa puheeseen.

Suullista tuottamista harjoiteltiin myös muiden suullisten harjoitusten avulla. Vastauksissa (V2, V26) kerrottiin, että oppilaat lukivat englanninkieliset kirjalliset tehtävät ääneen. Erään vastaajan (V15) mukaan oppilaiden tehtävänä oli lukea myös kirjan kappaleita ääneen yhdessä toisen oppilaan kanssa. Toisaalta opettajat hyödynsivät opetuksessaan myös lauluja (V15) ja pelejä (V16). Peleistä mainittiin nimellä Baamboozle-peli, jonka yhteydessä vastaajan (V16) mukaan kehittyvät erinomaisesti oppilaiden suulliset vuorovaikutustaidot.

4.2 Kommunikatiivisen kielenopetuksen antamat valmiudet suulliseen viestintään

Opettajista yhdeksän vastasi kysymykseen, jossa pohdittiin kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän antamia suullisen viestinnän taitoja oppilaiden tulevaisuuden näkökulmasta. Keskeisintä vastauksissa olivat maininnat menetelmän avulla saavutetusta rohkeudesta englannin kielellä puhumiseen. Tästä oli mainintoja yli puolessa kymmenestä vastauksesta. Rohkeus nähtiin uskalluksena käyttää kieltä (V12, V15, V31), uskalluksena osallistua ja ilmaista itseään kohdekielellä (V2) sekä rohkeutena pyrkiä tuottamaan ja ymmärtämään kieltä keskustelutilanteissa (V26).

Kommunikatiivinen kielenopetus vahvistaa vastausten mukaan oppilaiden itseluottamusta englannin kielen käyttäjinä. Itseluottamuksen kasvua ilmaistiin erilaisin tavoin: Vastauksissa kerrottiin, että menetelmä kehittää oppilaan “kieliminää” (V26), vahvistaa luottamusta omaan kielitaitoon (V31) sekä synnyttää “kyllä mä pärjään” -ajattelua suullisen viestinnän suhteen (V16).

Vastaajien mukaan menetelmän avulla saavutetaan myös ajattelutapa, jossa viestinnän kieliopillista täydellisyyttä ei pidetä merkittävänä. Maininnat liittyivät siihen, että viestinnässä ei keskitytä virheisiin (V15, V30). Toisin sanoen vastausten mukaan menetelmän avulla heikommatkin oppilaat pystyvät tulevaisuudessa käyttämään kieltä (V2).

Varmasti ihan jokainen tulee esim. matkailussa tai arkielämän ihmisten kohtaamisessa tarvitsemaan taitoja puhua englantia siten, että asia tulee selväksi eikä virheillä ole niin väliä. (V30)

Vastauksissa kirjoitettiin myös muista kommunikatiivisen kielenopetuksen antamista valmiuksista. Menetelmän avulla oppilaan ajatellaan pystyvän kompensoimaan omia viestintätapojaan haasteiden edessä (V2). Erään vastaajan mukaan menetelmä tasoittaa myös tasoeroja ala-asteella (V15). Lisäksi yksi vastaus sisälsi maininnan, jonka mukaan menetelmä kehittää kielen sujuvaa käyttöä (V28).

5 POHDINTA

Tutkimuksemme viimeisessä luvussa liitämme saamamme tutkimustiedon aiempaan tutkimustietoon ja pohdimme, millaista uutta ajattelua tutkimuksemme meissä herätti. Lisäksi pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä sekä nimeämme mahdollisia jatkotutkimusideoita tulevaa tutkimustyöskentelyä varten.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, käytetäänkö peruskoulun englannin opetuksessa kommunikatiivista kielenopetusmenetelmää ja millä tavoin. Tutkimuksemme tuloksista vahvistui ajatus siitä, että kommunikatiivinen kielenopetusmenetelmä on vakiinnuttanut paikkansa suomalaisessa kielenopetuksessa. Työtavat oppitunneilla olivat todella monipuolisia ja vaihtelevia, mutta niillä kaikilla oli yksi ja sama tavoite – kehittää oppilaiden suullisen viestinnän taitoja. Halusimme tämän lisäksi myös tutkia, millaisia viestinnällisiä valmiuksia oppilaat saivat tämän menetelmän käytöstä. Voimme todeta, että opettajien mukaan oppilaiden itsevarmuus käyttää englantia oli suurin opetusmenetelmästä saatu hyöty. Tutkimukseemme saadut vastaukset perustuivat peruskoulun englanninopettajien näkökulmiin ja kokemuksiin menetelmän käytöstä.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimuksemme mukaan peruskoulun englanninopettajat käyttävät kommunikatiivista kielenopetusmenetelmää opetuksessaan viikoittain. Opettajat hyödynsivät oppitunneillaan monipuolisesti erilaisia kommunikatiivisen kielenopetuksen työtapoja ja uskoivat menetelmän valmistavan oppilaita myös luokkahuoneen ulkopuolisiin viestintätilanteisiin. Näin ollen tulokset osoittivat, että opettajien kokemukset ja näkökulmat kommunikatiivisen kielenopetuksen työtavoista ja hyödyistä olivat suurimmilta osin linjassa menetelmään liitetyn

teoreettisen taustatiedon ja aiempien tutkimusten kanssa. Tulokset noudattivat myös nykyisen opetussuunnitelman ohjeistuksia vieraan kielen opetuksen osalta.

Kaikki kymmenen opettajaa käyttivät pari- ja ryhmätyöskentelyä osana englannin kielen opetustaan. Tätä työskentelytapaa vaaditaan myös nykyisessä opetussuunnitelmassa, jossa oppilaita ohjataan harjoittelemaan viestinnällisiä taitojaan vuorovaikutustilanteissa (POPS, 2014, 220). Näin ollen pari- ja ryhmätyöskentelyn merkitystä kielenopetuksessa voidaan pitää varsin suurena. Larsen-Freeman ja Andersonin (2011, 121–122) mukaan työtapana on erittäin keskeinen osa kommunikatiivista kielenopetusta, mikä on oletettavaa menetelmältä, jossa harjoitellaan viestintää muiden kanssa. Tulokset myötäilevät myös Toron ja kollegoiden (2015) tutkimusta, jonka mukaan työtapana oli yksi opettajien eniten käyttämistä opiskelutavoista kommunikatiivisten taitojen harjoittelussa. Pari- ja ryhmätyöskentely tarjoaa oppilaille tukea omaan oppimiseen sekä kehittää nykyään työmarkkinoillakin paljon painotettuja yhteistyötaitojen erilaisia kompetensseja.

Kaikki kymmenen opettajaa pitivät myös opetuksensa ilmapiiriä englannin käyttöön kannustavana. Rohkaiseva ilmapiiri on tärkeä piirre, jotta keskustelusta saadaan autenttista ja osallistavaa tasoeroista huolimatta. Tämä on kommunikatiivisen kielenopetuksen yksi merkittävimmistä piirteistä, sillä ilman keskustelua suullista viestintää ei voida harjoitella eikä menetelmän tavoitteita saavuttaa. Myös opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, 219) mainitaan kielen käytön rohkeus ja asianmukaisuus, joka on helpointa toteuttaa positiivisen ilmapiirin kautta. Desai (2015, 49) toteaa, että kieltä on mahdotonta oppia ilman kanssakäymistä muiden kanssa. Yleisesti luokkahuoneessa saatetaan pelätä virheitä eikä tästä johtuen uskalleta yrittää. Mikäli luokan ilmapiiri on aidosti otollinen kommunikatiiviselle kielenopetukselle, näin ei kuitenkaan tulisi olla. Virheet kuuluvat viestintään ja kieliopilliseen virheettömyyteen voidaan pyrkiä vasta myöhemmin (Desai, 2015, 49; Larsen-Freeman & Anderson, 2011, 125). Myös opetussuunnitelma (POPS, 2014, 220) kannustaa virheiden tekemisen mahdollistamiseen, sillä virheet toimivat Larsen-Freemanin ja Andersonin (2011, 125) mukaan automaattisesti opetustilanteina.

Myös tutkimuksemme vastauksissa korostettiin enemmän viestinnän ymmärrettävyyttä kuin sen virheettömyyttä, sillä suurin osa opettajista ilmaisi opetuksensa painoarvon olevan onnistuneessa viestinnässä kielioppivirheiden

sijaan. Samanlaisiin tutkimustuloksiin päätyi myös Jansem (2019). Tämä kommunikatiivisen kielenopetuksen piirre valmistaa oppilaita luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa pyritään ennen kaikkea toisen ymmärtämiseen ja ymmärretyksi tulemiseen. Viestin välittymistä vieraan kielen opiskelussa painottaa myös nykyinen opetussuunnitelma (2014, 219). Tutkimuksemme vastanneiden opettajien mukaan kyseinen opetusmenetelmä valmistaa oppilaita lisäksi tulevaisuuden vuorovaikutustilanteisiin, jossa virheillä ei ole väliä ja kielitaidoltaankin heikommat ihmiset pystyvät käyttämään englantia. Kielioppia ei kuitenkaan suljeta täysin pois, vaan sen nähdään tukevan opiskelua silloin, kun oppilaat pääsevät harjoittelemaan sitä omien tarpeidensa kautta (Savigon, 2011, 640).

Tuloksistamme ilmenee myös se, miten englantia pyritään käyttämään ensisijaisena viestintäkielenä luokissa. Vastaaajista enemmistö ilmaisi, että he pyrkivät hoitamaan luokkahuoneessa tapahtuvan viestinnän mahdollisimman pitkälti englanniksi oppilaiden kielitaidon rajoissa. Larsen-Freemanin ja Andersonin (2011, 120) mukaan kielen kuuluisikin olla yleisen kommunikoinnin väline luokkahuoneessa. Liian usein kieli jää vain tarkasteltavaksi kohteeksi, mikä taas aiheuttaa puutteita sen aktiivisessa käytössä. Ehkä siksi myös opetussuunnitelma (POPS, 2014, 221) rohkaisee käyttämään englantia opetuksessa aina, kun siihen vain on mahdollisuus. Tällainen työskentely altistaa jatkuvasti kielen kuuntelulle ja sen käytölle, mikä taas johtaa ainakin jollain tasolla kielitaidon tai kuullun ymmärtämisen kehittymiseen. Opettajaa kuuntelemalla ja lyhyitä oppilaiden arkeen liittyviä keskusteluja käymällä opitaan arkielämästä ja yhteiskunnasta englanniksi. Nykyään kaiken tämän lisäksi oppilaiden arkielämässä erittäin suuri osa informaatiosta tulee muulla kielellä kuin suomella, usein englanniksi. Tästä syystä on myös tärkeää, että englantia hyödynnetään ajankohtaisten materiaalien katselussa tai kuuntelussa. Tämä näkemys nousi esille vastauksissa, joissa opettajat pohtivat muita työtapoja, jotka tukevat kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoitteita. Opetussuunnitelmakein (POPS, 2014, 220) kehottaa huomioimaan oppilaiden jokapäiväisen elämän, kiinnostuksen ja ajankohtaisuuden materiaalien valinnassa. Oikein valittu ajankohtainen materiaali kehittää kaikessa monipuolisuudessaan lisäksi oppilaiden kielen kontekstisidonnaisuuden ymmärtämistä, mikä taas on Larsen-

Freemanin ja Andersonin (2011, 115) mukaan erittäin tärkeä tavoite kommunikatiivisessa kielenopetuksessa.

Opettajista osa koki myös oppilaslähtöisyyden olevan tärkeä osa kommunikatiivista kielenopetusta omilla oppitunneillaan. Tarkoituksena on vastaajien mukaan tehdä kielestä oppilasta kiinnostavaa, oppilaille läheistä ja jopa arkipäiväistä. Opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, 220) oppilaslähtöisyyttä pidetään merkittävänä tekijänä kielenopetuksessa. Aiheiden täytyy lähteä oppilaita itseään kiinnostavista sisällöistä, ja opettajan tulee huomioida oppilaiden viestintätarpeet oppituntien suunnittelussa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettaja ottaa vastaan ideoita ja ajatuksia oppilaita itseään kiinnostavista aiheista ja hyödyntää näitä opetuksessaan, kuten yksi vastaajistakin asian ilmaisi. Sen lisäksi, että oppilaslähtöisyys tuo kielen oppilaiden lähelle, se myös kasvattaa opiskelumotivaatiota. Savignonin (2011, 640) mukaan oppilaat keskittyvät tunneilla paremmin, kun suhde kieleen rakentuu omien verbaalisten kokemusten ja tarpeiden kautta. Opiskelumotivaatiota kasvattavat myös uudenlaiset ja ajankohtaiset työtavat, jotka hyödyntävät nykyteknologiaa. Kysyessämme opettajilta muita suullista viestintää kehittäviä työtapoja, he nimesivät esimerkiksi ääninauhoitteet, videoinnit, pelillisyyden ja laulut. Toisin kuin Jansemin (2019) tutkimuksessa, jossa tunneilla käytettiin esimerkiksi ”small talk” –keskusteluja ja virittäytymistuokioita, tällaiset uutta teknologiaa hyödyntävät työtavat ottavat oppilaiden tarpeet ja mielenkiinnon kohteet mahdollisesti paremmin huomioon. Samalla kehittyvät myös oppilaiden teknologiset tieto- ja viestintätaidot, joille nykyään annetaan paljonkin painoarvoa esimerkiksi työelämässä tai korkeammilla kouluasteilla.

Koko kommunikatiivisen opetusmenetelmän tärkein tavoite on tukea suullisen viestinnän onnistumista erityisesti realistisissa arkielämän tilanteissa (Darmawam ym. 2020, 1; Desai, 2015, 48; Savingon, 2011, 637). Tästä johtuen on selkeää, että yli puolet opettajista ilmaisi tosielämän viestintätilanteiden harjoittelun olevan osa heidän opetustaan. Se, että realistisia ja autenttisia tilanteita harjoitellaan koulussa, ja niissä pyritään oikeaoppisen kieliopin sijaan saamaan viesti ymmärrettävästi perille, tukee myös tätä kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoitetta. Opetussuunnitelma (POPS, 2014, 219–220) määrittää myös kommunikaation ymmärrettävyyteen ja monipuolisiin

viestintätilanteisiin liittyvää sisältöä opiskeltavaksi peruskoulussa. Kieli on tehty käytettäväksi tosielämässä eikä suojatussa ympäristössä koulun seinien sisällä, joten tällaisissa tilanteissa harjoittelua voidaan pitää johdonmukaisena. Samalla opitaan kadonneiden ilmausten kompensointitaitoja, joita myös tutkimuksemme vastaajat pitivät olennaisena miettiessään sitä, mitä opetusmenetelmä antaa oppilaille käytännössä. Desai (2015, 49) nostaa myös samanlaisia hyötyjä esille. Hänen (Desai, 2015, 49) mukaansa puhutun kielen virheiden huomioimista tärkeämpää on saada informaatio liikkumaan sujuvasti. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat, että menetelmä todella kehittää oppilaiden puhe- ja viestintätaitoja aidoissa arkielämän tilanteissa (Efrizal, 2012; Hoho, 2020; Mangaleswaran & Aziz, 2019; Rahmtillah, 2019), aivan kuten opettajat arvioivat myös meidän tutkimuksessamme.

Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa näkyy muutenkin tulevaisuuden ajattelu. Nykyajan globaalissa yhteiskunnassa englannin kielitaito on merkittävässä roolissa monenlaisissa asiayhteyksissä. Oppilaat tarvitsevat hyviä kommunikointitaitoja tulevaisuuden työelämässä yhä kasvavassa määrin, sillä yhteistyö eri maiden välillä on välttämätöntä. Jo pelkästään englannin vakiintunut asema "lingua francana" riittää säilyttämään englannin kielitaidon tärkeänä taitona hallita (Gasparyan, 2015, 7). Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa opetellaan ja opitaan sitä, mitä tulevaisuudessa tarvitaan. Tutkimuksemme vastaajien mukaan menetelmä antaa ennen kaikkea rohkeutta ja itsevarmuutta englannin käyttöön tulevaisuudessa. Kommunikointi vieraalla kielellä ei saa rajoittua siten vain kirjoittamiseen, sillä se rajoittaa viestintää ja estää sen kokonaisvaltaisen toteutumisen. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu menetelmää hyödyntämällä kehitystä oppilaiden itsevarmuudessa (Efrizal, 2012; Ho, 2020) ja motivaatiossa (Efrizal, 2012; Mangaleswaran & Aziz, 2019; Rahmatillah, 2019) englannin käyttäjinä.

Valtakunnallisten opetussuunnitelmien ja oppimistavoitteiden muutoksen myötä kommunikatiivinen kielenopetus on tullut osaksi vuoden 2014 suomalaista perusopetuksen opetussuunnitelmaa, vaikka se ei sisällä mainintaa menetelmästä käsitteenä. Myös tutkimuksemme vastauksista käy selkeästi ilmi, että menetelmä on käytössä lähes jokaisella opettajalla jossain määrin. Pidämme kuitenkin erittäin todennäköisenä, että suuri osa englannin opettajista hyödyntää menetelmää tietämättä sitä nimeltä lainkaan. Tällainen tapaus tuli esille myös

omassa tutkimuksessamme. Vastaaja kertoi, että ei käytä kyseistä opetusmenetelmää, mutta lopulta avatessaan tarkemmin omia työtapojaan, pystyimme heti löytämään yhteyksiä kommunikatiiviseen kielenopetusmenetelmään. Vastaajan osalta voidaan kuitenkin pohtia lisäksi esimerkiksi sitä, miten hyvin hän perehtyi annettuun ennakkomateriaaliin, joka olisi saattanut vähentää epäselvyyksiä tai väärinymmärryksiä.

Lopulta, kuten Farooqin (2015) tutkimus aiheesta osoitti, kouluympäristö saattaa rajoittaa menetelmän kokonaisvaltaista hyödyntämistä. Tähän vaikuttavat esimerkiksi liian suuret luokkakoot sekä tiukat aikarajoitteet. Lisäksi ongelmana nähtiin esimerkiksi kielioppia painottaneet kokeet, sekä oppilaiden heikko kielitaito ja motivaatio opiskeluun (Jafar ym., 2015). Yhdistämällä näitä aikaisempia tutkimuksia sekä omassa tutkimuksessamme esiin nousseita ajatuksia, voimme todeta, että varsin usein koulujen resurssit eivät riitä välttämättä toteuttamaan menetelmää. Tähän voitaisiin tehdä muutoksia, sillä kommunikatiivinen kielenopetusmenetelmä ei tarvitse toteutuakseen suuria rahallisia panostuksia, vaan ongelmat ovat pitkälti järjestelykysymyksiä, sekä kovaan juurtuneen ja jopa hieman vanhanaikaisen pelkkään kielioppiin painottavan kielenopetuksen syytä.

Tässä tutkimuksessa saamiemme näkemysten lisäksi useat tuoreet tutkimukset ovat osoittaneet, että kommunikatiivinen kielenopetus tukee englannin oppimista (Asrul & Dahlan, 2022; Efrizal, 2012; Ho, 2020; Mangaleswaran & Aziz, 2019). Mikäli suomalaisten koulujen resurssit mahdollistavat menetelmän laajamittaisen käytön, esittelee tutkimuksemme lukuisia menetelmän tavoitteita tukevia työtapoja, joita kielenopettajat voivat hyödyntää omassa opetuksessaan. Vaikka tutkimuksemme keskittyi englannin kieleen, pidämme saamiemme tuloksia siirrettävinä yleisesti kielenopetukseen kaikilla koulutuksen tasoilla. Näin ollen opettajat pääsevät hyödyntämään tutkimuksessamme esiin tulleita työtapoja oppijoiden ikä- ja taitotasoon soveltuvilla tavoilla.

5.2 Luotettavuustarkastelu

5.2.1 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen liitetään koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta, 1998, 152). Tässä arvioinnissa tarkastellaan, kuinka totuudenmukaista ja perusteltua tutkimuksen sisältö on (Eskola & Suoranta, 1998, 153). Luotettavuutta osoitetaan tutkimusprosessin kaikkien vaiheiden tarkkana kuvailuna tutkimustekstissä (Hirsjärvi ym., 2009, 232). Luotettavassa tutkimuksessa tutkijat myös tiedostavat avoimesti subjektiivisen asemansa ja sen vaikutukset omaan tutkimukseensa (Eskola & Suoranta, 1998, 152). Olemme tässä tutkimuksessa pyrkineet selostamaan mahdollisimman kattavasti tutkimuksemme kaikki vaiheet aina aineiston keruusta johtopäätösten tekemiseen. Luotettavuutta pohtiessamme tarkastelemme tekemiämme valintoja ja niiden soveltuvuutta tutkimusaiheeseemme.

Tutkimuksen luotettavuus suhteutetaan tavallisesti sen validiteettiin ja reliabiliteettiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 119). Eskola ja Suoranta (1998, 154) lähestyvät käsitteitä realistisessa luotettavuusnäkemyksessä, jossa validiteetin käsite jakautuu vielä sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti pohtii sitä, onko tutkimuksessa onnistuttu tutkimaan sitä mitä tavoiteltiin (Eskola & Suoranta, 1998, 154). Ulkoinen validiteetti tarkastelee, vastaavatko tutkimuksen aineisto ja johtopäätökset toisiaan (Eskola & Suoranta, 1998, 154). Lopuksi reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, että tulkinnoista ei löydy ristiriitoja ja tutkimus on toistettavissa (Eskola & Suoranta, 1998, 154–155).

Tutkimuksemme sisäinen ja ulkoinen validiteetti sekä reliabiliteetti huomioitiin, muttei ilman haasteita. Nostimme tutkimuksen johtopäätökset suoraan aineistosta, jolloin ulkoinen validiteetti täyttyi. Saimme tässä tutkimuksessa myös tuloksia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiämme ja nojasivat avaamaamme teoreettiseen tietoon. Näin ollen pidämme valitsemiamme tutkimusmenetelmiä ja niillä saatuja vastauksia onnistuneina. Tätä sisäistä validiteettia vaikeuttaa kuitenkin se, että Hirsjärven ja kollegoiden (2009, 213) mukaan lomakkeen kysymykset saattavat aiheuttaa tutkittavissa eriäviä tulkintoja ja siten väärinymmärryksiä. Eskola ja Suoranta (1998, 153) kirjoittavat tutkimuksen uskottavuudesta, jossa tutkijan ja tutkittavien käsitysten tulee vastata toisiaan.

Nämä haasteet koskevat kyselylomakkeemme kommunikatiivisen kielenopetuksen piirteitä esittävää kahdeksatta kysymystä (Liite 1), jonka käsitteitä emme avanneet kyselyssä tarkemmin. Vastajilla oli kuitenkin mahdollisuus tarkentaa vastauksiaan avoimessa kysymyksessä, mikä helpotti vastausten tulkinnallista analyysiä. Kyselylomake sisälsi myös sekä suomeksi että englanniksi kirjoitetun esittelytekstin, jolla pyrittiin avaamaan kysymysten kontekstia. Näistä haasteista huolimatta pidämme tutkimuksemme reliabiliteettia pätevänä, sillä lopulliset tulkinnat tukivat toisiaan ja uskomme tutkimuksen olevan toistettavissa samoja aineistonkeruu- ja analyysitapoja hyödyntäen.

Vaikka tutkimus tuotti tutkimuskysymyksiä vastaavia tuloksia, täytyy valitsemiamme tutkimusmenetelmiä tarkastella kriittisesti. Laadullinen tutkimus perustuu lopulta tutkijan tulkintoihin tutkimuksessa, jossa tutkija on Eskolan ja Suorannan (1998, 152) mukaan subjektiivisessa asemassa. Tutkijan täytyy siten reflektoida sitä, miten hänen omat näkemyksensä voivat vaikuttaa lopputuloksiin (Aaltio & Puusa, 2020, 170). Näiden asioiden esille tuominen lisää tutkimuksen objektiivisuutta (Aaltio & Puusa, 2020, 170). Kerroimme tässä tutkimuksessa omat lähtökohtamme ja motivaatiomme tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksemme tausta-ajatuksena oli se, että esittämämme menetelmä ei ole ainut oikea tapa opettaa, vaan vastaajat pääsevät kertomaan myös muista näkemyksistään kyselyyn vastatessaan. Toisaalta kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä tuotti myös haasteita, sillä tutkija ei voi tietää, kuinka sopivia vastausvaihtoehdot ovat, kuinka huolellisesti ja totuudenmukaisesti kysymyksiin vastataan tai kuinka hyvin vastaajat ovat tutkimusaiheeseen tutustuneet (Hirsjärvi ym., 2009, 195). Lisäksi kyselymme keräsi vain 31 vastausta, vaikka kyselyä jakaneessa yhdistyksessä on noin 1800 jäsentä. Tutkimukssamme ilmeni siten katoa (Hirsjärvi ym., 2009, 195).

Näiden haasteiden yhteydessä pohdimme, millaista aineistoa haastattelumenetelmä olisi kerännyt tutkimukseemme. Hirsjärven ja kollegoiden (2009, 205) mukaan haastattelu mahdollistaa vastausten selventämisen ja on muihin menetelmiin verraten erittäin joustava ja vuorovaikutteinen tapa kerätä tietoa. Näin ollen olisimme mahdollisesti saaneet tarkempaa ja vähemmän tulkintaa vaativaa tietoa kommunikatiivisen kielenopetusmenetelmän käytöstä haastattelun avulla. Haastattelumenetelmä voi kuitenkin pienentää vastausten luotettavuutta, sillä tutkijan läsnä ollessa haastateltava saattaa esittää

sosiaalisesti toivottuja vastauksia (Hirsjärvi ym., 2009, 206). Haastattelutilanne saattaa myös synnyttää virheellisiä tuloksia, mikäli haastattelija esimerkiksi huomaamattaan johdattelee vastaajaa kysymyksillään (Puusa, 2020, 103). Näin ollen päädyimme tulokseen, että kyselyn lähettäminen oli luotettavampi ja helpompi tapa lähestyä tutkittavia, jotka pysyivät siten täysin anonyymeinä ja vastasivat samoihin kysymyksiin ilman tutkijan läsnäoloa.

Pohdimme lisäksi tulostemme yleistettävyyttä. Vaikkei yleistämistä tavallisesti tavoitella laadullisessa tutkimuksessa sen tapauskohtaisuuden vuoksi, saattaa tutkimuksen huolellinen ja monipuolinen kuvaaminen antaa siihen mahdollisuuden (Eskola & Suoranta, 1998, 49). Sulkusen (1990, 272) mukaan yleistyksiä voidaan saada aineiston tulkinnoista. Huomio kiinnittyy tällöin tulkintojen kestävyteen (Eskola & Suoranta, 1998, 50). Sulkusen (1990, 272–273) mukaan olisi merkittävää, että tutkittavilla olisi samanlaisia kokemuksia, he olisivat kiinnostuneita tutkimusaiheesta ja heillä olisi siitä tietoa. Tässä tutkimuksessa tutkittavat jakoivat yhteneviä kokemuksia, sillä vastaajat olivat peruskoulun englanninopettajia, joilla oli ainakin jonkinlaista kokemusta ammatistaan. Kyselylomakkeelta löytnyt esittely antoi heille tietoa tutkimusongelmasta ja vastaamisen halukkuudesta voitaisiin olettaa, että tutkittavat olivat jollain tapaa myös kiinnostuneita aiheesta. Tutkimuksen luotettavuutta heikentää kuitenkin se, että tutkimukseen vastanneet saattavat olla tavallista enemmän tietoisia tai perehtyneitä aiheesta. Näin ollen emme voi lopulta tietää, kuinka todellisen kuvan kerätty tieto antaa englanninopettajien näkemyksistä ja kokemuksista Suomessa. Aiheesta tarvittaisiin laajempaa ja alueellisesti kattavampaa tutkimusta, jolla pystyttäisiin vastaamaan tähän kysymykseen. Yleistettävyyteen liittyy kuitenkin myös tutkimuksen siirrettävyys, jossa pohditaan, pystyykö tutkimuksen havainnot siirtämään toiseen ympäristöön (Eskola & Suoranta, 1998, 50). Ajattelemme, että tästä näkökulmasta tuloksista saamiamme kommunikatiivisen kielenopetuksen työtapoja voidaan soveltaa ja menetelmän hyötyjä saavuttaa eri tilanteissa eri-ikäisten oppijoiden kanssa myös muun kuin englannin kielen yhteydessä.

Lopuksi pohdimme vielä aineistomme riittävyttä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävyden ennustaminen on hyvin haastavaa (Eskola & Suoranta, 1998, 156). Sitä voidaan kuitenkin tutkia analyysin aikana tarkastelemalla aineiston kylläntymistä, jonka mukaan aineistoa on tarpeeksi,

kun uusi aineisto ei enää tuo tutkimukseen uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 1998, 47). Tutkielmamme luonteen vuoksi tähän tutkimukseen ei ollut kannattavaa ottaa suurta aineistoa, sillä tutkimus olisi paisunut liian suureksi. Kuitenkin jo kymmenen vastauksen aineistomme sisälsi toisiaan täydentäviä vastauksia, joista pystyimme johtamaan tutkimustuloksemme. Tällä määrällä emme kuitenkaan pidä luotettavana puhua aineiston kylläntymisestä. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä ei myöskään suoranaisesti kerro, miten onnistunut tutkimus on (Eskola & Suoranta, 1998, 156).

5.2.2 Eettisyys

Tutkimuksemme eettisyys pohjautuu TENKin (12.4.2023) hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tiedeyhteisön tunnustamat hyvät toimintatavat, kuten rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus ovat näkyvillä niin tutkimustyössä itsessään kuin myös tutkimuksen tulosten tallentamisessa ja esittämisessä, sekä niiden arvioinnissa. Sovellamme tutkimuksessamme tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksemme on avoin ja vastuullinen tuloksia julkaistaessa. Olemme tehneet parhaamme, jotta hyvä tieteellinen käytäntö toteutuu tutkimuksemme kaikissa vaiheissa, etenkin itse tutkimustoiminnassa, johon Tuomen ja Sarajärven (2018, 113) mukaan pääsääntöisesti laadullisen tutkimuksen eettiset ongelmakohdat liittyvät. Tutkijoiden kannalta tutkimuksessa on tärkeää olla herkkä huomioimaan nämä mahdolliset ongelmakohdat ja -tilanteet (Eskola & Suoranta, 1998, 40).

Eskolan ja Suorannan (1998, 42) mukaan tutkimusetiikassa tärkeää, että tutkittavia on informoitu tutkimuksen tarkoituksesta ja sisällöstä. Lisäksi erityistä huomiota tulisi antaa ihmisarvon kunnioittamiselle (Eskola & Suoranta, 1998, 42). Tutkimuksessamme emme tietoisesti aiheuttaneet yhdellekään tutkittavalle vahinkoa tai pyrkineet loukkaamaan ketään. Emme myöskään tutkineet erityistä eettistä ennakoarviointia vaativia kohteita. Lähetimme tutkittavan organisaation edustajalle tutkimussuunnitelmamme, joka sisälsi kattavasti tietoa tutkimuksestamme; sen tarkoituksesta ja sisällöstä sekä alustavasti tavoista, joilla aiomme analysoida ja tulkita aineistoa. Tämän perusteella saimme tarvittavat luvat tutkimuksellemme kirjallisesti. Myöhemmin tutkimuskyselyssä myös informoimme yksittäisiä vastaajia tutkimuksemme tarkoituksesta ja

sisällöstä sekä siitä, mihin aineistoa käytetään. Avasimme keskeiset käsitteet ja huolehdimme, että vastaajien on ennakkotietojen perusteella mahdollista vastata kyselyyn. Tämän lisäksi saatekirjeessä tutkittaville kerrottiin selkeästi myös heidän oikeuksistaan liittyen esimerkiksi kyselyn vapaaehtoisuuteen. Vastaajilta pyydettiin suostumusta vastauksien käyttämiseen osana kandidaatin tutkielmaa, ja kerroimme myös, että suostumuksen pystyy missä tahansa tutkimuksen vaiheessa perumaan. Ennalta mainittujen lisäksi vastaajien on ollut mahdollista tarkastella tietosuojaselostetta, jossa tutkittavien oikeuksista kerrotaan tietosuojalainsäädännön mukaisesti.

Aineistostamme ei löydy lainkaan tunnistetietoja, joten kyselymme toteutettiin anonyymisti. Päätimme, että ainut henkilötieto, joka tutkittavilta on tarpeellista kysyä, on luokka-aste, jolla englantia opetetaan, sekä tutkittavien omakohtaiset kokemukset ja näkemykset tutkimusaiheestamme. Tutkimusta tehdessä on tärkeää pohtia, kuinka paljon tietoa tutkittavista on todella tarpeellista saada ja mikä oikeuttaa puuttua yksityisyyteen (Eskola & Suoranta, 1998, 42). Tutkijan on tärkeää ottaa vastuuta työskentelystään, jotta tutkittaville syntyy luottamuksellinen tunne esimerkiksi anonyymiteetin toteutumisesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Eskola & Suoranta, 1998, 42–43). Tämä tarkoittaa tutkimuksessamme esimerkiksi sitä, että pidimme alusta loppuun asti huolta siitä, että henkilötietoja tai mitään muutakaan aineistoon liittyvää tietoa ei missään tapauksessa päädy ulkopuolisille. Eskola ja Suoranta (1998, 42) myös toteavat, että tutkittaville ei kuitenkaan saa luvata enempää kuin mihin todellisuudessa pystyy. Henkilötietoja tutkimuksessamme on käsitelty suunnitelmallisesti, huolellisesti ja vastuullisesti.

Kyselymme toteutettiin Office 365-ohjelmalla, jota suojaa yliopiston oma kaksivaiheinen tunnistus. Aineiston vastauksia käsiteltiin vain kaksivaiheisen tunnistuksen takana kyseisessä pilvipalvelussa. Tällä tavoin estimme aineiston leviämisen ulkopuolisille ja varmistimme, että aineisto on kuitenkin molempien tutkijoiden saatavilla, eikä se voi esimerkiksi kadota tai tuhoutua. Meille oli tärkeä varmistua siitä, että aineisto säilyy käyttökelpoisena ja luotettavana koko tutkimuksen ajan. Käytössämme olleet ohjelmat ovat organisaatiomme suosittelimia ja tarjoamia, ja ne täyttävät niin tietosuojakuin tietoturva-vaatimukset. Ennen tutkimuksen aloittamista loimme aineistohallintasuunnitelman, joka oli myös tutkittavien nähtävillä

tietosuojaselosteen muodossa. Aineistoa tarkasteltiin ohjaajien ja tarkastajien puolesta vain sen verran kuin oli tarpeellista työn hyväksymistä varten. Tutkimuksemme päätyttyä aineisto tuhottiin.

Tutkijoina huomioimme myös muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla, esimerkiksi kunnioittamalla heidän töitään, sekä viittaamalla heidän teoksiinsa asianmukaisella tavalla. Tutkimus on suunniteltu ja toteutettu tieteellisten vaatimusten mukaisesti, pohtien tarkasti moraalisiin valintoihin liittyviä kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 111).

5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Kommunikatiivisen kielenopetuksen suosio niin opetusmenetelmänä kuin kansainvälisen tutkimuksen kohteena kertoo aiheen ajankohtaisuudesta. Menetelmän käytön myötä saavutetut tulokset ja nykyisen opetussuunnitelman linjaukset kannustavat sen laajempaan tutkimiseen siten myös Suomessa. Kommunikatiivisen opetusmenetelmän työtapoja, opettajien näkemyksiä ja oppilaiden kehittymistä olisi syytä tutkia laajemmin määrällisellä tutkimuksella, joka mahdollistaisi tutkimustamme kattavamman analyysin aiheesta. Erityisen tärkeää olisi paneutua myös koulujen mahdollisiin resurssiongelmiiin, jotka saattavat vaikeuttaa menetelmän käyttöä myös Suomen kouluissa.

Näiden havaintojen pohjalta Suomi voitaisiin liittää kansainvälisempään tutkimustyöhön kommunikatiivisen kielenopetuksen osalta. Jatkossa menetelmän käytöstä ja oppimistuloksista voitaisiinkin tehdä vertailevaa tutkimusta esimerkiksi Ruotsin tai Norjan opetuskäytänteiden osalta, jotta menetelmän hyötyjä ja haittoja olisi mahdollista tarkastella laajemmin. Huomiota annettaisiin tällöin työtapojen lisäksi myös kouluissa tarjolla oleviin välineisiin, jotka saattavat tukea tai heikentää kielen oppimista ja opetusmenetelmän hyödyntämistä.

Suomessa olisi syytä tutkia tarkemmin myös kommunikatiivisen kielenopetuksen avulla saavutettavia oppimistuloksia. Seurantaan perustuva tutkimusote voisi mahdollistaa analyysin, jossa oppimistuloksia vertailtaisiin kommunikatiivista kielenopetusta runsaasti ja maltillisesti käyttäneissä luokissa. Kommunikatiivista kielenopetusta koskevan tutkimuksen tavoitteena olisi näitä jatkotutkimusideoita hyödyntäen siten tunnistaa ja löytää yhä parempia

menetelmiä laadukkaaseen kielen opettamiseen paitsi peruskouluissa myös muilla koulutuksen asteilla.

LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.169–180). Gaudeamus.
- Adem, H., & Berkessa, M. (2022). A case study of EFL teachers' practice of teaching speaking skills vis-à-vis the principles of Communicative Language Teaching (CLT). *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2087458>
- Asrul, A., & Dahlan, S. (2022). The use of Communicative Language Teaching (CLT) method in improving students' English vocabulary. *Journal of Languages and Language Teaching (Online)*, 10(4), 541–550. <https://doi.org/10.33394/jollt.v10i4.5669>
- Cloudia Ho, Y.-Y. (2020). Communicative language teaching and English as a foreign language undergraduates' communicative competence in tourism English. *The Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 27, 100271–. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100271>
- Dabiri, A. (2018). A critical discourse analysis on teachers' verbal feedback patterns in EFL CLT classrooms. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 3(2), 129–140. <https://doi.org/10.21070/jees.v3i2.1262>
- Darmawan, Dewi, A. A., Mashuri, & Setiana, S. M. (2020). Teaching speaking with Ccmmunicative Language Teaching (CLT) approach. *Journal of*

Physics: Conference Series, 1477(4), 1–5. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1477/4/042017>

Desai, A. (2015). Characteristics and principles of communicative language teaching. *International Journal of Research in Humanities and Soc. Sciences*, 3(7), 48–50. https://raijmronlineresearch.files.wordpress.com/2017/08/10_48-50-ankitabena-a-desai.pdf

Dos Santos, L. M. (2020). The discussion of communicative language teaching approach in language classrooms. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(2), 104–109. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1258678>

Efrizal, D. (2012). Improving students' speaking through communicative language teaching method at Mts Ja-alhaq, Sentot Ali Basa Islamic boarding school of Bengkulu, Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(20), 127–134. http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_20_Special_Issue_October_2012/12.pdf

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Farooq, M. U. (2015). Creating a communicative language teaching environment for improving students' communicative competence at EFL/EAP university level. *International Education Studies*, 8(4), 179–191. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n4p179>

Galaczi, E. (27.6.2018) Benefits of testing the four skills (reading, listening, writing and speaking) [blogikirjoitus]. *English Language Assessment, Cambridge English*. <https://www.cambridgeenglish.org/blog/benefits-of-testing-the-four-skills/>

- Gasparyan, S. (2015). English as lingua franca. *Armenian Folia Anglistika*, 11(1(13)), 7–17. <https://doi.org/10.46991/AFA/2015.11.1.007>
- Harjanne, P. (2006). Viestinnälliseen tehtävään perustuva kieltenopetus. Teoksessa J. Lavonen (toim.), *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys: Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006. Osa 2* (s. 521–535). Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita* (19. painos). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Huang, A. F. M., Yang, S. J. H., & Hwang, G.-J. (2010). Situational language teaching in ubiquitous learning environments. *Knowledge Management & e-Learning*, 2(3), 312–327. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2010.02.022>
- Jafari, S. M., Shokrpour, N., & Guetterman, T. (2015). A mixed methods study of teachers: Perceptions of communicative language teaching in Iranian high school. *Theory And Practice in Language Studies* 5(4), 707–718. <https://doi.org/10.17507/tpls.0504.06>
- Janssen, A. (2019). Teaching practices and knowledge base of English as a foreign language teachers' communicative language teaching implementation. *International Education Studies*, 12(7), 58–66. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n7p58>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Li, J., & Peng, X. (2022). Chinese EFL teachers' cognition of CLT in elementary schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(4), 849–859. <https://doi.org/10.17507/jltr.1304.18>

- Mangaleswaran, S., & Aziz, A. A. (2019). The impact of the implementation of CLT on students' speaking skills. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 9(4), 75–82.
<http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.9.04.2019.p8814>
- Pearson, J., & Nelson, P. (2000). *An introduction to human communication: understanding and sharing*. McGraw-Hill Education.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 99–112). Gaudeamus.
- Rahmatillah, K. (2019). Communicative Language Teaching (CLT) through role play and task-based instruction. *Script journal*, 4(2), 161–177.
<http://dx.doi.org/10.24903/sj.v4i2.339>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching : a description and analysis* (2. ed.). Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (2011). Communicative language teaching: strategies and goals. Teoksessa E. Hinkel (toim.), *Handbook of research in second language teaching and learning: volume 2* (s. 635–652). Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9780203836507>
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339–341.
<https://doi.org/10.1093/elt/cci064>

Sulkunen, P. (1990). Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 264–285). Helsinki: Gaudeamus.

TENK. (12.4.2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.

Toro, V., Camacho-Minuche, G., Pinza-Tapia, E., & Paredes, F. (2019). The use of the communicative language teaching approach to improve students' oral skills. *English Language Teaching*, 12(1), 110–118. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p110>

LIITTEET

Kyselylomake

Liite 1(1)

Communicative Language Teaching –kyselytutkimus

You can answer this survey in English as well. You can find the following information in English here:

https://tuni-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/sofia_sarkijarvi_tuni_fi/EaMvYC76QuBCuXvuIGN4NKMBaX8TXMuC3DPXFPyPYsANhA?e=FrtuDg

Olemme Jere ja Sofia, kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Tampereen yliopistolta ja opiskelemme sivuaineenamme englantia. Teemme tällä hetkellä kandidaatin tutkielmaa, jossa olemme kiinnostuneita siitä, millä tavoin opettajat hyödyntävät vieraan kielen opettamisen suosiossa olevaa Communicative Language Teaching (CLT) -opetusmenetelmää. Tutkimuksemme tehtävänä on selvittää, käytetäänkö CLT-menetelmää englannin tunneilla Suomessa. Lisäksi tutkimme opetusmenetelmän sisältöjä opetuksessa ja menetelmän antamia viestinnällisiä valmiuksia. Tutkimme kysymyksiä englannin opettajien omasta näkökulmasta.

CLT-opetusmenetelmä on vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen opetusmenetelmä, jonka tarkoituksena on keskittyä opetuksen antamista taidoista erityisesti kommunikatiivisten eli viestinnällisten taitojen saavuttamiseen. Suullisen ilmaisun harjoittamisella on täten suuri merkitys opetuksessa. CLT-menetelmä perustuu kielen aktiiviseen ja aitoon käyttämiseen tosielämään pohjautuvissa opetustilanteissa. Opetuksessa hyödynnetään pitkälti pari- ja ryhmätyöskentelyä, sillä aitoja keskustelutilanteita ei ole mahdollista saavuttaa yksilöopiskelulla. Oppilaiden kantakielen käyttöä vältetään oppitunneilla ja kohdekieltä käytetään aina, kun siihen on mahdollisuus. Tärkein tavoite opetuksella on se, että oppilas pystyy käyttämään kohdekieltä aidoissa tosielämän tilanteissa koulun ulkopuolella.

Kyselyn vastauksia käytetään kandidaatin tutkielman aineistona. Vastaukset ovat anonyymeja, eikä niistä voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä. Aineisto säilytetään asianmukaisesti ja hävitetään tutkimuksen valmistuttua keväällä -23. Tarkempaa tietoa löydät tietosuojaselosteesta:

https://tuni-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/sofia_sarkijarvi_tuni_fi/ET05uDdivkxDjN_XJd3upKsBWpCjFHGUv5FBGe_hFEE1iw?e=DH503M

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15 minuuttia. Muista painaa lopuksi Lähetä – painiketta, jotta vastauksesi tallentuvat. Jos ilmenee kysyttävää tutkimukseen liittyen, olkaa rohkeasti yhteydessä: jere.kuusikko@tuni.fi tai sofia.sarkijarvi@tuni.fi

Kiitos

vastauksista!

- Jere Kuusikko, Sofia Särkijärvi

- 1. Annan luvan käyttää vastauksiani osana kandidaatin tutkielmaa.**
Kyllä/Ei
- 2. Valitse kouluaste, jolla opetat englantia. Mikäli opetat englantia useammassa eri kouluasteessa, valitse se, missä sinulla on eniten tunteja.**
Peruskoulu/Toinen aste/Korkea-aste/Muu
- 3. Valitse luokka-aste.**
1.–2. luokka/3.–6. luokka/7.–9. Luokka
- 4. Valitsit vaihtoehdon muu. Kerro, missä organisaatiossa opetat englantia (esim. opisto, järjestö).**
- 5. Käytätkö mielestäsi CLT-opetusmenetelmää englannin opetuksessasi?**
Kyllä/Ei
- 6. Kerro, miten CLT-menetelmä näkyy oppitunneillasi.**
- 7. Kerro, mitä muita opetusmenetelmiä hyödynnät oppitunneillasi.**
- 8. Vastausvaihtoehdoissa on lueteltu joitain CLT-menetelmälle keskeisiä piirteitä. Valitse vaihtoehdot, jotka ovat osa opetustasi viikkotasolla.**
Pari- ja ryhmätyöskentely/Englanti ensisijaisena viestintäkielenä luokassa/Tosielämän viestintätilanteiden harjoittelu/Oppilaslähtöisyys/Huomio viestinnän onnistumisessa, ei kieliopissa/Kielenkäyttöön rohkaiseva ilmapiiri
- 9. Kerro, miten hyödynnät edellä mainittuja työtapoja omassa englannin kielen opetuksessasi.**
- 10. Käytätkö opetuksessasi muita työtapoja, jotka kehittävät oppilaiden suullisen viestinnän taitoja? Kerro näistä työtavoista.**
- 11. Kerro, mitä suullisen viestinnän taitoja CLT-menetelmän hyödyntäminen antaa mielestäsi oppilaille tulevaisuutta ajatellen.**