



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

Ajattelun taidot, oppimaan oppiminen ja näiden tukemi-  
nen alakoulun englannin kielen opetuksessa

Elina Yrjölä

Luokanopettajan koulutusohjelma

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opet-  
tajankoulutuksen osasto

17.5.2021

Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Luokanopettajakoulutus

Yrjölä, Elina S. M.: Ajattelun taidot, oppimaan oppiminen ja näiden tukeminen alakoulun englannin kielen opetuksessa

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 2 liitettä (3 sivua)

Tutkielman ohjaajat, professori Tuula Keinonen

Toukokuu 2021

**Asiasanat:** ajattelu, oppimaan oppiminen, vieraan kielen opetus, englannin opetus

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten alakoulussa englantia opettavat opettajat ymmärtävät ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen sekä miten he tukevat näitä taitoja englannin opetuksessaan. Ajattelu ja oppimaan oppiminen on yksi vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisista taidoista, joita tulisi tukea kaikessa alakoulun opiskelussa.

Tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu ajattelun ja sen taitojen sekä oppimaan oppimisen määrittelyyn sekä vieraiden kielten oppimisen teoreettisiin malleihin. Tutkielman tavoitteena on luoda kuva siitä, miten opettajat ymmärtävät ja tukevat ajattelun taitoja ja oppimaan oppimista sekä vastaavatko opettajien näkemykset opetussuunnitelman tavoitteita.

Tutkielma on laadullinen ja aineiston analyysiin on käytetty laadullisen tekstianalyysin keinoja. Tutkielman tieteenfilosofinen lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttinen. Aineiston keräykseen on käytetty sähköistä kyselylomaketta, jolla saatiin vastaukset 28 opettajalta, jotka opettivat englantia vähintään yhdelle alakoulun ryhmälle.

Aineiston perusteella opettajilla oli hyvät käsitykset siitä, mitä ajattelun taidot ja oppimaan oppiminen ovat. Suurin osa vastaajista kiinnitti myös huomiota näiden taitojen tukemiseen lähes joka

tunnilla. Opettajat nimesivät lisäksi useita erilaisia keinoja, joilla ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja voidaan tukea. Onkin huomattava, että opettajat ovat ottaneet hyvin haltuunsa opetussuunnitelman mukaisista laaja-alaisista taidoista vähintään ajattelun ja oppimaan oppimisen ja he osaavat tukea oppilaita näiden taitojen harjoittelussa.

University of Eastern Finland, Philosophical Faculty

School of Applied Educational Science and Teacher Education

Institute of Teacher Education

Yrjölä, Elina S. M.: Thinking Skills, Learning to Learn and Supporting These Skills in Elementary School English Classes

Thesis, 68 pages, 2 appendix (2 pages)

Supervisors: Tuula Keinonen, professor

May 2021

**Keywords:** thinking skills, learning to learn, foreign language teaching, teaching English

The purpose of this study was to find out how teachers teaching English in Finnish elementary schools view thinking skills and learning to learn as well as how they support learning of these skills while teaching English. Thinking skills and learning to learn is one of the transversal competence skills mentioned in the 2014 National Core Curriculum. The learning of these skills should be supported in addition to all other studying in elementary schools.

The theoretical framework is based on defining thinking, thinking skills and learning to learn as well as theoretical models of learning foreign languages. The aim of this study is to understand how teachers view and support thinking skills and learning to learn skills and do these views correlate with the objectives set by the National Core Curriculum.

The study is conducted using qualitative methods and the analysis method used is qualitative text analysis. The philosophical approach is phenomenological hermeneutics. The data was collected with an online questionnaire, which led to 28 responses from teachers who each taught English to at least one elementary school group.

According to this study, teachers have good knowledge of what thinking skills and learning to learn mean. Most teachers replied also that they took these skills into account most of the time during

teaching. In addition, they described many different methods on how to support learning of thinking skills and learning to learn skills. Based on the results, teachers have adapted well to the objectives of transversal competence skills set by the National Core Curriculum at least concerning thinking and learning to learn and they are able to support students who are practicing these skills.

## Sisällys

1	Johdanto.....	3
2	Ajattelun taidot ja oppimaan oppiminen .....	6
2.1	Ajattelun määrittelyä .....	6
2.2	Ajattelun taidot.....	7
2.3	Oppimaan oppimisen taidot.....	9
2.4	Ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen opettamisen lähtökohdat .....	11
2.5	Ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen taidot opetussuunnitelmassa.....	14
2.5.1	Vuosiluokkien 1–2 tehtävä ja laaja-alainen osaaminen.....	15
2.5.2	Vuosiluokkien 3–6 tehtävä ja laaja-alainen osaaminen.....	15
2.6	Ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen tukeminen .....	16
3	Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen.....	18
3.1	Vieraan kielen opiskelu ja opettaminen.....	18
3.2	Kielten opiskelu Suomessa.....	19
3.3	Vieras kieli ja toinen kieli .....	20
3.4	Vieraan kielen oppimisen malleja.....	20
3.5	Aiempiä tutkimuksia ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen tukemisesta vieraan kielen opetuksessa .....	25
3.6	Kielikasvatus opetussuunnitelmassa .....	26
3.6.1	Vieraan kielen opetus ja tavoitteet vuosiluokilla 1–2.....	27
3.6.2	Vieraan kielen opetus ja tavoitteet vuosiluokilla 3–6.....	29
4	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	30
5	Menetelmä.....	32
5.1	Tutkielmanteon lähtökohdat .....	32

5.2	Tieteenfilosofiset lähtökohdat .....	33
5.3	Tutkielman kohdejoukko.....	34
5.4	Aineiston kerääminen.....	36
5.5	Aineiston analyysi .....	37
6	Tulokset.....	42
6.1	Opettajien määritelmät ajattelun taidoista ja oppimaan oppimisesta .....	42
6.1.1	Ajattelun taitojen määrittely .....	43
6.1.2	Oppimaan oppimisen määrittely .....	48
6.2	Huomion kiinnittäminen ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoihin .....	51
6.3	Ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen tukemisen keinot.....	54
6.3.1	Ajattelun taitojen tukeminen .....	54
6.3.2	Oppimaan oppimisen taitojen tukeminen .....	58
6.4	Yhteenveto.....	61
7	Pohdinta.....	65
7.1	Tulosten pohdintaa.....	65
7.2	Tutkielmanteon eteneminen .....	66
7.3	Tutkielman luotettavuus ja eettisyys.....	68
7.4	Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheita.....	69
	Lähteet.....	72

# 1 Johdanto

Ajattelu ja oppimaan oppiminen on yksi nykyisen opetussuunnitelman (POPS 2014) laaja-alaisista oppimistavoitteista, joita tulee kehittää kaikissa oppiaineissa ja muussa koulun toiminnassa. Ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoitteeseen kuuluu muun muassa itsensä hahmottaminen oppijana, havainnointi, päättely ja tiedon rakentumisen ymmärtäminen (POPS 2014, 20). Vieraiden kielten osuudessa kieltä kuvataan oppimisen ja ajattelun edellytyksenä (emt., 218). Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, miten opettajat ymmärtävät nämä tavoitteet ja miten he tukevat oppilaita niiden saavuttamisessa.

Tutkielmani aiheena on opettajien kokemukset ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen tukemisesta alakoulun englannin kielen opetuksessa. Koen ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen kehityksen tärkeänä lähtökohtana oppilaan elinikäiseen oppimiseen ja oppilaan aktiiviseen toimintaan oppimisprosessissa. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten opettajat määrittelevät nämä taidot, miten niitä harjoitellaan englannin kielen tunneilla ja miten paljon opettajat kiinnittävät huomiota näiden taitojen tukemiseen.

Tutkielmani pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas itse on aktiivinen toimija omassa oppimisprosessissaan. Myös nykyinen opetussuunnitelma perustuu tähän käsitykseen. Oppijan tavoitteellisen toiminnan ja oppimisen lähtökohtana ovat ajattelun taidot, oppimisen taidot ja niiden hyödyntäminen. Näitä taitoja tulee kuitenkin tietoisesti harjoitella koulussa, ennen kuin voidaan olettaa oppilaiden osaavan käyttää niitä. Tärkeässä roolissa on, että sekä oppilas että opettaja sanoittavat näiden strategioiden käyttöä.

Vieraiden kielten opiskelussa opiskelutaidot ovat tärkeitä ja painopiste on erityisesti kieltenopiskelutaidoissa. Kielen oppimiseen kuuluu muistamisen lisäksi ymmärtämistä, joten olisi hyvä, että oppilaille opetettaisiin selkeästi erilaisia strategioita oppimiseen ja muistamiseen. Myös sillä, että osaa järkeillä ja soveltaa aiempaa tietoa, pääsee kielissä pitkälle, sillä jokaisessa kielessä on omanlainen logiikkansa.



Tutkielmani on laadullinen tutkimus. Aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, johon opettajat vastaivat omien kokemustensa pohjalta. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysia ja laadullista tekstianalyysia käyttäen. Tutkielman tieteenfilosofinen lähestymistapa on fenomenologishermeneuttinen, eli tavoitteena on ymmärtää ajattelun taitoja ja oppimaan oppimista opettajien kokemusten kautta.

Valitsin tutkielmani aiheen omien kiinnostusteni ja taustani pohjalta. Pidän ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja elintärkeinä sekä koulussa että sen ulkopuolella tukemassa elinikäistä oppimista. Kandidaatintutkielmani oli kirjallisuuskatsaus ja pohjautui samaan aihepiiriin, joten siitä oli luonteva jatkaa myös pro gradu -työhön. Opiskelen sivuaineenani englannin kieltä ja kulttuuria, joten rajausta englannin kielen opetukseen oli luonteva. Vaikka rajausta on tehty koskemaan vain englannin opiskelua vieraana kielenä, voi tutkielmani tuloksia soveltuvin osin yleistää koskemaan myös muiden kielten opiskelua.

Olen rajannut aiheen koskemaan vain alakoulua, sillä ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen harjoittelu aloitetaan sieltä. Minua kiinnostaa, miten vasta kieltä opetteleville opetetaan ajattelun taitoja ja opiskelustrategioita. Rajausta yhteen oppiaineeseen tekee tutkielmasta hallittavamman kokonaisuuden ja lisäksi ajattelun ja kielen yhteys on mielenkiintoinen. Valitsin kohdejoukokseni opettajat, sillä uskon heillä olevan eniten tietoa ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen merkityksestä sekä kokemusta näiden yhdistämisestä opiskeluun. Uskon kuitenkin, että osa opettajista ei välttämättä huomioi näiden taitojen opettamista lainkaan englannin tunneilla. Hyväksyn vastaajiksi sekä niin sanotut kieltenopettajat että luokan- tai muut opettajat, jotka kuitenkin opettavat englantia vähintään yhdelle alakoulun ryhmälle. Uskon, että eri ryhmiltä voin saada erilaisia näkökulmia asiaan, mikä lisää tutkielmani tulosten mielenkiintoisuutta.

Aiheesta tekee ajankohtaisen erityisesti se, että lukuvuodesta 2019–2020 alkaen otettiin käyttöön varhennettu kieltenopetus. Tämä tarkoittaa, että englantia opetetaan jo vuosiluokilla 1 ja 2, jolloin oppilaat usein vasta harjoittelevat koululaisen taitoja muutoinkin. Tästä syystä koen erityisen tärkeänä, että myös kielenopetuksessa huomioidaan ajattelun ja oppimaan oppimisen laaja-alaiset

tavoitteet ja niitä käydään systemaattisesti läpi oppilaiden kanssa jo ensimmäisiltä vuosiluokilta lähtien.

Tutkielman keskeisiä käsitteitä ja teemoja ovat ajattelun taidot, oppimaan oppimisen taidot, kielenoppimistaidot, opiskelustrategiat ja vieraan kielen oppiminen. Teoreettinen viitekehys koostuu näiden taitojen määrittelystä sekä vieraiden kielten oppimista ja opiskelua koskevista malleista. Tavoitteena on kartoittaa opettajien kokemuksia ja käsityksiä ajattelun ja oppimaan oppimisen laaja-alaisen tavoitteen merkityksistä ja tukemisesta.

## 2 Ajattelun taidot ja oppimaan oppiminen

Ajattelu on abstrakti prosessi, jota on haastava kuvata sanoin. Tässä tutkielmassa käytän apuna Kahnemanin teoriaa, joka kuvaa ajattelua kahden järjestelmän kautta. Käsittelen tässä luvussa myös ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen määrittelyä, opettajan roolia ja oppimiskäsitystä, sekä sitä, miten POPS 2014 käsittelee ajattelua ja oppimaan oppimista. Ajattelu ja oppimaan oppiminen on laaja-alaisista oppimistavoitteista ensimmäinen, ja se luo pohjan myös muille laaja-alaisille osaamisalueille sekä kaikkien oppiaineiden opiskeluun jokaisella ikäkaudella (Halinen, Hottulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 17).

### 2.1 Ajattelun määrittelyä

Daniel Kahneman (2011, 20–21) on kuvannut ajattelun koostuvan kahdesta järjestelmästä. Järjestelmä 1 toimii automaattisesti ja nopeasti. Yksilön ei lähtökohtaisesti tarvitse ponnistella, jotta järjestelmä 1 toimisi, eikä sen käynnistäminen ole tahdonalaista. Järjestelmä 1 esimerkiksi havaitsee asioiden välisiä etäisyyksiä, tulkitsee äänilähteen suuntaa, antaa vastauksen yksinkertaisiin matemaattisiin tai kielellisiin ongelmiin ja saa kasvot reagoimaan selkeitä tunteita aiheuttaviin kuviin.

Järjestelmä 2 puolestaan kohdentaa huomiota sellaisiin päänsisäisiin toimintoihin, jotka vaativat keskittymistä ja vaivannäköä. Nämä toiminnot liitetään usein subjektiiviseen kokemukseen valinnasta, keskittymisestä ja minuudesta. Järjestelmä 2:n käyttöä vaaditaan esimerkiksi tilanteissa, joissa pitää etsiä asioita joukosta tietyllä kriteerillä, arvioida käytöksen asianmukaisuutta, kertoa puhelinnumero, täyttää virallinen lomake tai ajaa eri puolella tietä kuin on tottunut. (Emit, 2011, 21–23.)

Järjestelmät 1 ja 2 ovat molemmat aktiivisia, kun yksilö on hereillä. Järjestelmä 1 toimii automaattisesti, antaen järjestelmälle 2 virikkeitä: mielikuvia, intuitioita, tunteita ja aikomuksia. Mikäli nämä virikkeet siirtyvät järjestelmän 2 käsiteltäviksi, niistä tulee uskomuksia tai tahdonalaisia toimintoja.

Kun järjestelmä 1 törmää ongelmaan, eli kun sen automaattiset reaktiot eivät riitä, astuu järjestelmä 2 esiin ja suorittaa toiminnot loppuun. Järjestelmää 1 voidaan siis kutsua myös automaattiseksi järjestelmäksi ja järjestelmää 2 ponnistelevaksi järjestelmäksi. (Emt. 2011, 24; 29.)

Benjamin Bloom puolestaan tunnisti kuusi osa-aluetta, joista hän muodosti ajattelun ketjun. Ketju alkaa alemman tason osaamisesta siirtyä vähitellen korkeammalle tasolle. Osaamislukat ovat tieto, ymmärrys, soveltaminen, analyysi, synteesi ja arviointi. Bloom näki kuitenkin ketjun lineaarisena, eli siten, että tasot seuraavat toisiaan. (Krathwohl 2002, 212.) 1990-luvulla Bloomin entiset opiskelijat Lorin Anderson ja David Krathwohl muokkasivat hänen luokitteluaan muuttamalla substantiivit verbeiksi. Näkökulma ajattelun ketjusta kuitenkin pysyi. Anderson ja Krathwohl tunnistiivat luokiksi muistamisen, ymmärtämisen, soveltamisen, analyysin, arvioinnin ja luomisen. (Anderson & Krathwohl 2001, XXII; Krathwohl 2002, 218.)

Ritchhart, Church, Morrison ja Perkins (2011, 6–8, ks. myös Halinen ym. 2016, 65) huomauttavat, että on kuitenkin huomioitava, että vaikka molemmat luokittelut ovat hyviä lähtökohtia ajattelun tutkimiseen, ajatus kehämallista on puutteellinen. Sekä Bloom että hänen opiskelijansa ovat esimerkiksi listanneet ymmärtämisen alemman tason osaamiseksi ja kehän toiseksi vaiheeksi. Ymmärtäminen voidaan kuitenkin toisaalta nähdä ajatteluprosessin seurauksena, eikä vain yhtenä osana sitä. Näkökulma siitä, että ymmärrys on ajattelun tavoite ajattelutyyppin sijaan, voidaan siirtää myös luomiseen. Luominen ei ole yksi selkeä toiminto, vaan pitää sisällään monia ajattelun ja toiminnan vaiheita, kuten kokeilua, analyysiä ja aiemmin opitun hyödyntämistä. Myös oppimisprosessi voi käynnistyä miltä vain tasolta. Näin ollen ajattelua ei voi tutkia erillään siitä kontekstista, jossa se ilmenee.

## 2.2 Ajattelun taidot

Ajattelua ja ajattelun taitoja voidaan kuvata monesta eri näkökulmasta. Otan esiin kognitiivisen näkökulman, joka kuvaa ajattelua prosessina. Määrittelen siis Halisen ym. (2016, 49–50) mukai-

sesti ajattelun taidot sellaisiksi kognitiivisiksi taidoiksi, jotka ovat riippumattomia opiskeltavista sisällöistä. Tällaisia ovat esimerkiksi tietoinen ajattelu, looginen ajattelu, päättely, ongelmanratkaisu, hypoteesien testaaminen, tiedonhaku, soveltaminen sekä näiden prosessien tiedostaminen. Tietoisuutta kognitiivisesta toiminnasta kutsutaan metakognitioksi. Kognitiolla puolestaan tarkoitetaan aivojen tiedonkäsittelyyn liittyviä tietoisia mielensisäisiä toimintoja. (Norrena 2019, 30–31.)

Kaikki ajattelu ei kuitenkaan ole tietoisista, vaikka ajattelun tiedostamista voidaankin harjoitella (Halinen ym. 57). Taitoja voidaan harjoitella joko erillisinä tai osana oppiaineisiin jaoteltua opetusta, kuten Suomessa tehdään (emt. 50). Lähtökohtana on siis, että ajattelun taidot ovat universaaleja, eivätkä ole riippuvaisia siitä, minkä aihepiirin asia on käsittelyssä.

Ajattelun taitoja on määritellyt myös muun muassa Lipman (2003, 162). Hänen mukaansa ne koostuvat sekä yleisistä että spesifeistä kyvyistä. Niiden täydellinen listaaminen olisi loputon prosessi, sillä kaikki ihmisyyden älylliset voimat voidaan luokitella ajattelun taidoiksi. Ajattelun taitoja tarvitaan kuitenkin lähes jokaisessa ihmisen suorittamassa toimenpiteessä. Taitoja täytyy kuitenkin synkronoida, yhdistellä ja järjestää eri tavoilla eri tehtäviin.

Lipman (2003, 166–171) on kuitenkin listannut ajattelun taitoja esimerkkeineen, mutta korostaa, ettei lista ole eikä voi olla täysin kattava. Hän on luokitellut taidot kolmen tekijän mukaan yleisiin kysymystaitoihin, joihin kuuluu esimerkiksi kysymysten muodostaminen ja vaatimus väitteiden perustelusta, mielen avoimuuteen, johon kuuluu muun muassa kritiikin vastaanottaminen ja toisten kunnioittaminen sekä päättelytaitoihin, joihin kuuluu esimerkiksi relevanttien erojen ja yhteyksien havainnointi sekä esimerkkien ja perustelujen tuottaminen. Yksittäisen taidon kehittäminen ei kuitenkaan riitä, vaan kaikkein tärkeintä ajattelun taitojen kannalta on niiden välinen koordinaatio ja useampien taitojen käyttäminen samanaikaisesti. Yksi tapa osoittaa oppimista on transferin, eli siirtovaikutuksen, käyttö. Transfer tarkoittaa siis sitä, että oppija hyödyntää jotain aiemmin op-

pimaansa uudessa yhteydessä. Transferin avulla ajatteluprosessit paranevat ja oppimaan oppiminen näkyy siinä, että oppilas kykenee soveltamaan aiemmin oppimaansa myös yllättävässä tilanteessa. (Hautamäki, Hautamäki & Kupiainen 2010, 271.)

Ajattelun kehitys vaatii Lipmanin (2003, 26–27) mukaan reflektiota. Reflektiivisessä ajattelussa oppija tiedostaa omia oletuksiaan ja päätelmiään tukevia perusteluita. Reflektiivinen ajattelu ottaa huomioon omat näkemyksensä ja prosessinsa ja siihen sisältyy ajatteluprosessien ajattelua. Tällaisen ajattelun kehittymiseen Lipman suosittelee filosofian lisäämistä peruskoulujen opetukseen sekä ajattelun tukemista jokaisessa oppiaineessa. Jos tarkoitus on saada oppilaat ajattelemaan ajattelua, on hyvä tuoda ajattelu heidän tietoisuuteensa. (Lipman 2003, 139.)

Lipman (2003, 149) määrittelee ajatteluprosessin koostuvan mentaalista, eli päänsisäisistä, toimintoista ja mentaalista tiloista sekä näiden taitojen hyödyntämisestä. Ajatteluun kuuluu lisäksi muistin tietoisuus aiemmin ajatellusta ja mielikuvituksellisesta ennakoinnista. Mikä tahansa mentaalinen toiminto ei suoraan ole ajattelun taito, eikä näitä ominaisuuksia omaava henkilö ole automaattisesti taitava niiden käytössä. Lipman ottaa esimerkiksi päätöksenteon, joka ei onnistu yksittäisenä taitona, vaan tarvitsee tuekseen muun muassa erojen tunnistamista ja havainnointia.

### **2.3 Oppimaan oppimisen taidot**

Yksi määritelmä oppimaan oppimiselle on kyvykkyys ja halukkuus sopeutua uudenlaisiin tehtäviin. Oppimaan oppimisen nähdään koostuvan erilaisista kognitiivisista ja affektiivisista kyvyistä ja taidoista, jotka ylittävät oppiainerajat. (Hautamäki, Airinen, Eronen, Hautamäki, Kupiainen, Lindblom, Niemivirta, Pakaslahti, Rantanen & Scheinin 2002, 39; Halinen ym. 2016, 50). Oppimaan oppiminen voidaan Norrenan (2016,10) mukaan määritellä myös kokonaisuutena, jossa tiedot, taidot, osaaminen ja ominaisuudet yhdistyvät tilanteen vaatimalla tavalla. Lisäksi oppimaan oppiminen voidaan nähdä taitona ja haluna tarttua uusiin asioihin ja oppimisen haasteisiin aiheesta riippumatta (Halinen ym. 2016, 50).

Oppimaan oppimisesta puhuttaessa huomio halutaan kiinnittää sellaisiin osaamisen ja uskomisen tekijöihin, jotka ohjaavat oppilaan oppimista ja koulumenestystä. Nämä tekijät vaikuttavat tapoihin, joilla oppilas käsittelee itselleen uusia tiedollisia ja taidollisia haasteita. Ne näkyvät myös siinä, millaisia kykyjä ja valmiuksia oppilaalla on soveltaa aiemmin osaamia asioita uuden haasteen yhteydessä. Ajattelun taidot, esimerkiksi sanallinen, kuvallinen ja matemaattinen päättely- ja ajattelukyky, ovat keskeisiä oppimaan oppimisen välineitä. Samanaikaisesti myös uskomus omaan pärjäämiseen vaikuttaa oppimiseen. (Hautamäki, Kupiainen, Airinen, Hautamäki, Niemivirta, Rantanen, Ruut & Scheinin 2005, 9; Halinen ym. 2016, 50.)

Norrena (2016, 39) esittää, että koulussa asioiden opiskelu tapahtuu usein spiraalimaisesti kertautumalla. Samoja asioita käydään läpi eri ikäisten oppilaiden kanssa, jotta aiemmin hankittu osaaminen voisi syventyä. Olennaista olisi kuitenkin, että opiskeltava asia liittyisi jotenkin oppilaan omaan kokemusmaailmaan, jotta oppimista voisi tapahtua. Mikäli näin ei ole ja oppilaat eivät muista aiemmin opiskellusta mitään, opetellaan sama asia joka kerta uudelleen, mikä ei vastaa asetettuja tavoitteita, eikä ole tehokasta.

Oppimisessa olennaista on myös se, että oppilaat ymmärtävät käsiteltävän tiedon, eivätkä vain opi toistamaan sitä ulkoa. Tämä yksinään ei vielä riitä, vaan oppilaiden tulisi kyetä myös ajattelemaan esimerkiksi historiallisesti tai luonnontieteellisesti. Näiden lisäksi jokaiseen oppiaineeseen liittyy oma looginen sanastonsa ja kielensä, jota oppijan tulee osata käyttää. Kieliaineissa ei riitä, että oppija osaa kääntää omasta kielestään vieraalle kielelle vaan hänen tulisi myös kyetä ajattelemaan tällä vieraalla kielellä. Sama periaate pätee myös muihin oppiaineisiin, eli oppilaan tulisi kyetä toimimaan oppiaineen kielen mukaisesti. (Hirst, 1967, 45, 59; Lipman 2003, 24.)

Itseohjautuvuus on yksilön ominaisuus, joka koostuu monesta tekijästä. Siihen vaikuttavat niin yksilön piirteet, taito, ympäristö kuin toiminnan tarkoitus ja päämäärä. Yksilön piirteistä tärkeitä ovat hänen itsetuntonsa ja luonteenpiirteensä. Taitoa tarvitaan suuntaamaan omaa tekemistä ympäristö ja omat lähtökohdat huomioiden. Ympäristön huomiointi on tärkeää, sillä vaikka yksilön

toimintaa ohjaa persoonallisuus, on toiminta aina myös tilanne- ja kontekstisidonnaista. Itseohjautuvuus nähdään aktiivisena ihmisyytenä, eli fyysisenä tai psyykkisenä toimintana kohti jotain päämäärää tai tavoitetta. Myös autonomia, eli kyky ja toiminta omiin asioihinsa vaikuttamisessa, on läheisesti yhteydessä itseohjautuvuuteen. Itseohjautuvuus on perusta oppivalle yhteisölle. (Norrena 2019, 21–36, 45.)

Itseohjautuvuus on ulkoa ohjautumisen vastakohta. Itseohjautuva oppilas osaa esimerkiksi kysyä apua sitä tarvitessaan ja kykenee toimimaan tilanteissa itsenäisesti ja aloitteellisesti. Vastaavasti ulkoa ohjautuva oppilas tarvitsee jatkuvaa tukea aloittamiseen ja tehtävässä etenemiseen. (Norrena 2019, 95.) Itseohjautuvuus liittyy siis lähteisesti myös oppimaan oppimisen taitoihin ja niiden hyödyntämiseen itsenäisesti. Oppimaan oppimisen taitojen tukemisen tarkoituksena onkin tukea myös oppilaan itseohjautuvuutta, jotta tämä pystyisi tulevaisuudessa ratkaisemaan tehtäviä aktiivisesti ja itsenäisesti sekä näin luomaan edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle.

## **2.4 Ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen opettamisen lähtökohdat**

Perusopetusta ohjaavat perusopetuslaki ja -asetus, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, sekä paikalliset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelman tarkoitus on edistää perusopetuksen toteutumista yhdenvertaisena sekä ohjata opetuksen järjestämistä. (POPS 2014, 9.) Opetushallitus hyväksyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka ohjaavat perusopetuksen järjestämistä. Opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja tuntiojaosta päättää Valtioneuvosto. Kuntien ja muiden opetuksen järjestäjien on näiden päätösten pohjalta tehtävä myös omat opetussuunnitelmansa. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä, & Kansanen 2016, 44.) Opetussuunnitelma on siis perusopetuslakiin perustuva, opetuksen järjestäjiä velvoittava asiakirja, joka luo tavoitteet ja sisällöt opetuksen järjestämiselle. Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet on säädetty perusopetuslaissa, sekä valtioneuvoston asetuksissa (POPS 2014, 9, 19.)

Kansallinen opetussuunnitelma luo pohjan opetuksen suunnittelulle, sekä paikallisille opetussuunnitelmille. Paikallinen suunnitelma vaaditaan jokaiselta koululta ja kunnalta. On opetuksen



järjestäjän tehtävä varmistaa, että tällainen on laadittu. Koulukohtainen opetussuunnitelma toimii kyseisen koulun kasvatuksen ja opetuksen perusteena ja se sisältää yleensä osioita kunnallisesta opetussuunnitelmasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 25.)

Perusopetuksen tarkoituksena on luoda pohja elinikäiselle oppimiselle, joka nähdään tärkeänä osana hyvän elämän rakentamista. Tähän kuuluu itsesäätelytaito, kyky ottaa vastuuta omasta kehityksestä ja hyvinvoinnista, sekä taito käyttää tietoa kriittisesti. (POPS 2014, 15–16.) Tärkeää on myös ohjata oppilaita löytämään vahvuutensa ja hyödyntämään niitä tulevaisuuden rakentamisessa ja elinikäisessä oppimisessa. Perusopetuksen tehtävä on myös tukea oppilaiden myönteisen oppijaidentiteetin rakentumista. (POPS 2014,18.)

Opetussuunnitelman taustalla on nykyaikainen oppimiskäsitys, jossa oppilas itse nähdään aktiivisena toimijana omassa oppimisessaan ja opiskelussaan. Tarkoituksena on, että oppilas oppii tavoitteenasettelua sekä ongelmanratkaisua itsenäisesti ja ryhmässä. (POPS 2014, 17). Tästä teoriasta käytetään nimeä konstruktivistinen oppimiskäsitys. Sen mukaan oppimiseen kuuluu oppijan aktiivinen kognitiivinen toiminta, jonka aikana tulkitsee uusia havaintojaan suhteessa aiempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa samalla rakentaen maailmankuvaansa ja näkemyksiään opiskeltavista ilmiöistä. Oppiminen ei siis ole vain passiivista tiedon vastaanottamista. (Tynjälä 1999, 37–38.)

Laaja-alaisia osaamistavoitteita on kritisoinut esimerkiksi Juho Norrena (2019, 57). Hän kokee tavoitteet liian laajoiksi ja jäsentelemättömiksi. Hän tulkitsee, että näillä taidoilla pyritään vahvistamaan oppilaiden oppimisen taitoja, joista tärkeimpänä on itseohjautuvuus. Hän kehottaa huomiomaan, ettei itseohjautuvuus ole valmiina oppilaan sisällä, vaan opettajan tulee paitsi tukea ja ohjata oppilasta, myös opettaa tälle itseohjautuvaa toimintaa.

Norrena (2019, 58) onkin luonut kolme periaatetta, joilla laaja-alaista osaamista voidaan edistää hukkumatta sen useisiin irrallisiin tavoitteisiin. Ensimmäinen toimenpide on strategian luominen

siitä, kuinka osaamista voi oppia. Toiseksi tulee määritellä opettajan ja oppilaan roolit tässä prosessissa. Näiden pohjalta lähdetään kokeilemaan työskentelyä sekä korjaamaan toimintaa havaittujen ongelmien ja toimivien asioiden perusteella.

Opettaminen on laaja käsite, joka tarkoittaa kaikkea opettajan toimintaa. Opetussuunnitelman perusteissa opettaa-verbi onkin monessa kohdassa korvattu ohjata-käsitteellä, joka korostaa sitä, että opettajan tulee tukea oppilaiden omaa tekemistä. (Jyrhämä ym. 12.) Oppiminen puolestaan Tynjälän (1999, 16) mukaan laaja kokonaisuus, johon kuuluvat oppimisen taustatekijät, oppimisprosessi ja tuotos.

Opetussuunnitelma (2014, 17) näkee kielen olennaisena osana ajattelun ja oppimisen kehittymistä. Elinikäisen oppimisen tukemiseksi peruskoulussa tulee opetella myös oppimaan oppimisen taitoja. Oppilaita tulee ohjata tiedostamaan omia oppimistapojaan ja hyödyntämään niitä, joilla parhaiten oppii. Oppilas, joka tiedostaa oman oppimistyylinsä on itseohjautuvampi ja aloitekykyisempi. On tärkeää, että opettaja kielentää ja ohjaa oppimisprosessin havainnointiin, jotta oppilaat oppivat havainnoimaan ja muokkaamaan työskentely- ja ajattelutapojaan. Näin oppilaat kykenevät ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimistaan, sekä valikoimaan parhaita tapoja uuden oppimiseen. Oppilasta tulee ohjata liittämään uusi asia aiemmin opittuun. Tiedot ja taidot nähdään kumuloituvina, ja ne vaativat kertausta.

Opetus- ja kulttuuriministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston työryhmä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 37) on tunnistanut, että nykyaikana on tarpeellista opetella uudenlaisia tapoja luoda, vastaanottaa ja käsitellä tietoa. Myös tiedon seulominen, olennaisten asioiden löytäminen, sekä monialainen tarkastelu ovat tärkeitä taitoja nyky-yhteiskunnassa. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa tällaiset laaja-alaiset taidot eivät vielä olleet työryhmän mukaan riittävästi esillä ja suunnitelma painottui liiaksi opiskeltaviin sisältöihin.

Tiedon luonteen muutoksessa muuttuvaksi ja dynaamiseksi, tulee myös opetuksen vastata tähän. Tiedonhankinnan, ajattelun ja elämänmittaisen oppimisen taidot muuttuvat yhä tärkeämmiksi.

Yleissivistykseen suhtaudutaan tulevaisuuden kansalaisen taitoina ja eräänlaisina kykyinä. Monet kansainväliset toimijat ovat pyrkineet määrittelemään erilaisia yksilön valmiuksia, joilla hän voi osallistua työelämään ja yhteiskuntaan. Näitä valmiuksia on kirjattu myös kansallisiin opetussuunnitelmiin siitä lähtökohdasta, että tavoitteet määritellään taitojen, ei yksin tiedon kautta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 38.)

Opettaja on vastuussa siitä, että koulussa noudatetaan opetussuunnitelmaa. Hyvä opettaja osaa tukea oppilaita sisäisen motivaation löytämisessä. Lisäksi hänen täytyy huomioida laaja-alaisen osaamisen kehittyminen oppiainesältöjen läpikäymisen ohella. Opettajan tulee luoda oppilaille ymmärrettäviä tavoitteita, varmistaa oppimiselle myönteinen ilmapiiri, sekä tukea oppilaiden itseohjautuvuutta. (Norrena 2019, 61.)

## **2.5 Ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen taidot opetussuunnitelmassa**

Yksi perusopetuksen laaja-alaisista tavoitteista on ajattelu ja oppimaan oppiminen (laaja-alainen tavoite L1). Sen tarkoituksena on luoda pohja elinikäiselle oppimiselle ja oppilaan positiiviselle oppijäkäsitykselle. Oppilaita tulee ohjata havaitsemaan tiedon moninaisen rakentumisen ja hyödyntämään erilaisia ajattelun muotoja kuten päättelyä, intuitiota ja tiedon arvioimista sekä muokkaamista. Ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja ovat myös havaintojen tekeminen, tiedon hakeminen ja jakaminen, sekä erilaiset tavat työstää tietoa ja edesauttaa omaa oppimistaan. (POPS 2014, 19.)

Opettajan tulee myös toimia oppilaille mallina ja rohkaisijana. Oppilaita tulee ohjata etsimään ja vertailemaan erilaisia näkökulmia ja tarkastelemaan omia ajattelutapojaan. Lisäksi oppilaita kannustetaan havainnoimaan omia oppimistyylejään ja kehittämään itselleen parhaiten sopivia oppimisstrategioita. Tarkoituksena on, että perusopetuksen aikana oppilas rakentaa itselleen hyvät tiedolliset ja taidolliset perusteet tulevaisuuden elinikäiselle oppimiselle. (POPS 2014, 19–20.)

Laaja-alaisen osaaminen ei tarkoita vain runsasta tiedollista osaamista, sillä tiedolliset tavoitteet on määritelty oppiaineittain. Sen sijaan laaja-alainen osaaminen on paitsi omiin tarkoituksiin ja itselle sopivien oppimistapojen hyödyntämistä, myös vaihtoehtoisten tapojen tunnistamista ja kokeilua. Onkin tarkoitus, että oppija hallitsee laajemmin osaamiseen ja oppimiseen liittyviä kokonaisuuksia, jotka mahdollistavat muutakin kuin tiedollista osaamista. (Norrena 2019, 58.)

### **2.5.1 Vuosiluokkien 1–2 tehtävä ja laaja-alainen osaaminen**

Vuosiluokilla 1–2 tavoitteena on kasvaa koululaiseksi. Ajatuksena on, että oppilasta ohjataan muodostamaan itsestään positiivinen oppijaminäkuva ja tuetaan tuntemaan iloa onnistuneesta oppimisesta. Oppimiseen liittyvissä pulmissa on tärkeää varhainen tuki ja työtavoissa pyritään monipuolisuuteen. Tavoitteena on edistää oppilaiden omatoimisuutta, yhteistyötaitoja ja loogista päätelykykyä. (POPS 2014, 98.)

Ajattelun ja oppimaan oppimisen lähtökohtana vuosiluokilla 1–2 on oppilaiden omien kokemusten, kysymysten ja havaintojen hyödyntäminen. Oppilaita kannustetaan uteliaisuuteen ja oivaltamiseen sekä tiedon etsimiseen. Heidän annetaan myös kyseenalaistaa asioita ja havaita tiedon epäselvyys ja ristiriitaisuus. Oman työskentelyn suunnittelua, tavoitteenasettelua ja arviointia vasta harjoitellaan. Lisäksi on tärkeä kannustaa jokaista oppilasta löytää omat vahvuutensa ja hyödyntämään niitä. Erityisinä keinoina ajattelun kehittymisen tukemiseksi mainitaan motoriset harjoitukset ja monipuolinen liikunta. Alkuopetuksessa hyödynnetään myös paljon tarinoita, lauluja ja leikkiä muistin ja ajattelun kehittämisessä. (POPS 2014, 99.)

### **2.5.2 Vuosiluokkien 3–6 tehtävä ja laaja-alainen osaaminen**

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 154) todetaan, että vuosiluokkien 2 ja 3 nivelvaiheessa on tärkeää varmistaa oppilaiden perustaitojen hallinta ja tukea oppilaiden valmiuksia opiskelutaidoissa sekä vastuullisuudessa. Opetussuunnitelmassa linjataan, että koulun kieliohjelmasta tulee tiedottaa kotiin.

Vuosiluokilla 3–6 erityisenä painopisteenä on oppilaan oppijana kehittyminen sekä oppimaan oppimisen taitojen harjaannuttaminen ja omien opiskelutapojen ja taitojen tunnistaminen ja kehittäminen. Oppilaita tulee ohjata huolehtimaan itsestään ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja opiskelustaan. Aiemmillä luokilla opittuja taitoja vahvistetaan ja niiden pohjalta lähdetään opettelemaan uusia asioita. Oppilaat saavat entistä suuremman roolin oman oppimisen suunnittelussa. Erityisesti 6 ja 7 vuosiluokkien nivelvaiheessa oppilaan rooli oman oppimisensa vastuunottajana korostuu. (POPS 2014, 154–155.)

Laaja-alaisen osaamisen kehittämistä jatketaan 3–6 vuosiluokilla systemaattisesti. Tavoitteena on, että osaamisen myötä oppilaan itsetunto ja -arvostus vahvistuvat ja tukevat oman identiteetin muodostumista. Ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja vahvistetaan tarjoamalla mahdollisuuksia kysymysten muodostamiseen ja kriittiseen arviointiin. Erityisesti vahvistetaan myös oppilaan kykyä huomata ja arvioida erilaisia näkökulmia ja luoda uusia oivalluksia sekä arvioida niitä kriittisesti. Asioiden väliset vuorovaikutussuhteet ja keskinäiset yhteydet ovat keskiössä. Oppilaita kannustetaan vuorovaikutukseen toisten kanssa ja samalla muodostamaan ja perustelemaan omia mielipiteitään. Oppilaalle havainnollistetaan tiedon rakentumisen eri tavat ja rohkaistaan tekemään luovia ratkaisuja. Kaikissa opiskelutilanteissa tulisi vahvistaa oppimaan oppimisen taitoja ja oppilaan käsitystä itselleen parhaista tavoista oppia sekä niistä tavoista, joita itse käyttää. Työn suunnittelua, tavoitteenasettelua ja arviointia harjoitellaan edelleen. (POPS 2014, 155.)

## **2.6 Ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen tukeminen**

Nykyinen opetussuunnitelma painottaa oppiaineiden lisäksi myös laaja-alaisia taitoja, joita tulee kehittää ja arvioida kaikkien oppiaineiden ja koulun muun toiminnan yhteydessä (Jyrhämä ym. 2016, 62). Ajattelun ja oppimaan oppimisen osalta tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tulee kiinnittää oppilaiden huomio näihin taitoihin ja sanallistaa ajatteluprosessia. Tämä voi tapahtua esimerkiksi muistuttamalla aiemmista oppimiskokemuksista ja pyytämällä miettimään, millaisia keinoja oppilas niissä tilanteissa käytti.

Kahnemanin järjestelmistä oppilas voi tietoisesti keskittyä järjestelmä 2:een. Opettaja voi ohjata oppilaita suuntaamaan keskittymistään tai sanallistamaan valintojaan. Järjestelmä 1 toimii huomaamattomammin, mutta sen tuottamaan informaatioon voidaan vaikuttaa esimerkiksi erilaisilla ärsykkeillä. Tällöin järjestelmä 1 lähettää signaalin järjestelmälle 2 ja aktivoi oppilaan tietoista ajattelua.

Suomessa Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus on Opetushallituksen pyynnöstä tutkinut oppimaan oppimista useamman kerran, esimerkiksi teoksessa *Assessing learning-to-learn: a framework* (Hautamäki, Airinen, Eronen, Hautamäki, Kupiainen, Lindblom, Niemivirta, Pakaslahti, Rantanen & Scheinin 2002). Sarjaan kuuluu myös muita erilaisia tutkimuksia oppimaan oppimisesta alakoulussa, yläkoulussa ja toisella asteella.

Ajattelun taitojen ja oppimisen tukemista elämäntiedon opetuksen yhteydessä on tutkinut Laura Leikas (2019) pro gradu -työssään *Jokaisen pää on mahdollisuus: Opettajien käsityksiä ajattelun taidoista, yksilöllisestä tuesta ja osallisuudesta elämäntiedon oppiaineessa*. Elämäntieto näyttäytyi oppiaineena, jonka sisällä on luontevaa tukea ajattelun taitoja ja keskustella niistä oppilaiden kanssa.

Yläkoulun opinto-ohjaajien käsityksiä oppimaan oppimisesta ja sen kehittämisestä ovat tutkineet puolestaan Jani Goman ja Juha Perttula (1999). Tutkimuksessa käsitykset jaoteltiin käsityksiin oppimistaidoista ja elämäntaidoista. Heidän tulostensa mukaan oppimistaitoihin kuuluivat opiskelutekniset, olennaisuuksien erottamiseen ja psyykkiseen hallintaan liittyvät taidot ja elämäntaitoihin puolestaan selviytymisstrategiat ja yhteiskuntaelämään sopeutuminen (Goman & Perttula 1991, 113). Opinto-ohjaajat näkivät tärkeänä muun muassa oppimistekniikoiden harjoittelun, oppimisolosuhteisiin liittyvän neuvonnan ja oppilaiden itsehallinnan kehittämisen, sekä selviytymisstrategioiden käsittelyn ja kansalaiskasvatuksen (emt. 115).

### 3 Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen

Vieraan kielen osaaminen on määriteltävissä taidoksi käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa asiaan kuuluvalla tavalla. Tässä merkityksessä kielten opiskelulla nähdään olevan välinearvo sen lisäksi, että useiden kielten osaaminen on myös arvo itsessään. Tämän lisäksi kielten opiskelun tavoitteena on myös oppia toimimaan vuorovaikutuksessa erilaisissa tilanteissa sekä oppia ymmärtämään ja tuottamaan kieltä. (Halvari & Salo 2017, 55.) Nykyisin katsotaan, että koulu on jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaan muun elämän kanssa (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015, 9).

Tässä luvussa esitän taustaa kielten opettamisesta ja sen opiskelusta. Esittelen kielen oppimisen malleista Steven Krashenin Input-teoria, johon kuuluu viisi hypoteesia vieraiden kielten oppimisesta. Krashenin teoria on edelleen laajasti hyväksytty malli, joka esiintyy taustalla monessa vieraan kielen oppimista käsittelevässä kirjassa. (ks. esim. Johnson 2001; Piske & Young-Scholten 2009). Lisäksi nostan esiin Viljo Kohosen (2004, 89) kielen oppimisen pedagoginen mallin. Käyn läpi myös, miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään kielikasvatusta ja sen tavoitteita.

#### 3.1 Vieraan kielen opiskelu ja opettaminen

Kouluarjessa tulisi luontevasti voida käyttää eri kieliä ja monikielisyys tulisi nähdä kulttuurisena vahvuutena. Kielistä ja niihin liittyvistä asenteista tulisi keskustella. Jokainen oppiaine sisältää oman kiellensä ja jokainen aikuinen on kielenkäytön malli myös opettamassaan aineessa. Opetuksessa tulisi edetä arkikielestä kieleen, joka mahdollistaa käsitteellisen ajattelun. (POPS 2014, 28.)

Kielten oppimisen prosessi nähdään elinikäisenä oppimisena, eikä koulun opetuksessa voida kaikkien kanssa päästä vaativan osaamisen tasolle. Tavoitteena on kuitenkin luoda oppilaille edellytykset paitsi kommunikatiiviselle kompetenssille ja kulttuuriselle osaamiselle, myös oppimaan oppimisen valmiuksille, jotta heistä voisi tulla autonomisia oppijoita. Autonomiseen oppijuuteen

kuuluu vastuun ottaminen omasta oppimisesta, kyky asettaa tavoitteita ja toimia niiden toteutukseksi, kyky arvioida itseään ja ymmärtää omaa oppimistaan. (Kalaja, Dufva & Alanen 2005, 295.)

Nyky maailmassa tulee voida hyväksyä se, että oppiminen eivät rajoitu vain kouluun, vaan erityisesti esimerkiksi kielten oppimista tapahtuu myös monikielisessä ja -kulttuurisessa oppilasta ympäröivässä maailmassa. Koulujen tulisikin opetussuunnitelmassa huomioida, että kielenoppijoita tulisi ohjeistaa tiedostamaan omia tietojaan ja taitojaan, sekä huomaamaan mahdollisuuksia kielenoppimiseen. (Huttunen & Jaakkola 2003, 238.) Nykyisessä Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 219) onkin jo todettu, että oppilaissa tulee herättää kiinnostusta myös ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen sekä rohkaista heitä käyttämään kielitaitoa autenttisisissa ympäristöissä.

### **3.2 Kielten opiskelu Suomessa**

Suomessa englantia voidaan opiskella joko vieraana kielenä tai poikkeustapauksissa äidinkielenä (POPS 2014, 158; VNA 422/2012, 8 §). Valtioneuvoston päätöksen (Valtioneuvoston asetus 739/2018) mukaan peruskoulun tuntijakoa muutettiin siten, että vuosiluokilla 1–2 tulee tarjota kaksi vuosiviikkotuntia A1-kielen opetusta tammikuusta 2020 lähtien. Aiemmin A1-kieli aloitettiin kolmannelta luokalta.

Nykyisistä oppilaista viimeistään kolmannelta luokalta alkaen kaikki oppilaat opiskelevat äidinkielen lisäksi vähintään kahta muuta kieltä, pitkän oppimäärän A1-kieltä ja keskipitkän oppimäärän ja B1-kieltä. Toinen näistä kielistä on toinen kotimainen kieli eli ruotsi tai suomi ja toinen on vieras kieli tai saame. Oppilaalla voi lisäksi olla valinnaisia kieliä. Englannin opetuksen tavoitteet on määritelty vieraan kielen A-oppimäärällä. Paikallisesti voidaan laatia myös englannin B1- tai B2-oppimääräkuvaukset muiden vieraiden kielten kuvausten pohjalta. (POPS 2014, 197.)



### 3.3 Vieras kieli ja toinen kieli

Vieraan kielen (EFL, English as a foreign language) ja toisen kielen (ESL, English as a second language) opetus erotetaan usein toisistaan etenkin englanninkielisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksessa. Käytettyjä termejä voivat olla myös teaching English as a foreign language (TEFL), teaching English as a second language (TESL) tai teaching English to speakers of other language (TESOL). Toinen kieli on yleensä sellainen, jota oppijan kotimaassa puhutaan valtakielenä. Tällaisia ovat esimerkiksi Suomessa toisena kotimaisena kielenä opiskeltavat ruotsi tai suomi. Vieraaksi kieleksi kutsutaan usein sellaista kieltä, joka ei ole virallisessa erityisasemassa oppijan kotimaassa. (Johnson 2001, 11.)

Kansallisessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) käytetyiksi termeiksi ovat valikoituneet vieras kieli ja toinen kotimainen kieli. Kuitenkin Johnsonin (2001, 1) mukaan englanninkielisessä kirjallisuudessa termiä second language saatetaan toisinaan käyttää mistä tahansa kielestä, joka ei ole oppijan äidinkieli. Tässä tutkielmassa käytetään käsitteitä vieras kieli ja englannin opetus suomalaisen opetussuunnitelman mukaisesti.

### 3.4 Vieraan kielen oppimisen malleja

Stephen Krashen on luonut kielen oppimista kuvaavavan mallin, johon kuuluu viisi hypoteesia kielen oppimiseen liittyen. Krashenin teoria on edelleen laajasti esillä kirjallisuudessa. Mallia on myös kritisoitu (McLaughlin 1987, vii). McLaughlinin mukaan malli ei ole teoreettisesti kestävä. Hän perustelee asiaa sillä, että Krashenin malli lähtee oletuksista, joita ei ole selkeästi perusteltu (emt, 20). Krashen ei ole ollut huolissaan kritiikistä (Latifi, Ketabi & Mohammadi 2013), vaan on vastannut McLaughlinin ja muiden kritikoiden väitteisiin.

## **Omaksumis-oppimishypoteesi**

Omaksumis-oppimishypoteesin (acquisition-learning hypothesis) mukaan kieltä voidaan oppia joko omaksumalla tai oppimalla. Omaksumisessa on kyse oikean kommunikaation kautta tiedostamattomasta kielen omaksumisesta. Tämä on ihmiselle luonnollinen tapa kielen oppimiseen ja esimerkiksi lapset oppivat äidinkieltensä omaksumalla. Omaksumiseen kuuluu ihmisten kyky tuntea kielen oikeellisuus sen sijaan, että he tiedostaisivat kieliopin puheessaan. Oppimisella tarkoitetaan tietoista kielen sääntöjen tunnistamista ja opettelua. (Krashen & Terrell 1983, 26.)

Myös Oxford (1990, 4) hyödyntää määritelmää oppimisen ja omaksumisen kahtiajaosta. Hänen mukaansa oppiminen on tiedostettua tietoa kielen säännöistä, joka ei yleensä johda sujuvaan keskustelukykyyn. Omaksuminen puolestaan on spontaania ja sen avulla päästään sujuvaan keskusteluun. Hän kuitenkin huomauttaa, että kahtiajako on liian tiukka ja todennäköisesti oppiminen ja omaksuminen eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan täydentäviä. Oxford näkeekin oppimis-omaksumis-akselin jatkumona.

## **Luonnollisen järjestyksen hypoteesi**

Luonnollisen järjestyksen hypoteesin (natural order hypothesis) mukaan suurin osa kielen oppijoista omaksuu kielioppiasiat tietyssä järjestyksessä. Hypoteesin mukaan järjestys ei kuitenkaan ole täysin vakio ja osa oppijoista saattaa oppia useita sääntöjä myös samanaikaisesti. Kuitenkin tietyt kielioppiasiat, kuten englannin monikon s-pääte, opitaan lähes poikkeuksetta ennen toisia, esimerkiksi possessiivin 's-liitettä. Nämä havainnot näkyvät kuitenkin aidossa kommunikaatiossa ja kielioppisääntöjen kirjallinen kuulustelu ei välttämättä tuo todellista oppimisjärjestelyä esille. (Krashen & Terrell 1983, 28–29.)

## **Monitorihypoteesi**

Monitorihypoteesin (monitor hypothesis) taustalla on ajatus siitä, että tietoinen oppiminen on hyvin vähäistä toisen kielen oppimisessa. Sen mukaan ihminen muodostaa vieraskielisen ilmaisun pääasiassa omaksutun osaamisensa pohjalta ja tietoisesta oppimisesta saavutettu osaaminen toimii vain monitorina tai muokkaajana juuri ennen ilmaisun lausumista. Monitorin käyttö on kuitenkin rajallista ja se vaatii täytyäkseen kolme ehtoa: puhujalla tulee olla riittävästi aikaa, jotta hän voi miettiä kielen sääntöjä, hänen täytyy tietoisesti ajatella oikein puhumista ja hänen täytyy tietää kyseiseen asiaan liittyvä kielen sääntö. Puhuja voi korjata ilmaisuaan myös havaitessaan virheensä omaksutun kompetenssin kautta, tällöin kyseessä ei ole monitorijärjestelmän käyttäminen. (Krashen & Terrell 1983, 30–31.)

## **Input-hypoteesi**

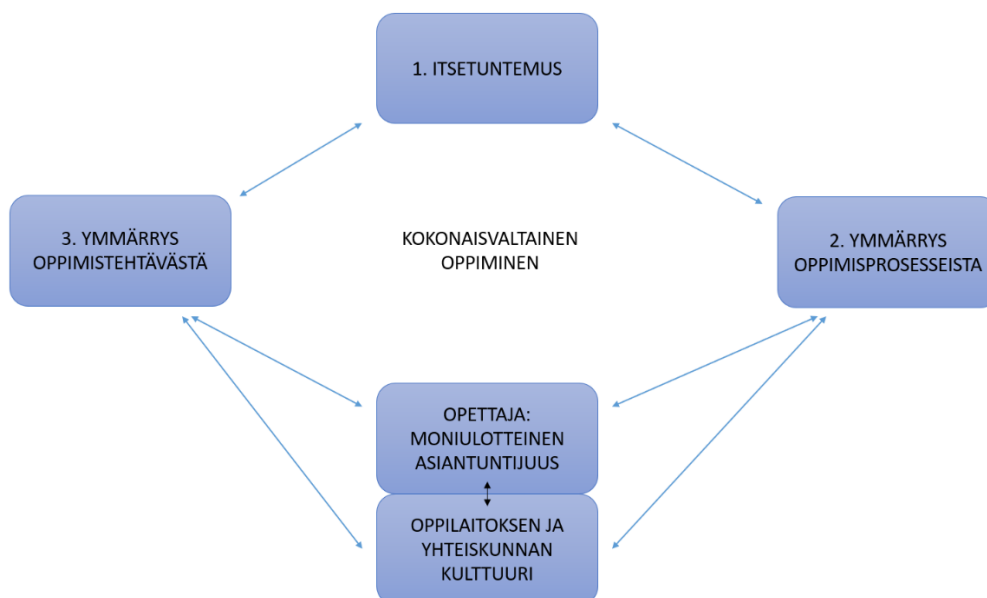
Input-hypoteesi (input hypothesis) väittää, että ihmiset omaksuvat tietoa ymmärtämällä sellaista kielellistä ainesta, joka on hieman heidän osaamistasonsa yläpuolella. Hypoteesin mukaan vieraan kielen kuuntelu ja lukeminen ovat tärkeitä tapoja omaksua kieltä ja niiden avulla oppija voi myöhemmin oppia tuottamaan kieltä puhumalla ja kirjoittamalla. Tämän hypoteesin taustalla on vahvasti ajatus kielen omaksumisesta oppimisen sijaan. Input-hypoteesin mukaan oppija voi omaksua lisää kieltä luonnollisen järjestyksen mukaisesti siltä tasolta, jolle hän kulloinkin yltää. (Krashen & Terrell 1983, 32.)

Verspoor ja De Bot (2009, 62) lisäävät, että pelkästään input-hypoteesin mukaisen kielellisen aineksen olemassaolo ei vielä riitä sen oppimiseen tai omaksumiseen, vaan lisäksi tarvitaan taitoja prosessoida tätä ainesta. Prosessointiin tarvitaan erilaisia strategioita ja mekanismeja, joilla oppija yhdistää kielen rakenteet ilmaisun merkitykseen ja siten ymmärtää, mitä ilmaisulla tarkoitettiin.

## Affektiivisen suodattimen hypoteesi

Affektiivisen suodattimen hypoteesin (affective filter hypothesis) mukaan myös oppijan asenne vaikuttaa kielen omaksumiseen. Hypoteesiin kuuluu ajatus siitä, että oppijat, joilla on eheyttävä asenne ja positiivinen minäkuva omaksuvat vierasta kieltä helpommin. Tätä väitettä tukevat erilaiset kommunikaatioon liittyvät testit, joissa omaksuttu osaaminen näkyy opittua vahvemmin. Oppijat, joiden affektiivinen suodatin on matala, vastaanottavat helpommin kielellistä ainesta ja tämä aines menee syvemmälle. Tämä johtuu kahdesta asiasta, siitä, että motivoituneet oppijat hakeutuvat tilanteisiin, joissa heille mahdollistuu erilaisten kielellisten ainesten (input) vastaanottaminen, sekä siitä, että tällaisten oppijoiden suodatin on matala, jolloin he omaksuvat enemmän kuin samantasoiset oppijat, joiden suodatin on korkeammalla. (Krashen & Terrell 1983, 37–38.)

Kohonen (2004, 87–104) puolestaan on esittänyt kielikasvatuksen pedagogisen mallin, joka koostuu kolmesta osa-alueesta, jotka täydentävät toisiaan ja joiden keskiössä on kokonaisvaltainen kielten oppiminen. Nämä alueet ovat itsetuntemus, ymmärrys oppimisprosessista ja ymmärrys oppimistehtävästä. Kohosen malli on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1 Kielenopetuksen pedagoginen malli Kohosta (2004, 89) mukailten

Itsetuntemukseen kuuluvat oppilaan minuus, identiteetti, myönteinen itsetunto, itseohjautuvuus, autonomia sekä yhteisöllisyys. Itsetuntemus rakentaa oppilaan kokemusta itsestään oppijana ja kielenkäyttäjänä. Toinen osa-alue on ymmärrys oppimisprosessista, johon kuuluu oppimisen suunnittelu, toteutus, reflektio, itse- ja vertaisarviointi sekä yhteistyö. Tämä alue edistää oppilaan valmiuksia itsenäiseen työskentelyyn sekä yhteistyöhön muiden kanssa. Se kehittää myös oppijan oppimisvalmiuksia. Kolmas osa-alue, ymmärrys oppimistehtävästä, puolestaan opettaa oppilaalle kielitietoisuutta sekä viestintää eri kulttuurien välillä. Siihen kuuluu tieto ja tietoisuus kielestä, viestinnästä ja oppimistavoitteista. (Emt. 89–90.)

Kolmen oppijaan liittyvän osa-alueen lisäksi kieltenoppimiseen vaikuttaa myös opettaja sekä ympäristö, johon kuuluvat muun muassa koulu, ympäröivä yhteiskunta ja vallitseva kulttuuri. Opettaja on monen alueen asiantuntija. Hän vastaa opetuksen sisällöistä ja pedagogisesta toteuttamisesta. Lisäksi hän luo yhteisöllisyyttä oppijoiden välille ja eheyttää opetusta ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Koulu ja yhteiskunta puolestaan sitoutuvat kehittämään laadukkaita oppimisympäristöjä, muodostavat yhteisöllistä kulttuuria, tukevat oppijoiden yhteistyötä sekä kommunikatiivisuutta. (Emt. 89.)

Krashenin ja Kohosen mallit kuvaavat kieltenoppimista hieman erilaisista näkökulmista. Krashen ottaa esille hypoteeseja siitä, miten oppijan oppiminen tapahtuu. Kohonen puolestaan kuvaa oppimisprosessia ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Näkökulmaeroista huolimatta malleissa voidaan havaita yhteisenä tekijänä esimerkiksi oppijan minuuden ja myönteisen asenteen vaikutus oppimiseen. Lisäksi Krashenin monitorihypoteesi liittyy oppijan tietoisuuteen kielestä, jonka puolestaan Kohonen on luokitellut ymmärrykseen oppimistehtävästä. Krashenin hypoteesit omaksumisesta ja tietynlaisen inputin vastaanottamisesta voidaan nähdä myös Kohosen mallissa oppilaitoksen ja yhteiskunnan kulttuurien alla, jonne hän on niputtanut muun muassa kommunikatiivisen toiminnan ja kulttuurien vaikutuksen kielen oppimiseen.

### 3.5 Aiempia tutkimuksia ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen tukemisesta vieraan kielen opetuksessa

Vieraiden kielten opetusta tutkitaan jatkuvasti ja sitä on tutkittu myös ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen tutkimisen yhteydessä. Abdelhalim (2015, 178, 197, 191) piti egyptiläisessä alakoulussa projektin, jossa yhdisteltiin opetuksessa englanninkielisiä lauluja ja novelleja, sekä elämönhallintataitojen ja oppimisen taitojen opettelu. Projektissa harjoiteltiin muun muassa itsearviointia ja reflektointia ja näiden taitojen koettiin kehittyneen projektin myötä.

Kolb (2013, 38–39) puolestaan tutki kuvakirjojen hyödyntämistä englannin opetuksessa siten, että oppilaat saivat itse tutustua valitsemiinsa kirjoihin. Tutkimuksen aikana selvisi, että lapset oppivat arvelemaan tuntemattomia sanoja teksti- ja kuvakontekstia hyödyntämällä. Lisäksi he havaitsivat, ettei tarinan ymmärtämisen kannalta ole välttämätöntä ymmärtää aivan jokaista sanaa. Tutkimuksen tuloksena olikin, että oppilaat oppivat ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja, kuten silmäilyä, päättelyä ja monikanavaista ymmärtämistä, lukemalla ja tulkitsemalla itse kirjoja. Näiden taitojen lisääntynyt käyttö näkyi myös varsinaisen projektin päättymisen jälkeen.

Esim Gürsoy (2010, 164, 172) on tutkinut lasten kieltenopiskelustrategioita vieraan kielen opiskelussa kouluolosuhteissa. Hänen tavoitteenaan oli luoda Rebecca Oxfordin (1990) luokittelun perusteella uusi taksonomia, erityisesti englantia vieraana kielenä opiskelevien lasten kieltenopiskelustrategioiden tunnistamiseen ja järjestelyyn. Tutkimus osoitti, että lapset käyttävät eri oppimisstrategioita kuin aikuiset, koska he ovat vielä eri kognitiivisessa ja sosio-emotionaalisisessa vaiheessa. Huomionarvoista, että osa strategioista voi vaihdella oppijan äidinkielen ja kulttuuritaustan mukaan.

Myös Ritva Kantelinen ja Sanna Keränen ovat keränneet Joensuun normaalikoulun 3.-, 7.- ja 9.-luokkalaisten sekä Joensuun lyseon lukion 2.- ja 3.-vuosikurssin opiskelijoiden kuvauksia vieraiden kielen oppitunneilla käyttämistään opiskelustrategioista. Oppilaiden kirjoituksista ilmeni heidän

tiedostamia ja hyväksi havaitsemiaan oppimisstrategioita, jotka tutkijat luokittelivat Oxfordin (1990) jaottelun mukaisesti. (Kantelinen & Keränen 2004, 31.)

### 3.6 Kielikasvatus opetussuunnitelmassa

Kielikasvatuksen lähtökohta on oppilaan oma äidinkieli, joka ohjaa oppilasta kokonaisvaltaisesti. Kielikasvatus koostuu kielikäsitteistä, kielestä viestintävälineenä, oppimiskäsitteistä, arvioinnista, kohtaamisen pedagogiikasta sekä oppimisympäristöstä (Kaikkonen 2005, 45). Aiemmat oppimiskokemukset, tiedot, taidot, käsitykset ja mielikuvat itsestä ohjaavat oppilaan kielenopiskelua ja -oppimista. Kokemukset ohjaavat odotuksia omasta oppimisesta ja innokkuutta osallistumiseen. Opettajan tulisi ohjata oppilaita pohtimaan vierasta kieltä, sen käyttöä ja omia kokemuksiaan siitä (Kohonen 2005, 37.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014,186) kielikasvatuksen tavoitteet on määriteltä vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen osalta yhteisiksi. Kielitaidon kehittyminen alkaa jo varhaislapsuudessa ja nähdään elinikäisenä prosessina, jonka kompetenssi kehittyy kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Kielitaidon nähdään koostuvan äidinkielen ja muiden kielten sekä murteiden taidoista. Koulussa lähtökohtana pidetään kielenkäyttöä monipuolisissa tilanteissa. Näin pyritään tukemaan oppilaiden kielitietoisuuden kehittymistä ja useiden kielten käyttöä rinnakkain. Kielikasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden havainnointitaitoja eri kielten teksteistä ja puheesta, sekä oppimaan kielenkäytön käsitteitä. Tärkeää on myös oppia kielenoppimistapoja. Kieltä hyödynnetään kaikissa muissa oppiaineissa ja oppilaita kannustetaan hakemaan tietoa kaikilla osaamillaan kielillä. Opetuksessa painotetaan myös monikielisyyttä ja kulttuurista havainnointia.

Opetussuunnitelmassa painotetaan, että kieli on oppimisen ja ajattelun edellytys. Kieliä pidetään tärkeänä ja jokainen opettaja nähdään kieltenopettajana ja kieltä mallintavana aikuisena. Kieli on mukana kaikessa toiminnassa ja sen opiskelu edistää ajattelun taitoja. Kaikkien kielten opetus on osa kielikasvatusta ja luo kielitietoisuutta. Tätä tietoisuutta voidaan hyödyntää myöhemmin opiskeltavissa kielissä. (POPS 2014, 127, 218.)

### 3.6.1 Vieraan kielen opetus ja tavoitteet vuosiluokilla 1-2

Opetuksen tarkoituksena on herättää oppilaiden mielenkiinto ympäristön eri kieliin ja arvostus kielelliseen moninaisuuteen. Oppilaita rohkaistaan tekemään itseään kiinnostavia kielivalintoja tekemällä niistä monipuolisia, houkuttavia ja kaikille sopivia. Kielten opiskelu auttaa oppilaita harjoittelemaan suunnitelmallista ja luovaa työntekoa. Opetus tulisi järjestää siten, että oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia edistyä oman taitotasonsa mukaisesti. (POPS 2014, 127, 219.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 127) säädetään, että 1-2 vuosiluokkien vieraan kielen opetuksessa noudatetaan A-oppimäärää oppilaiden ikätaso huomioiden. Opetushallitus julkaisi kuitenkin vuonna 2019 lisäosan, Vuosiluokkien 1-2 A1-kielen opetussuunnitelman perusteet (VOPS 2019), joka kattaa kuvaukset 1-2 vuosiluokkien A1-kielen opetuksen tehtävistä sekä opetuksen että oppimisen tavoitteista ja sisällöistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 vuosiluokkien 1-2 opetusta koskevasta Opetushallituksen määräyksestä käytetään usein lyhennettä VOPS kuvaamaan varhennetun kielenopetuksen opetussuunnitelmaa. Käytän samaa lyhennettä tässä tutkielmassa. VOPS määrittää, että tulevan koulun kieliohjelmasta on tiedotettava oppilaille ja vanhemmille. Oppilaille voidaan antaa mahdollisuus tutustua järjestettäviin kielivaihtoehtoihin etukäteen esimerkiksi esiopetuksen tai ensimmäisen luokan syksyn aikana järjestettävien kielisuihkujen avulla. (VOPS 2019, 7.)

VOPS (2019, 25) määrittää vieraan kielen opiskelun erityiseksi tehtäväksi luoda oppilaille myönteinen kuva kielenoppimisesta sekä rohkaista ja tukea oppilaita käyttämään kykyjään ja vähäistäkin osaamistaan. Opetuksen tarkoituksena on herättää oppilaita kiinnostumaan kielistä ja havaitsemaan niiden käyttöä ympäristössään. Tärkeää on tarjota myös monenlaisia kokemuksia ja eri kulttuureihin liittyviä virikkeitä. Oppimisen ilo ja monipuoliset työtavat sekä oppilaiden arkeen liittyvät tilanteet ovat alkuopetuksessa tärkeitä. Alkuvaiheissa oppilailta ei edellytetä luku- tai kirjoitustai-



toa ja aihepiirit tulee valita oppilaiden kiinnostuksenkohteista. Varhennetun kielenopetuksen tärkeimpinä asioina onkin, että oppilaat kiinnostuvat kielistä ja pääsevät opettelemaan niitä jo varhain.

Opetusta suunniteltaessa työtapojen valinnassa tulee kiinnittää huomiota paitsi oppilaiden ikäkauteen myös erilaisiin taustoihin ja kiinnostuksenkohteisiin. Tärkeintä on, että työskentely on oppilaslähtöistä ja heitä osallistavaa. VOPS antaa vaihtoehdoksi myös opetuksen eheyttämisen siten, että kieltä voidaan opiskella yhdessä muiden aineiden opiskelun lomassa. Työtavoilla tulee kannustaa myös päättelyyn ja oman kielen oppimisen tutkailuun ja vastuunottoon. Samalla oppilaiden kielenopiskelutaitoja vahvistetaan. Opettajan antaman palautteen ja ohjauksen avulla oppilas tulee tietoiseksi omista taidoistaan ja oppimisestaan. (Emt., 28–29.)

Kuten esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, myös vuosiluokkien 2 ja 3 nivelvaiheessa tulee oppilaalle ja tämän huoltajille antaa tietoa koulun kieliohjelmista ja voidaan tarjota esimerkiksi kieli-suihkua tai muita tapoja tutustua koulussa opetettaviin kieliin. Siirtymävaiheissa huolehditaan myös opiskelutaitojen valmiuksissa. (Emt., 30.)

Vieraan kielen opetuksen tavoitteista (VOPS 2019, 2 –28) ajatteluun ja oppimaan oppimiseen liittyvät erityisesti T1 ympäristön kieliin tutustumisesta ja eri kielten tunnistamisesta, T2 oppilaan ohjaaminen arvostamaan omaa ja ympäristön kielellistä monipuolisuutta, T3 ryhmä- ja yhteistyötaitojen harjaannuttamisesta, T4 oppilaan ohjaamisesta tekemään havaintoja kielestä ja kielenkäytöstä sekä kielellisen päättelykyvyn kehittymisestä, T5 tutustuminen erilaisiin kielenopiskelutapoihin, omien tapojen löytämisestä ja tavoitteenasettelun harjoittelusta, T6 oppilaiden rohkaistusta käyttämään kieltä vuorovaikutustilanteissa, T7 oppilaan ohjaaminen käyttämään monipuolisia keinoja ja päättämään sekä ilmaisemaan omia oivalluksiaan ja pulmiaan ja T9 oppilaan ohjaaminen ymmärtämään tavallisimpia sanoja tutuissa tilanteissa ja T10 oppilaan ohjaamisesta käyttämään tavallisimpia sanoja itse.

### 3.6.2 Vieraan kielen opetus ja tavoitteet vuosiluokilla 3–6

Vuosiluokilla 3–6 kaikki oppilaat opiskelevat äidinkielen lisäksi yhteistä A1-kieltä sekä B1-kieltä. Myös valinnaiset A2-kielet ovat mahdollisia. Erityisesti englannilla on vahva asema myös oppilaiden vapaa-ajan käytössä ja tätä informaalista oppimista tuetaan ja kannustetaan sekä se huomioidaan opetuksen toteutuksessa. (OPS 2014, 219.)

Vuosiluokkien 3–6 A-englannin tavoitteista (POPS 2014, 218–219) – erityisesti ajatteluun ja oppimaan oppimiseen liittyvät oppilaan motivointi arvostamaan omaa kieli- ja kulttuuritaustaansa sekä maailman monikielisyttä ja -kulttuurisuutta (T2), oppilaan ohjaaminen havaitsemaan kielten yhdistäviä ja erottavia ilmiöitä sekä kielellisen päättelykyvyn tukeminen (T3), oppilaan ohjaaminen käsittämään, että tietoa on tarjolla runsaasti myös englanniksi ja poimimaan siitä omaa oppimistaan edistävää aineistoa (T4), tutustuminen oppiaineen tavoitteisiin (T5), oppilaan ohjaaminen vastuunottoon omasta kielenopiskelustaan ja selvittämään itselleen parhaita kielenopiskelutapoja (T6), oppilaan ohjaaminen hyödyntämään monilukutaitoa ja käyttämään erilaisia ymmärtämisstrategioita (T10). Oppiaineen sisältöalueista erityisesti ajattelun taitoihin ja oppimaan oppimisen taitoihin liittyvät S1 Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen ja S2 Kielenopiskelutaidot.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Ajattelu ja oppimaan oppiminen on ensimmäinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 laaja-alaisista oppimistavoitteista. Opetussuunnitelma on opetusta ohjaava asiakirja, jota opettajan tulee noudattaa. Ajattelu ja oppimaan oppiminen ovat laajoja ja monitahoisia konsepteja, jotka on opetussuunnitelmassa määritelty suppeasti.

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, miten opettajat näkevät ajattelun ja oppimaan oppimisen englannin kielen opetuksessa. Tutkielmassa on tarkoitus saada kerättyä opettajien käsityksiä siitä, miten he käytännössä huomioivat ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja englantia opettaessaan, miten he opettavat näitä taitoja ja miten he havaitsevat oppilaiden hyödyntävän kyseisiä taitoja.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten opettajat määrittelevät ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen?
2. Miten opettajat tukevat näiden taitojen kehitystä englannin opetuksen lomassa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, miten opettajat määrittelevät ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen käsitteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ne on niputettu yhteen ja niistä muodostuu yksi laaja-alaisista osaamistavoitteista. Opetussuunnitelma on opetusta ohjaava asiakirja, jota opettajien tulee noudattaa. Kysymyksen tarkoituksena on kuitenkin selvittää, miten opettajat ovat ymmärtäneet käsitteet ajattelun taidot sekä oppimaan oppiminen.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus on kartoittaa opettajien käyttämiä konkreettisia keinoja ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen tukemiseen alakoulun englannin kielen oppitunneilla. Opettajien vastausten perusteella on mahdollista luokitella näitä keinoja eri tavoin. Tutkielman

taustalla on sähköinen kysely, joka koostuu pääasiassa avoimista vastauskentistä. Näin opettajat saavat vastata haluamallaan tavalla ja vastauksista tulee heidän itsensä näköisiä.

## 5 Menetelmä

Tässä luvussa kuvaan tutkielmani menetelmällisiä valintoja, tutkimusprosessin etenemistä ja tutkielman tieteenfilosofisia lähtökohtia. Tutkielman aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, jota on levitetty opetusalan facebook-ryhmissä. Analyysimenetelmänä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi sekä laadullinen tekstianalyysi. Tutkielman tieteenfilosofiset lähtökohdat pohjautuvat fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan.

### 5.1 Tutkielmanteon lähtökohdat

Aloitin tutkielmani teon muotoilemalla tutkimusongelmaa. Tein kandidaatin tutkielmassani kirjallisuuskatsauksen samaan aihepiiriin liittyen, joten teoreettisen viitekehyksen lähtökohdat olivat jo tuttuja. Kandidaatin tutkielman aineisto koostui tutkimusartikkeleista, joissa oli hyödynnetty erilaisia opetusmenetelmiä alakouluikäisten ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittämiseksi englannin kielen opiskelussa. Tutkimusten pohjalta olen luonut itselleni jo alustavan käsityksen siitä, millaisia keinoja ja menetelmiä opettajat voisivat käyttää opetuksessaan. Nämä pohjatiedot auttoivat muotoilemaan tutkielman tutkimuskysymyksiäni, sekä varsinaisia kyselyyn tulevia kysymyksiä.

Kyselylomakkeen kysymyksiä suunnitellessani pyrin luomaan ne siten, ettei niissä olisi ennakkolettamia, tai etteivät ne johdattelisi vastaamaan tietyllä tavalla. Suunnittelin kysymyksiä heti tutkielmanteon alusta alkaen, mutta ne muokkautuivat prosessin myötä. Myös tutkimusidea muovautui prosessin edetessä, mikä onkin Eskolan ja Suorannan (1998, 36) mukaan tyyppillistä etenkin siinä vaiheessa, kun perehdytään tutkimusalueen kirjallisuuteen.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessimainen, siinä tutkija kehittää ymmärrystä tutkimuskäsitteiden edetessä. Eri vaiheet eivät ole laadullisessa tutkimuksessa jyrkkiä, vaan ne voivat muoutua ja kehittyä joustavasti tutkielmanteon edetessä. Prosessia voidaan luonnehtia myös op-

pimistapahtumaksi. (Kiviniemi 2015, 74.) Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkia yksilöiden subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä. Lisäksi tutkimusta tehdessä on käsiteltävä teorian, empirian ja käytännön yhteyksiä. (Puusa & Juuti 2020, 56.)

## 5.2 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkielman tieteenfilosofinen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Laadullinen tutkimus liittyy läheisesti fenomenologiaan, sillä siinä pyritään tutkimaan ja tarkastelemaan merkityksiä, joita ihmiset antavat tutkittavalle ilmiölle (Puusa & Juuti 2020, 68). Fenomenologia lähtee liikkeelle ajatuksesta, jossa ihmistä ei voida erottaa häntä ympäröivästä maailmasta, esimerkiksi opettajien kohdalla juuri heidän opettajuutensa jäsentää heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan tutkielman aiheeseen liittyen. Fenomenologia perustuu myös käsitykseen siitä, että ihminen kokee maailmaa intentionaalisesti, eli siten, että jokaisella kokemuksella on merkitys yksilölle. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilöt kokevat todellisuuden omien kiinnostustensa, uskomustensa ja pyrkimystensä kautta, eivät vain objektiivisesti yleisenä totuutena. (Laine 2015, 30–31.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitteena on siis päästä sisälle tutkittavien henkilöiden kokemusmaailmaan. Ilmiöitä tarkastellaan tutkimuksen kohteiden kokemusten kautta ja ne on tarkoitus ymmärtää sellaisina, kuin tutkimushenkilö itse kokee ne. (Huhtinen & Tuominen 2020, 287.)

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on rakenteeltaan kaksitasoinen. Perustasoon kuuluu tutkittavan ilmaisu siitä, miten hän kokee elämänsä. Toisella tasolla tutkija tutkii ilmaisua ja pyrkii käsitteellistämään sen ja tuomaan sen merkityksen esille tutkielmaan kuuluvalla kielellä. Fenomenologisessa tutkimuksessa on tärkeää myös se, että tutkimuksen tekijä pystyy jättämään ennakkoletuksensa taka-alalle ja antamaan tilaa aineistolähtöiselle vastausten tulkinnalle. Vasta tämän jälkeen tutkija voi verrata tuloksiaan esimerkiksi aiempaan tutkimukseen. (Laine 2015, 34, 36–37.)

Laine (2015, 50) on kuvannut fenomenologis-hermeneuttista tutkimusprosessia kahdeksalla vaiheella. Ensimmäinen vaihe on tutkijan omien ajatusten kriittinen reflektio, joka on taustalla koko

tutkimuksenteon aikana. Toisessa vaiheessa hankitaan aineisto ja tämän jälkeen kolmannessa vaiheessa se luetaan ja tutkija pyrkii hahmottamaan aineistoa kokonaisuutena, jota hän voi kuvata neljännessä vaiheessa. Viides vaihe on analyysi, jossa aineistosta etsitään merkityksiä, joista muodostetaan kokonaisuuksia ja avataan tutkielman kielelle. Kuudes vaihe eli synteesi sisältää merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden tarkastelun ja niistä kokonaisuuden luomisen. Vasta seitsemännessä vaiheessa tutkimuksen tuloksia suhteutetaan aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Lopuksi tutkija arvioi tutkielman tuottamaa uutta tietoa ja esittää siihen liittyviä kehitysideoita.

Puusa ja Juuti (2020, 167) toteavat, että jotta tutkimus saavuttaa lukijoidensa keskuudessa luotettavan ja vastuullisen kuva, tulee sen täyttää uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden periaatteet. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksen lukijat hyväksyvät sen tulokset ja uskovat, että aineisto on kerätty luotettavasti. Luotettavuudella viitataan puolestaan siihen, että tutkija pystyy vakuuttamaan yleisönsä ammattitaidostaan ja perustelemaan käyttämänsä menetelmät ja lähestymistavat sekä päätelmänsä jokaista tutkimuksen vaihetta toteuttaessaan. Tutkimuksen eettisyyden lähtökohtana on, että tutkijan noudattaa eettisiä periaatteita koko tutkimuksen ajan ja pyrkii tuottamaan hyvää tutkimuksen kohteena oleville ja esittää heidät myönteisessä yhteydessä.

### 5.3 Tutkielman kohdejoukko

Tutkielman aineisto on kerätty sähköisellä lomakkeella, jota on levitetty opettajien facebook-ryhmissä. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten opettajat kokevat ajattelun ja oppimaan oppimisen opettamisen englannin opetuksen lomassa alakoulun kontekstissa. Alakoulussa englantia voi opettaa joko luokanopettaja tai kielenopettaja. Tästä syystä en rajannut kumpaakaan mahdollisuutta pois. Aineistoon saivat vastata myös englantia opettavat erityisopettajat ja muut opettajat, jotka opettivat englantia vähintään yhdelle ryhmälle.

Vastaajiksi soveltuivat opettajat, jotka opettivat kyselyhetkellä vähintään yhdelle alakoulun ryhmälle englantia. Koska kyselyn levitys tapahtui pääasiassa opetusalan facebook-ryhmissä, ovat

opettajat itse saaneet määritellä kuulumisensa kohderyhmään. Tämä soveltuvuus oli opettajien itsensä arvioitavissa, eikä opettajia ole valikoitu muutoin kuin esittämällä osallistumispyyntö sellaisissa facebook-ryhmissä, joissa soveltuvia vastaajia todennäköisesti on. Kyselylomakkeen taustatiedoissa kuitenkin kysyttiin sitä, mikä on vastaajan pääasiallinen työtehtävä sekä sitä, minkälaisille ryhmille hän opettaa englantia. Näiden kysymysten avulla olisi tarvittaessa voinut rajata jonkun vastaajista pois kohderyhmään kuulumattomana. Kaikki kyselylomakkeeseen vastanneet olivat kuitenkin tutkielman kohdejoukkoa, eikä yhdenkään vastaajan vastauksia tarvinnut rajata aineiston ulkopuolelle.

Tutkielman laajuuden huomioiden siihen täytyi tehdä selkeitä rajauksia. Tästä syystä tutkielma keskittyy vain yhteen alakoulun oppiaineeseen eli englannin kieleen. Kielten opiskelussa tarvitaan erilaisia ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja, sekä oppimisstrategioita, joten siksi kielialueen valinta sopii hyvin ajattelua ja oppimaan oppimista koskevaan tutkielmaan.

Rajaus alakoulun kontekstiin perustuu siihen, että alakoulussa tutustutaan ja harjoitellaan eri ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja. Samaan aikaan englannin opiskelu alkaa suurimmalla osalla oppilaista jo alakoulussa, vuodesta 2020 alkaen jopa ensimmäisellä luokalla. Mikäli tarkastelualueena olisi ollut koko peruskoulu, olisi vastausten kirjo koskenut myös jo opiskelussa pidemmälle ehtineitä yläkoululaisia. Heille taitoja ei välttämättä enää opeteta systemaattisesti, vaan tarkoituksena on enemmänkin harjoitella ja tukea niiden käyttöä itsenäisesti.

Kyselyyn vastasi 28 opettajaa. Heistä luokanopettajia oli 12 ja kieltenopettajia 14. Kieltenopettajista yhdeksän opetti vain alakoulussa ja loput viisi yhtenäiskoulussa, kuitenkin myös alakouluikäisiä. Vastaajissa oli mukana myös yksi erityisopettaja ja yksi opettaja, joka määritteli itsensä tuntiopettajaksi. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki olivat vastanneet opettavansa yhtä tai useampaa alakoulun ryhmää. Kysymykseen vastaamatta jätetty opettaja oli kuitenkin aiemmassa kysymyksessä luokitellut itsensä alakoulun kieltenopettajaksi, joten myös hänen vastauksensa hyväksyttiin aineistoon.



## 5.4 Aineiston kerääminen

Aineiston kerääminen tapahtui sähköisellä kyselylomakkeella. Tein lomakkeen Itä-Suomen yliopiston eLomake-ohjelmalla. Taustatietoina kysyin opettajan pääasiallista työtehtävää, sekä sitä, minkälaisille ryhmille hän opetti englantia kyselyhetkellä. Näillä kysymyksillä pystyin varmistamaan opettajan soveltuvuuden kohdejoukkoon.

Varsinaiset kysymykset koskivat sitä, miten opettajat määrittivät ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen, miten usein he kiinnittivät huomiota näihin asioihin englannin opetuksessa sekä sitä, miten he tukivat oppilaita näissä taidoissa englannin opetuksen lomassa. Kysymykset koskivat erikseen ajattelun taitoja ja oppimaan oppimista. Näiden lisäksi lomakkeessa kysyttiin, opettaako opettaja jotain oppimisstrategioita ja jos opettaa, niin millaisia. Tutkielmanteon edetessä tätä kysymystä koskeva aineisto jäi kuitenkin pois varsinaisesta analyysivaiheesta, sillä aineistoa oli riittävästi jo ilman opiskelustrategioita koskevia vastauksia. Lisäksi kysymys itsessään ei enää vastannut valittuihin tutkimuskysymyksiin vaan olisi tuonut mukaan aivan uuden ja ylimääräisen suunnan, jota ei ollut tutkielman rajallisuuden vuoksi mielekästä ottaa mukaan. Kyselylomake kokonaisuudessaan on esitetty liitteessä 2.

Sähköisen kyselylomakkeen etuja ovat nopeus ja yksinkertaisuus. Tutkijan on helppo levittää kyselyä ja eikä vastaajien tarvitse esimerkiksi postittaa vastauksiaan, vaan niiden lähetys onnistuu nopeasti. Kyselylomakkeen voi myös täyttää haluamallaan laitteella, mikäli lomaketta laatiessa on huomioitu erilaiset teknologiset välineet. Verkkokyselyn vastauksista tutkija saa lisäksi valmiin sähköisen koonnin, jonka ansiosta vastaukset tallentuvat tarkalleen siten kuin vastaaja on ne muotoillut. (Valli & Perkkilä 2015, 109–110.)

Sähköisen kyselyn etuna on myös mutkattomuus levittämisessä. Pystyin jakamaan verkko-osoitetta nopeasti eri facebook-ryhmissä, jolloin se tavoitti laajasti opettajia eri puolilta Suomea. Tämän tavan haasteena Valli ja Perkkilä (2015, 111) mainitsevat sen, ettei tutkija pysty juuri rajamaan vastaajia, mikä tulee huomioida tutkielmassa. Oma aineistoni on kuitenkin kerätty sellaisista

ryhmistä, joissa suuri osa jäsenistä kuuluu kohdejoukkoon. Lisäksi sekä kyselyn liitteenä olleessa saatetekstissä että itse kyselyn taustatiedoissa määriteltiin kohdejoukkoa tarkemmin. Tarpeen vaatiessa osan vastaajista olisi pystynyt rajaamaan pois taustatietojen perusteella.

Etsin kyselyyn vastaajia pääasiassa kahdessa facebook-ryhmässä. Alakoulun kieltenopetus -ryhmässä oli kyselyn julkaisuhetkellä noin 6300 jäsentä ja Englannin opettajat -ryhmässä noin 3900 jäsentä. Ensimmäisen kerran laitoin kyselyn Alakoulun kieltenopetus -ryhmään 19.5.2020 ja toisen kerran 2.6.2020. Englannin opettajat -ryhmässä julkaisin kyselyn 25.5.2020 sekä uudestaan 2.6.2020. Näiden ryhmien lisäksi levitin kyselyä omassa lähipiirissäni siten, että pyysin opettajia tuntevia henkilöitä jakamaan kyselyn osoitetta sellaisille tutuilleen, joiden he tiesivät olevan kohderyhmää. Vastaajat ovat kuitenkin pysyneet koko ajan anonyymeinä ja suurin osa heistä vastasi pääasiassa niinä päivinä, kun julkaisin viestit facebook-ryhmissä, sekä niitä seuraavina päivinä. Muistutuskierroksen jälkeen vastauksia oli 28 ja pystyin sulkemaan kyselylomakkeen.

Tutkielman tarkoitus on selvittää opettajien käsityksiä ja toimintatapoja kyselyhetkellä. Tähän tarkoitukseen soveltuu poikittaistutkimus, jonka avulla tutkitaan ilmiön esiintymistä tietyllä hetkellä (Vastamäki 2015, 121). Tässä tutkielmassa ei ole tarkoitus selvittää syy-seuraussuhteita vaan nimenomaisesti sitä, miten ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja tuetaan englannin opetuksessa.

## 5.5 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen merkitystä voidaan perustella esimerkiksi sillä, että tutkimusaihe on abstrakti, tulkinnallinen, aikaan ja paikkaan sidottu tai syntyy ihmisten vuorovaikutuksesta (Puusa & Juuti 2020, 58). Tutkielmani käsittelee opettajien käsityksiä ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen käsitteistä sekä siitä, miten he huomioivat näitä asioita opetuksessaan. Aihe on siis tulkinnallinen, sillä jokainen opettaja tulkitsee ja toteuttaa opetussuunnitelmaa omalla tavallaan ja omista lähtökohdistaan. Lisäksi aihe on abstrakti, eikä opettajien käsityksiä voida muuttaa esimerkiksi

numeeriseen muotoon. Näistä syistä on perusteltua valita laadullinen analyysimenetelmä, jonka avulla tuloksia voidaan tulkita aineistolähtöisesti.

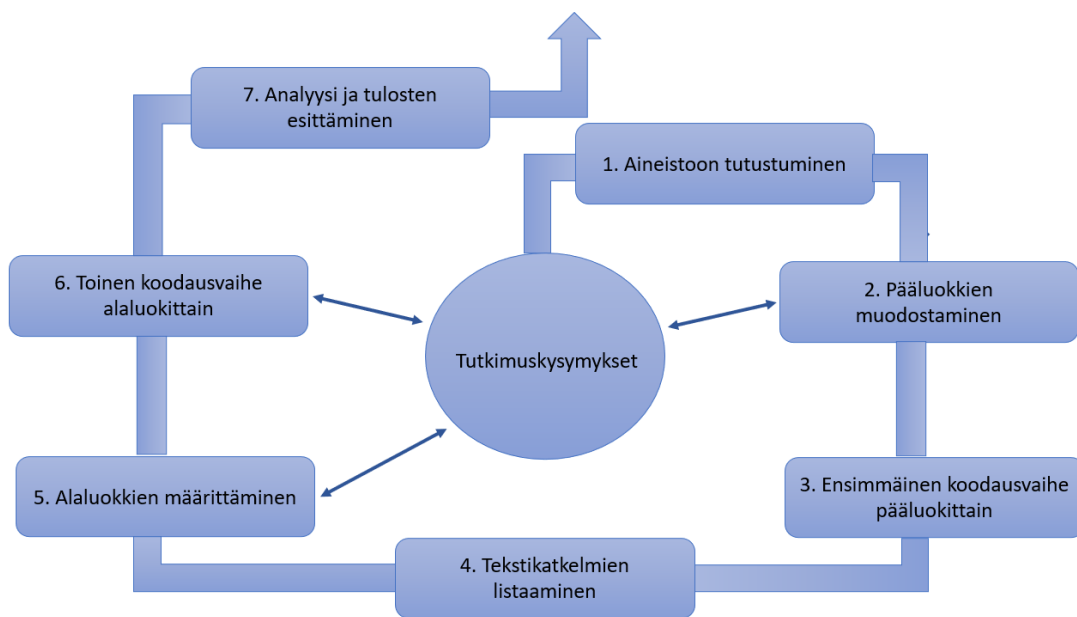
Aineiston analyysi on tehty aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja laadullisen tekstianalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on perusmenetelmä, joka on pohjalla monissa laadullisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi 2019, 103). Laadullinen aineisto on yleisimmin tekstiä (Eskola & Suoranta 1998, 15). Omassa tutkielmassani aineisto koostuu opettajien kirjallisista vastauksia kyselyn avoimiin kysymyksiin ja lisänä on vaihtoehtokysymykset, joissa opettajat määrittelivät, miten usein he kiinnittävät huomiota ajattelun taitoihin ja oppimaan oppimisen taitoihin.

Tuomi ja Sarajärvi (2019, 104–105) ovat muotoilleet Timo Laineen kuvausta laadullisen tutkimuksen analyysin vaiheista seuraavanlaiseksi. Ensin tutkijan tulee päättää, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja tehdä sen pohjalta vahva päätös. Tämän jälkeen aineisto käydään läpi ja siitä merkitään kiinnostavat kohdat. Samalla muu osa aineistosta jätetään huomiotta tutkimuksessa ja jäljelle jää vain merkityt asiat. Seuraavaksi aineisto luokitellaan, teemoitellaan ja tyypitellään. Lopuksi kirjoitetaan yhteenveto.

Perinteisesti sisällönanalyysi on strukturoitu ja seuraa tiettyjä vaiheita. Nämä vaiheet ovat yleensä suunnittelu, jossa tutkija muotoilee tutkimuskysymykset ja mahdollisen hypoteesin, kehittäminen, jossa testaus ja koekoodaus, koodausvaihe sekä analyysivaihe. (Kuckartz 2003, 47.) Olen valinnut aineiston tarkempaan analyysiin Kuckartzin (2003, 69–88) temaattisen laadullisen tekstianalyysin. Malli on kuvattu kuviossa 2.

Temaattisen laadullisen analyysin malli lähtee etenemään vaiheittain ja on hyvin strukturoitu. Tutkimuskysymysten alustavan muotoilun jälkeen ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan tekstiin lukemalla sitä, korostamalla tärkeitä kohtia ja kirjoittamalla muistiinpanoja. Tämän jälkeen tutkijan pitäisi pystyä kirjoittamaan alustava lyhyt tiivistelmä aiheesta. Kuckartzin mallin etuna on sen strukturoitu luonne, joka ohjaa analyysiprosessia tarkasti. Se on muodostettu laadullisen sisällönanalyysin pohjalta, mutta eroaa siitä muun muassa siten, ettei se vaadi mitään valmista teoriaa

tai hypoteeseja taustalle vaan liikkeelle voidaan lähteä hyvin aineistolähtöisesti. Lisäksi eri vaiheet eivät ole aivan niin erillään toisistaan kuin perinteisemmässä sisällönanalyysissä, vaan vaiheiden välillä voidaan käydä dialogia tutkimuskysymysten kanssa ja palata tarvittaessa vaiheesta toiseen. Koodaamisprosessin jälkeen alkuperäinen aineisto myös säilyttää merkityksensä laadullisessa tekstianalyysissä. (Kuckartz 2003, 49–50.)



Kuvio 2 Temaattisen laadullisen tekstianalyysin vaiheet Kuckartzia (2003, 70) mukaillen

Vaiheessa kaksi luodaan temaattiset pääluokat. Nämä muodostuvat yleensä suoraan tutkimuskysymyksistä, jotka ovat vaikuttaneet jo siihen, miten aineistoa on lähdetty keräämään. Tässä vaiheessa on hyvä myös varmistaa aineistoa testaamalla, että valitut pääluokat toimivat halutulla tavalla. (Kuckartz 2003, 71.) Omassa tutkielmassani ylimmät pääluokat muodostuivat suoraan tutkimuskysymyksistä, eli siitä, miten opettajat määrittelevät ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen taidot erikseen ja miten he tukevat näitä. Jokaiseen näistä pääluokista syntyi myöhemmissä vaiheissa useita alaluokkia aineiston pohjalta.

Kolmas vaihe on nimeltään ensimmäinen koodausprosessi. Sen aikana tekstikatkelmat jaotellaan pääluokkiin. Tutkijan täytyy tässä vaiheessa päättää, mitkä asiat kuuluvat valittuihin kategorioihin ja koodata ne niiden mukaan. Mikäli joukossa on tietoa, joka ei vastaa valittuihin aiheisiin tai joka ei ole olennaista tutkimuksen kannalta, tulee nämä jättää koodaamatta. (Kuckartz 2003, 72.) Laadullista aineistoa tutkiessa on tärkeää, että tutkijalle on täysin selvillä, mikä osa aineistosta liittyy tutkittavaan aiheeseen. Aineistossa esiintyy paljon muuta kiinnostavaa, mutta tutkija ei voi raportoida aivan kaikkea. Toisaalta valitusta aiheesta tulisi kertoa aivan kaikki. (Tuomi & Sarajärvi 2019, 104–105.) Pääluokkiin jaottelu toteutui tutkielmassani helposti, sillä kyselylomakkeen kysymykset ohjasivat opettajien vastaukset suoraan oikeisiin luokkiin. Muutamassa kohdassa oli kuitenkin huomioitava myös muut kysymykset, sillä osa vastaajista oli vastannut kysymyksiin esimerkiksi aloittamalla oppimaan oppimisen määrittelyn viittaamalla vastaukseensa ajattelun taitojen määrittelystä.

Ensimmäisen koodausvaiheen jälkeen vaiheessa neljä kerätään kaikki pääluokkiin soveltuvat tekstipätkät listaksi. Vaiheessa viisi luodaan alaluokkia, joiden avulla päästään tarkastelemaan aineistoa pääluokkia tarkemmin. Alaluokat valitaan sen perusteella, mitä asioita aineistosta halutaan eritellä toisistaan. Tällöin tekstistä haetaan osioita, jotka kuuluvat erillisiin alaluokkiin. Kun lista on koottu, tulee osiot vielä järjestellä alaluokkiin tutkijan sopivaksi katsomalla tavalla. Alaluokkiin tulisi luoda myös selkeät kuvaukset, jotka selkeyttävät niiden sisältöä esimerkein. (Kuckartz 2003, 75–76). Selkeiden pääluokkien jälkeen alaluokat muodostuivat aineiston pohjalta. Listattuani aineistopätkät pääluokkiin lähdin etsimään listauksista toistuvia teemoja, joiden perusteella alaluokat syntyivät.

Vaihe kuusi on toinen koodausvaihe, jossa koko aineisto koodataan tarkkojen alaluokkien mukaisesti. Tämä vaihe vaatii aineiston läpikäyntiä uudelleen. On tärkeää, että aiemmissa vaiheissa on valittu riittävästi alaluokkia, sillä niiden yhdistely jälkikäteen on helpompaa kuin uusien luokkien luominen, joka pahimmassa tapauksessa johtaa koko aineiston uudelleenkodeauksen tarpeeseen. (Kuckartz 2003, 79–80). Alaluokkien määrittämisen jälkeen kävin aineiston läpi uudelleen ja

koodasin siitä olennaiset asiat luokkien mukaan. Tässä vaiheessa muutaman alaluokan nimi vielä muutti muotoaan ja jotkut luokat yhdistyivät suuremmaksi kokonaisuudeksi.

Viimeinen vaihe on valittuihin luokitteluihin perustuva analyysi ja tulosten esittäminen. Tässä vaiheessa tulokset tulisi esitellä lukijalle selkeässä muodossa ja olennaisessa järjestyksessä. Tämän lisäksi voidaan analysoida alaluokkien suhteita toisiinsa tai pääluokan sisällä. (Kuckartz 2003, 84–85). Tutkielman tulososiossa tulisi palata alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin. Tässä vaiheessa tulee arvioida myös, vastasivatko tulokset esitetyjä kysymyksiä ja osuiko tutkijan hypoteesi oikeaan. Mikäli aineisto ei antanut vastauksia, voidaan arvioida myös, mistä puutteellisuus johtui. Koko analyysiprosessi on tärkeää dokumentoida ja käydä läpi tutkielmassa. Myös luokittelu tulisi olla lukijoiden saatavilla koodeineen ja esimerkkeineen. (Kuckartz 2003, 87–88). Analyysivaiheessa avasin aineistosta esiin noussutta luokittelua sekä toin esiin esimerkkejä aineistosta. Tämän lisäksi vertasin aineistolla saatua tietoa tutkimuskysymyksiin ja luokittelin vastaukset niiden pohjalta. Lopuksi tein vielä koonnin tutkielman keskeisiä tuloksista ja vertasin niitä tutkielman teoreettiseen viitekehykseen ja muiden tutkijoiden aiempien tutkimusten tuloksiin.

## 6 Tulokset

Aineiston kerääminen tapahtui sähköisellä kyselylomakkeella Itä-Suomen yliopiston eLomake-ohjelmalla. Lomakkeessa selvitettiin ensin taustatietoina sitä, mikä oli opettajan pääasiallinen työtehtävä, sekä sitä, minkälaisille ryhmille hän opetti englantia. Taustatietojen tarkoituksena oli kerätä tietoa opettajan pääasiallisesta työtehtävästä ja varmistaa, että vastaajat kuuluivat kohderyhmään.

Taustatietojen kyselyn jälkeen vastaajaa pyydettiin kertomaan, mitä hänen mielestään ovat ajattelun taidot, sekä arvioimaan, miten usein hän kiinnitti huomiota näihin taitoihin englannin opetuksessa ja kuvaamaan, miten hän tuki kyseisiä taitoja. Samat kysymykset toistettiin oppimaan oppimisen kohdalla, eli opettajat määrittivät oppimaan oppimisen omista lähtökohdistaan ja kertoivat miten usein ja millä keinoin he tukivat oppimaan oppimisen kehittymistä. Lisäksi kyselyn lopussa kysyttiin, ohjasiko opettaja oppilaita käyttämään opiskelustrategioita ja jos ohjasi, niin minkälaisia. Tämän kysymyksen vastaukset rajautuivat kuitenkin pois analyysivaiheessa tutkielman laajuuden rajallisuuden vuoksi. Kyselyn saateteksti löytyy liitteestä 1 ja kysely kokonaisuudessaan liitteestä 2.

Kyselyn vastaajat on koodattu kirjaimen ja numeron yhdistelmällä. Kirjaimista K viittaa opettajiin, jotka vastasivat olevansa pääsääntöisesti englannin- tai kieltenopettajia, L viittaa luokanopettajiin, E erityisopettajiin ja T tuntiopettajiin. Kirjaimen jälkeiset numerot on annettu vastausjärjestyksessä alkaen ensimmäisenä vastanneesta ja kullekin opettajaryhmälle erikseen.

### 6.1 Opettajien määritelmät ajattelun taidoista ja oppimaan oppimisesta

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski sitä, miten opettajat määrittelevät ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen taidot. Pyrin siis selvittämään, mitä he näillä käsitteillä ymmärtävät. Pyysin näiden käsitteiden määrittelyt eri kysymyksissä, sillä vaikka ne on opetussuunnitelmassa niputettu yhteen, ovat ne selkeästi myös määriteltävissä erikseen. Muutama opettaja oli määritellyt käsitteet

lähes samankaltaisesti, tai viitannut vastauksissa toisiinsa, esimerkiksi vastaajan L2 oppimaan oppimisen määritelmä kuului: "Sama kuin yllä ajattelun taidot + omaehtoinen halu tehdä oppimisen eteen tuotä (sic!)". Myös opettaja K6:n vastaus sisälsi sekä ajattelun taitoja, kuten keskittyminen ja kyky muistella, että oppimaan oppimisen taitoja, kuten suunnittelu.

Ehkä tämä voisi tarkoittaa opiskelussa erilaisia taitoja, kuten suunnittelua, keskittymistä, kykyä miettiä miten tehtävissä kannattaa edetä, kykyä muistella eri asioita (kuten kielissä sanoja tai kielioppiasioita) ennen kuin niitä tarkistetaan jostakin suoraan. (K4)

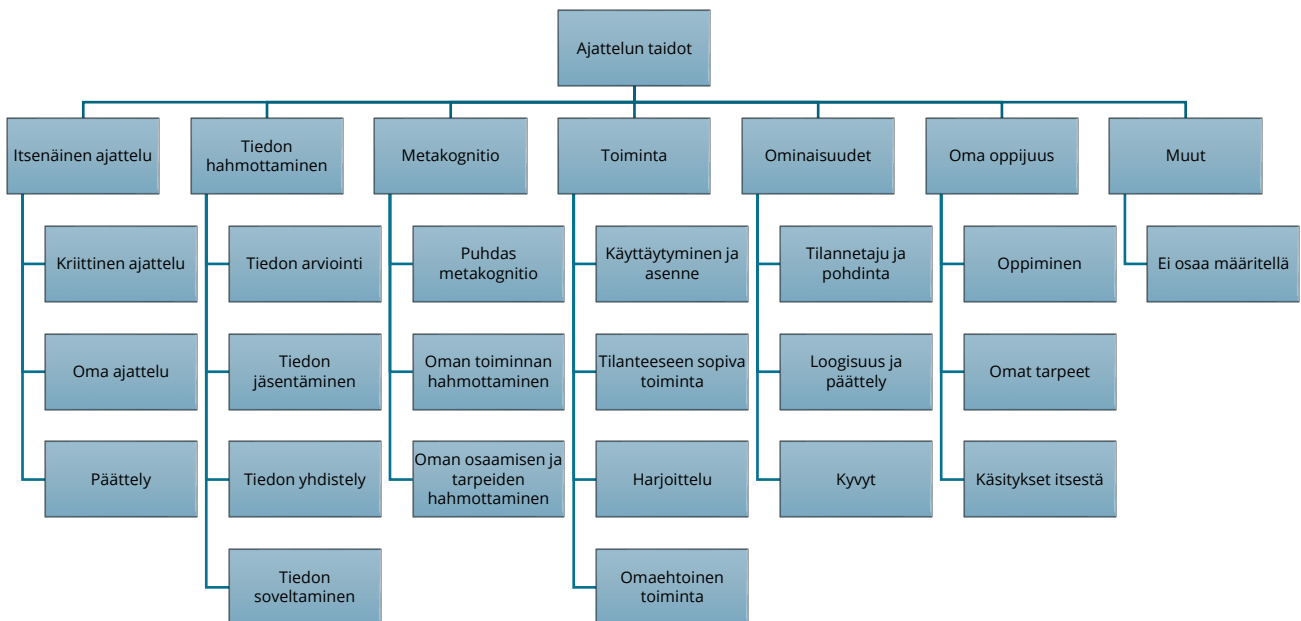
Taitojen määrittelemisen samankaltaisesti tai yhdessä on ymmärrettävää, sillä myös opetussuunnitelma käsittelee ajattelun taitoja ja oppimaan oppimista yhtenä kokonaisuutena. Lomakkeen kysymykset oli myös muotoiltu siten, että niissä kysyttiin opettajan omaa näkemystä, jolloin jokainen vastaaja pystyi vastaamaan omien taustatietojensa tai olettamustensa perusteella.

### **6.1.1 Ajattelun taitojen määrittely**

Käytyäni läpi aineistoni, sen pohjalta muodostui ajattelun taitojen määritelmistä seitsemän pääluokkaa. Nimesin nämä luokat seuraavasti: itsenäinen ajattelu, tiedon hahmottaminen, metakognitio, toiminta, ominaisuudet, oma oppijuus ja muut. Luokittelu kokonaisuudessaan on nähtävillä kuviossa 3.

Moni opettaja oli vastannut kokonaisilla virkkeillä tai vaihtoehtoisesti luetteloilla ja saman opettajan vastauksesta löytyi useampiin eri luokkiin kuuluvia osuuksia. Opettajan L12 määritelmä: "Ajattelun taidot ovat niitä taitoja, joita tarvitaan jonkun pulman ratkaisussa ja selvittämisessä sekä uuden oppimisessa", kiteyttää hyvin koko ajattelun taitojen pääpiirteet ja mukailee Halisen ym. (2016, 49–50) ajattelun taitojen kognitiivisen näkökulman mukaista määritelmää.





Kuvio 3 Opettajien määrittelemien ajattelun taitojen luokittelu

Itsenäisen ajattelun luokka muodostui toiminnoista, jotka liittyvät oppilaan omaan ajattelun käyttöön ja kykyyn päätellä asioita. Tämän luokan alle kertyi kolme alaluokkaa: kriittinen ajattelu, oma ajattelu sekä päätely. Tämä luokka koostuu pääasiassa näiden käsitteiden maininnoista sellaisinaan, esimerkiksi vastaajat K1, K8 ja L3 kukin olivat vastanneet luetteloilla, joissa käsite kriittinen ajattelu oli sellaisenaan mainittu. Myös päätely, päätelykyky ja muut sanan päätely muodot oli mainittu yhdeksässä eri vastauksessa (vastaajat L4, L9, L10, K6, K7, K8, K9, K12 ja K14).

Tiedon hahmottamisen luokka syntyi kuvaamaan sellaisia oppilaan toimintoja, jossa oppilas käsittelee ja ymmärtää tietoa sekä kykenee jatkojalostamaan sitä. Opettajan K2 ajattelun taitojen määritelmä: "Uusien havaintojen sisäistäminen tiedoksi ja sen ymmärtäminen suhteessa jo olemassa olevaan tietoon. Ajattelun taitojen kehittymistä voi harjoitella tehokkaasti soveltamalla omaksumansa tietoa ja tuottaen samalla uutta tietoa", kiteyttää tiedon hahmottamisen luokkaan kuuluvat alaluokat onnistuneesti.

Tiedon hahmottamisen luokan alaluokiksi muodostuivat tiedon arviointi, tiedon jäsentäminen, tiedon yhdistely sekä tiedon soveltaminen. Tiedon arviointiin kuuluivat muun muassa tiedon vertailu, kriittinen suhtautuminen tietoon sekä erilaisten näkökulmien huomioiminen. Opettaja L12 selvensi, että ajattelun taitoa on lisäksi se, että "ei vain suoraan usko kaikkea, mitä kerrotaan vaan osaa suhtautua kriittisesti annettuun tietoon ja ja (sic!) arvioida sen luotettavuutta". Jäsentämiseen puolestaan sisältyivät maininnat tiedon järjestelystä, prosessoinnista ja havainnoinnista sekä sen ymmärtämisestä tiedoksi. Tiedon yhdistelyyn luokittelin asioita, joissa jo osattuun tai aiemmin opittuun asiaan yhdisteltiin uutta opiskeltavaa asiaa, esimerkiksi: "Osaa yhdistää aikaisemmin oppimansa uuteen ja huomata yhteyksiä" (L7). Tiedon soveltamiseen kuuluivat maininnat soveltamisesta ja aiemman tiedon hyödyntämisestä, sekä ajatusten yhdistelystä uusiksi ajatuksiksi. Muutama opettaja mainitsi myös syy-seuraussuhteiden ymmärtämisen, jonka luokittelin kuuluvan tähän luokkaan.

Metakognitiolla tarkoitetaan ajattelun ajattelua. Yksi metakognitio-pääloukan alaluokista on myös nimeltään puhdas metakognitio, sillä osa opettajista mainitsi nimenomaan metakognition (K3, L11) tai ajattelun ajattelun (L10). Oman toiminnan hahmottamiseen sijoittuivat omien ajatusten kriittinen tarkastelu, sekä tietoisuus omasta toiminnasta. Opettaja L11 määritteli metakognitiiviset taidot taidoiksi, "jolla opetellaan observoimaan, hankkimaan tietoa, jäsentelemään sitä, tuottamaan sitä arvioimaan, sitä".

Toiminta-luokka jakautuu alaluokkiin käyttäytyminen ja asenne, tilanteeseen sopiva toiminta, harjoittelu sekä omaehtoinen toimiminen. Näistä käyttäytymiseen ja asenteeseen luokittelin sellaisia asioita, kuin keskittyminen ja orientoituminen, sekä ohjeiden vastaanottaminen, joita opettajan K11 vastaus, "Miten oppilas orientoituu tuntiin ja tehtäviin, miten hän ottaa ohjeet vastaan, miten hän työstää ohjeita, osaako palastella oppimaansa osiin ja soveltaa sitä", kuvaa hyvin. Tämän rinnalle muodostui erikseen luokka tilanteeseen sopivasta toiminnasta, johon liittyivät paitsi osaava toimiminen tilanteen mukaan, myös suunnittelu, ja sopivan strategian valinta sekä muokkaus. Opettaja L12 antoi esimerkin siitä, että jos ensimmäinen strategia ei toimi, niin oppilaan tulisi osata muokata ja soveltaa sitä tai tarpeen mukaan vaihtaa kokonaan eri suunnitelmaan.

Harjoittelun alle luokittelin opettajien maininnat eri osa-alueiden harjoittelusta, muun muassa opettajan K2 esimerkin vertaisryhmälle opettamisesta, joka toimii ajattelun taitojen harjoituksena. Omaehtoiseen toimintaan kuuluivat puolestaan tiedonhaku, johtopäätösten tekeminen, keskustelu ja ongelmanratkaisutaidot.

Ominaisuudet-luokan jaottelin osioihin kyvyt, loogisuus ja päättely sekä tilannetaju ja pohdinta. Tähän luokkaan kuuluivat sellaiset maininnat, joissa puhuttiin oppilaaseen itseensä liittyvinä ominaisuuksina, taitoina tai kykyinä. Kykyihin luokittelin erilaisia ominaisuuksia, kuten kyvyn luovuuteen, uteliaisuuteen ja muisteluun. Loogisuuden ja päättelyn alle luokittelin puolestaan viittaukset erityisesti näihin kahteen taitoon. Itsenäisen ajattelun alaluokista ne eroavat siten, että itsenäisen ajattelun luokkaan kuuluivat päättely toimintana, kun taas loogisuuden ja päättelyn luokassa päätelykyky on määritelty oppilaan taitona tai ominaisuutena. Tilannetajuun ja pohdintaan puolestaan kuuluivat kyvyt yhdistellä ja luokitella asioita, pohdinta sekä erilaiset selviytymisstrategiat ja näkökulmanottokyky.

Oma oppijuus -luokka sisältää alaluokat oppiminen, omien tarpeiden hahmottaminen ja käsitykset itsestä, eli sellaiset asiat, jotka liittyvät oppijan kokemukseen itsestään ja oppimiseen liittyvistä tarpeista. Oppimisen alaluokkaan kuuluu hahmotus siitä, miten oppii ja miten tulisi harjoitella, sekä kyky käyttää hyväksi jo osattuja asioita ja analysoida omaa oppimista. Tähän liittyy vahvasti myös omien tarpeiden alaluokka, johon kuuluu tieto siitä, mikä auttaa ja haittaa omaa oppimista sekä käsitys omista tarpeista. Opettaja L2 luetteli apukysymyksiä "miten opin, millä tavalla pitäisi harjoitella, mikä on minulle helppoa/vaikeaa, mikä (sic!) auttaa/haittaa oppimistani", joiden avulla omaa ajattelua käytetään oppimisen edistämiseen.

Käsityksiin itsestä olen luokitellut kyvyn ottaa vastaan palautetta, kyvyn tehdä itsearviointia, omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen sekä tiedon siitä, mitä pitää tehdä ja miten itse osaa toimia ongelmatilanteissa. "Ajattelun taitoihin liittyy vahvasti omat käsitykset itsestä ajattelijana, ongelmatilanteissa toimijana ja oppijana", tiivistää opettaja L12. Opettaja K13 puolestaan kertoo,

että ajattelun taitoihin kuuluu myös kyky ”analysoida omaa oppimista ja oppimisprosessia (itsearviointi)”.

Vain yhdessä vastauksessa oli osuus, joka ei sopinut mihinkään muuhun luokkaan. Siinä opettaja K4 totesi ajattelun taitojen olevan vaikea käsite, jota hän ei muista kuulleensa aiemmin. Vaikka tämä on yksittäinen vastaus, kertoo se silti siitä, että kaikille nykyisille opettajille opetussuunnitelma ja sen määrittelemät laaja-alaiset taidot eivät ole joko tuttuja tai riittävän selkeästi avautuvia. Kyselyn saatetekstissä oli mainittu, että ajattelu ja oppimaan oppiminen on yksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisista osaamistavoitteista, joten halutessaan opettajat pystyivät tutkimaan opetussuunnitelmaa. Tätä ei kuitenkaan vaadittu ja tutkielman kannalta onkin kiinnostavaa, että opettaja rehellisesti myöntää, ettei ole kuullut käsitettä aiemmin. Hän kuitenkin myös esittää arvauksensa siitä, mitä ajattelun taidot voisivat tarkoittaa ja määritelmä ”ehkä tämä voisi tarkoittaa opiskelussa erilaisia taitoja, kuten suunnittelua, keskittymistä, kykyä miettiä miten tehtävissä kannattaa edetä, kykyä muistella eri asioita -- ennen kuin niitä tarkistetaan jostain suoraan”, sisältää samoja asioita, kuin muidenkin vastaajien määritelmät.

Lipman (2003, 62) määritteli ajattelun taidot yleisinä ja spesifeinä kykyinä. Suurin osa opettajien vastauksista olisi tämän jaottelun mukaan määriteltävissä yleisiin kykyihin, jotka ovat riippumattomia käsiteltävästä aiheesta tai oppiaineesta. Spesifeistä kyvyistä opettajat mainitsivat ainoastaan sanaston selvittämisen itse, kyvyn muodostaa lauseita vieraalla kielellä sekä sanojen ja kielioppiasioiden muistamisen. Kaikki näistä spesifeistä taidoista liittyvät erityisesti kielen oppimiseen ja ovat seurausta tutkielman aiherajauksesta. Kyselyn kysymys oli kuitenkin muotoiltu siten, että vastauksessa ei tarvinnut huomioida kielten opiskelua, vaan kysymyksellä nimenomaan haettiin yleisempiä vastauksia ajattelun taitojen määrittelyyn.

Lipman (2003, 166) luokitteli ajattelun taidot yleisiin kysymystaitoihin, mielen avoimuuteen sekä päättelytaitoihin. Aineistosta esimerkkejä kysymystaitoihin ovat kriittinen ajattelu ja kriittinen suhtautuminen annettuun tietoon sekä kausalityettien ymmärtäminen. Mielen avoimuuteen voidaan puolestaan luokitella kyky ottaa huomioon eri näkökulmia sekä tilannetaju. Päättelytaitoihin löytyy

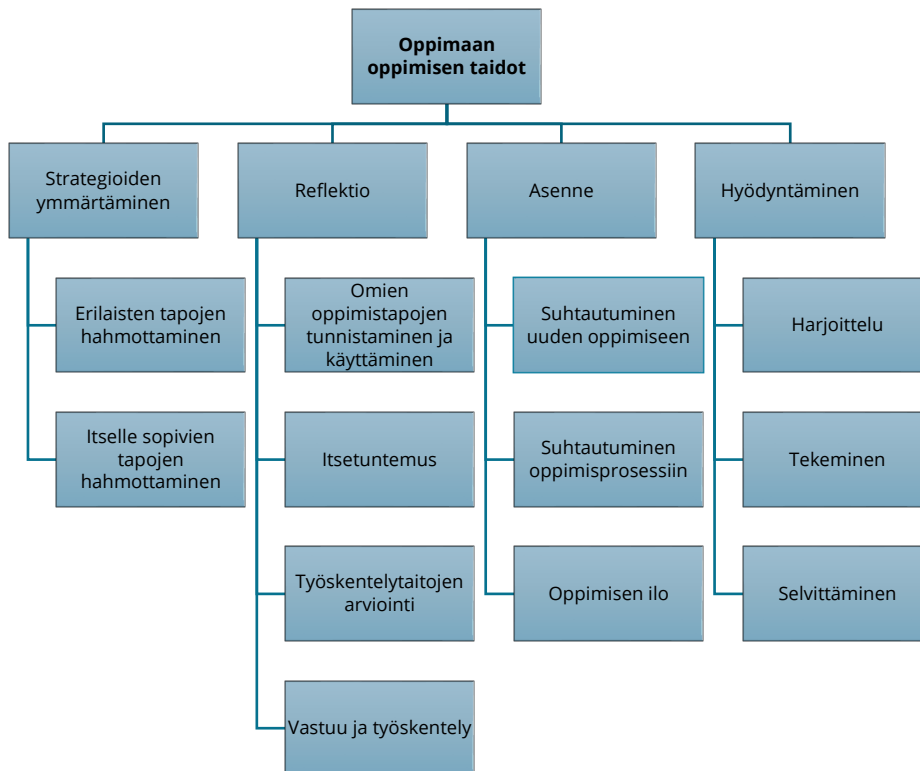
lukuisia esimerkkejä päättelystä tiedon yhdistelyyn ja luokitteluun, kuten opettajan K9 vastaus: "Oppilas oppii itse päättämään ja käyttämään omaa ajattelua kieltenopiskelussa".

### 6.1.2 Oppimaan oppimisen määrittely

Oppimaan oppimisen määrittelystä muodostui neljä pääluokkaa, joita olivat reflektio, strategioiden ymmärtäminen, asenne ja hyödyntäminen. Luokittelu on esitetty tarkemmin kuviossa 4. Opettaja K8 tiivistä oppimaan oppimisen sanoihin: "tavoitteenani on opettaa oppilaat askel askeleelta niin hyvin opiskeluteknisesti, että voi nostaa jalat pöydälle ja juoda kahvia". Hän viittaa tällä siihen, että pitää koulun tärkeänä tehtävänä opettaa oppilaita havainnoimaan ja muokkaamaan itse omaa oppimistaan, jotta he eivät tarvitse opettajan apua, vaan osaavat opiskella itse, myös jatkossa koulun ulkopuolella. Väitteeseen liittyy myös Norrenan (2016, 10) määritelmään oppimaan oppimisesta, jonka mukaan se on kokonaisuus, jossa oppilaan tiedot ja osaaminen yhdistyvät tilanteen vaatimalla tavalla.

Strategioiden ymmärtäminen pitää sisällään erilaisten tapojen hahmottamisen, itselle sopivien tapojen löytämisen, itselle sopivien strategioiden ja tavoitteiden valinnan sekä opettajajohtoisesti strategioihin ohjaamisen. Näitä taitoja kuvaa hyvin opettaja K4:n vastaus, jossa hän määrittelee oppimaan oppimista ja yhdistää sen englannin opiskeluun.

Oppimaan oppimisella tarkoitetaan mielestäni sitä, että oppilas alkaa hoksata miten hänen kannattaa opetella ja opiskella asioita. Englannin opiskelussa tämä tarkoittaa sitä, että oppilas ymmärtää, millä tavoin hänen kannattaa esimerkiksi opetella sanoja, kielioppiasioita, kuullunymmärtämistä (sic!), puhumista jne. Kyse on myös mielestäni tiettyjen kielten oppimiseen liittyvien perusasioiden osaamisesta, esimerkiksi sanankirjan käytöstä. (K4)



Kuvio 4 Luokittelu oppimaan oppimisen määritelmistä

Erialaisten tapojen hahmottamiseen kuuluu strategioiden sekä niiden tuoman hyödyn ymmärtäminen, sen ymmärtäminen, että eri tilanteisiin voi soveltua erilaiset strategiat sekä yleisesti oppimisprosessin ymmärtäminen. Opettaja L11 kuvaa strategian valintaa seuraavasti: "sen oppiminen, että eri asioiden opetteluun voi löytyä kuhunkin tilanteeseen ja tarpeeseen parhaiten sopiva strategia".

Itselle sopivien tapojen luokkaan kuuluu hahmotus siitä, miten itse oppii parhaiten ja taito hyödyntää erilaisia tapoja. Oppilas siis "oppii tunnistamaan ja jopa kehittämään itselle (ja myös eri tilanteissa) parhaiten sopivia keinoja asioiden oppimiseen" (L4). Myös opettajan L5 vastaus: " Sitä, että ymmärtää oppimisen strategioita ja sen tuoman hyödyn ja ilon", kuvaa hyvin sekä oppimisstrategioiden ymmärrystä että niiden positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin ja opetteluun.

Reflektio jakautui neljään alaluokkaan, jotka koostuivat omien tapojen ja itsensä tuntemisesta sekä työskentelytaitojen arvioinnista. Ensimmäisen alaluokan nimesin omien oppimistapojen tunnistamiseksi ja käyttämiseksi. Siihen kuuluu muun muassa kyky löytää, tiedostaa ja valita itselle parhaat tavat oppia. Tätä kuvasi esimerkiksi opettajan T1 määritelmä: ”taitoa omaksua tietoisesti uusia asioita itselle luontaisella tavalla”. Itsetuntemuksen luokkaan kuuluivat puolestaan käsitykset itsestä oppijana, sekä omien heikkouksien ja vahvuuksien tunteminen.

Kyvystä analysoida ja reflektoida omaa toimintaansa, omien työskentelystrategioiden kartoittamisesta, etenemisen arvioinnista sekä oman oppimisen arvioinnista muodostui alaluokka työskentelytaitojen arviointi. Tähän liittyy myös valittujen strategioiden tarkkailu, sekä virheistä oppiminen. ”Oppimaan oppimista on myös kyky käsitellä omia virheitään sekä tehdä tarvittavat korjaukset sekä oppia niistä”, toteaa opettaja E1. Vaikka alaluokka vastuu ja työskentely liittyy läheisesti työskentelytaitojen arviointiin, on se erotettu omaksi luokakseen, sillä aineistosta erottui selkeästi ajatus oppilaan vastuun ottamisesta ikätason mukaisesti sekä työn tekemisen oppiminen (vastaukset L3, L7 ja K5).

Oma asenne on tärkeä osa oppimista ja Hautamäen ym. (2005, 9) mukaan oppimiseen vaikuttaa se, miten oppilas uskoo omaan pärjäämiseensä. Tätä varten muotoutui oma luokka asenne. Myös opettajien vastauksista löytyi viittauksia asenteeseen oppimaan oppimiseen liittyen, esimerkiksi opettaja L12 maininta siitä, että ”Aikaisemmat käsitykset ja kokemukset oppimistilanteista vaikuttaa miten suhtautuu ja suoriutuu uudesta oppimistilanteesta”. Jaottelin luokan kolmeen: suhtautuminen uuden oppimiseen, suhtautuminen oppimisprosessiin sekä oppimisen ilo.

Uuden oppimiseen suhtautumiseen liittyi omaehtoinen halu tehdä työtä oppimisen eteen ja aiemmat käsitykset oppimistilanteista. Oppimisprosessiin suhtautumista kuvasi hyvin vastaus: ”tuntee omat heikkoudet ja vahvuudet, kestää keskeneräisyyttä ja epäonnistumisia, on sinnikäs ja kantaa vastuun omasta oppimisesta, pyytää apua, teke (sic!) johdonmukaisesti oikeita asioita ja tietää mitä varten” (K5). Oppimisen ilon kategoriaan liittyi ilon ja sen ylläpitämisen lisäksi myös oppimisen nälkä.

Konkreettiseen toimintaan liittyvät asiat päätyivät luokkaan hyödyntäminen. Tällä käsitteellä viitataan siis siihen, että oppilaat osaavat kokeilla ja käyttää erilaisia oppimistapoja. Hyödyntämisen alaluokkia ovat harjoittelu, eri tekniikoiden käyttö ja selvittäminen. Harjoitteluun on luokiteltu vastaukset, joissa mainittiin eri tekniikoiden tai tapojen harjoittelu ja oppiminen, esimerkiksi oppimistaitojen opettelu tai kielioppiasioiden opiskelun harjoittelu. Tekemiseen puolestaan luokittelin konkreettiset toimet, kuten muistisääntöjen laatimisen, avun pyytämisen sekä ylös kirjoittamisen. Selvittämiseen luokittelin toimet, jotka liittyivät esimerkiksi tiedon etsimiseen ja sanakirjan käyttöön sekä ”salapoliisitaidot eli kielen opiskelu on ennen kaikkea selvittämistä, tutkimista, havainnoimista (sanastojen/sanakirjojen, kielioppilaitikoiden, tekstien hyödyntäminen yms.” (K10).

Oppimaan oppimisen voi määritellä koostuvan erilaisista oppiainerajat ylittävistä taidoista (Hautamäki ym., 2002, 39) tai kokonaisuutena, jossa tilanteen mukaan yhdistyvät tiedot, taidot, osaaminen ja ominaisuudet (Norrena 2016, 10). Opettajat pääasiassa listasivat oppimaan oppimiseen kuuluvia taitoja, mutta toisaalta myös kysymyksen muotoilu ”mitä on mielestäsi oppimaan oppiminen” on voinut vaikuttaa vastausten muotoon. Mikäli kysymyksessä olisi pyydetty määrittelemään oppimaan oppiminen, olisi myös vastaajien pitänyt muotoilla vastauksensa enemmän käsitteen määrittelyn suuntaan. Tämän tutkielman kannalta molemmat vastaustyyppit olivat soveltuvia.

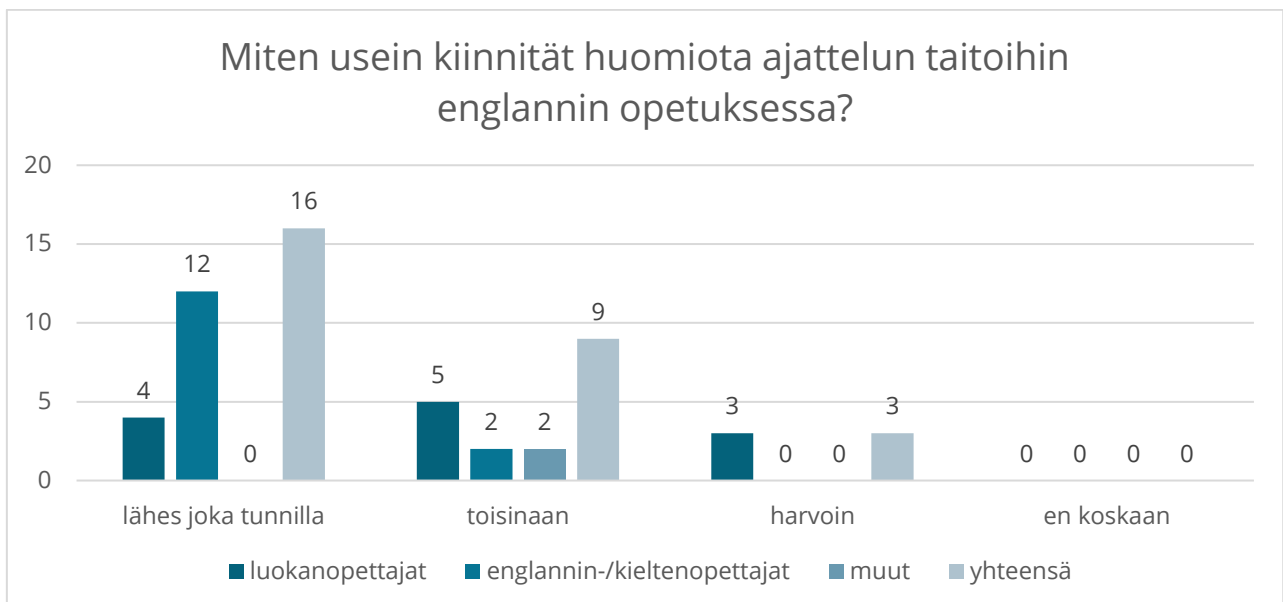
## **6.2 Huomion kiinnittäminen ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoihin**

Ajattelu ja oppimaan oppiminen tulisi huomioida Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 19) mukaan kaikissa oppiaineissa. Kartoitin huomioon yleisyyttä kysymällä erikseen, miten usein opettajat huomioivat ajattelun taitoja tai oppimaan oppimista nimenomaan englannin opetuksessa. Vastaukset on esitetty kuvioissa 5 ja 6. Vastaajaryhmä englannin-/kieltenopettajat koostuu opettajista, jotka ilmoittivat opettavansa englantia alakoulussa tai yhtenäiskoulussa, kuitenkin vähintään yhdelle alakoulun ryhmälle. Luokanopettajat-ryhmä sisältää vain opettajia, jotka toimivat pääasiassa luokanopettajan tehtävissä, mutta opettavat niin ikään englantia vähin-



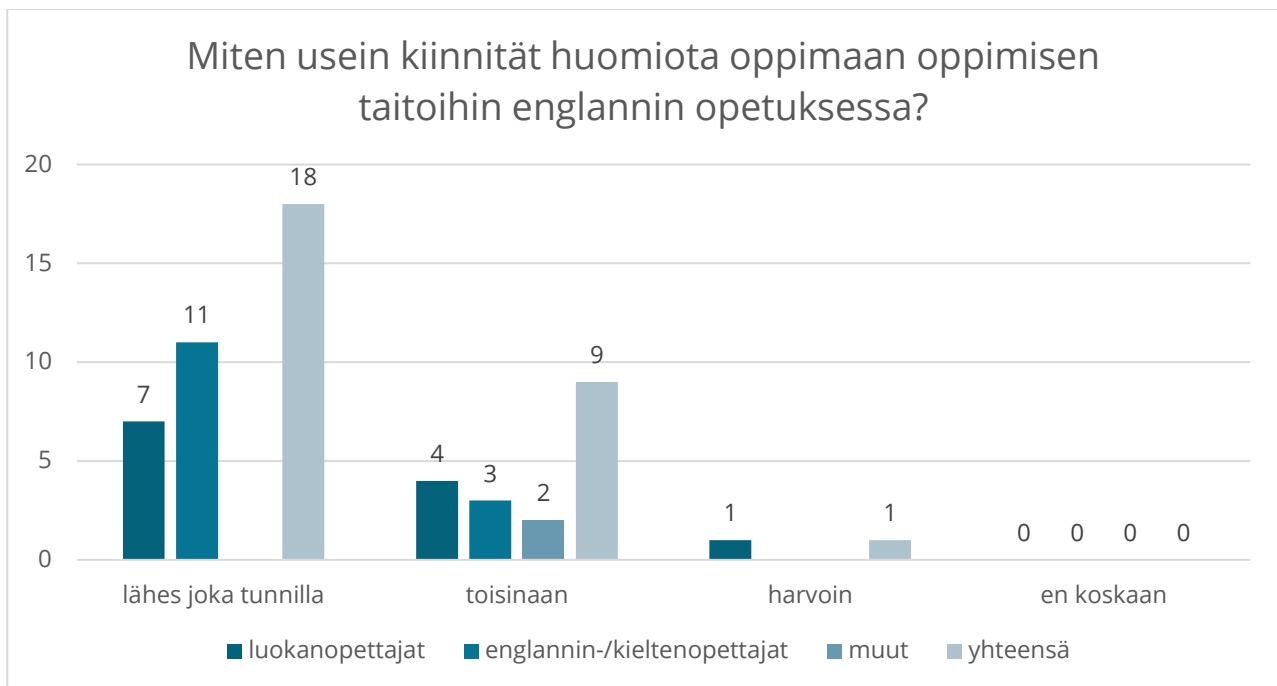
tään yhdelle alakoulun ryhmälle. Vastaajissa oli myös yksi erityisopettaja ja yksi opettaja, joka luokitteli itsensä tuntiopettajaksi. Heidät on niputettu kategoriaan muut. Lisäksi kuvioista löytyy kohta yhteensä, johon on sisällytetty kaikki ryhmät. Vastausvaihtoehdot oli annettu valmiina ja ne olivat molempien kysymysten kohdalla ”lähes joka tunnilla”, ”toisinaan”, ”harvoin” ja ”en koskaan”.

Kysymykseen huomion kiinnittämisestä ajattelun taitoihin englannin opetuksessa suurin osa opettajista (16 kpl) vastasi tekevänsä niin lähes joka tunti, yhdeksän opettajaa vastasi huomioivansa ajattelun taitoja toisinaan ja kolme opettajaa teki niin harvoin. Erityisesti kieltenopettajat tuntuivat kiinnittävän huomiota ajattelun taitoihin, sillä heistä 12 vastasi tekevänsä sitä lähes joka tunnilla ja kaksi toisinaan. Luokanopettajilla jakautuminen oli tasaisempaa, sillä heistä lähes joka tunnilla huomiota ajattelun taitoihin kiinnitti neljä, toisinaan viisi ja harvoin kolme. Muut opettajat vastasivat kiinnittävänsä ajattelun taitoihin huomiota toisinaan. Vastausvaihtoehtoa ”en koskaan” ei valinnut yksikään kyselyyn osallistuneista opettajista. Kuviossa 5 on esitetty opettajien vastaukset huomion kiinnittämiseen ajattelun taitoihin.



Kuvio 5 Huomion kiinnittäminen ajattelun taitoihin opettajaryhmittäin

Oppimaan oppimisen taitoihin kiinnitti huomiota lähes joka tunnilla 18 opettajaa, toisinaan yhdeksän ja harvoin vain yksi. Myös tässä asiassa kyselyyn osallistuneet kieltenopettajat ajattelivat asiaa aktiivisemmin, sillä heistä 11 mainitsi kiinnittävänsä huomiota asiaan lähes joka tunnilla ja kolme toisinaan. Luokanopettajilla vastaavat luvut olivat lähes joka tunnilla seitsemän, toisinaan neljä ja harvoin yksi. Erityisopettaja ja tuntiopettaja vastasivat molempiin kysymyksiin ajattelevansa asiaa toisinaan. Koska kumpaankin näistä ryhmistä kuului vain yksi opettaja, ei aineistosta voi vetää suoria johtopäätöksiä näiden ryhmien osalta. Vastaukset olivat kuitenkin linjassa muiden ryhmien opettajien kanssa. Vastausten jakaumaa kysymykseen huomion kiinnittämisestä oppimaan oppimisen taitoihin on kuvattu kuviossa 6.



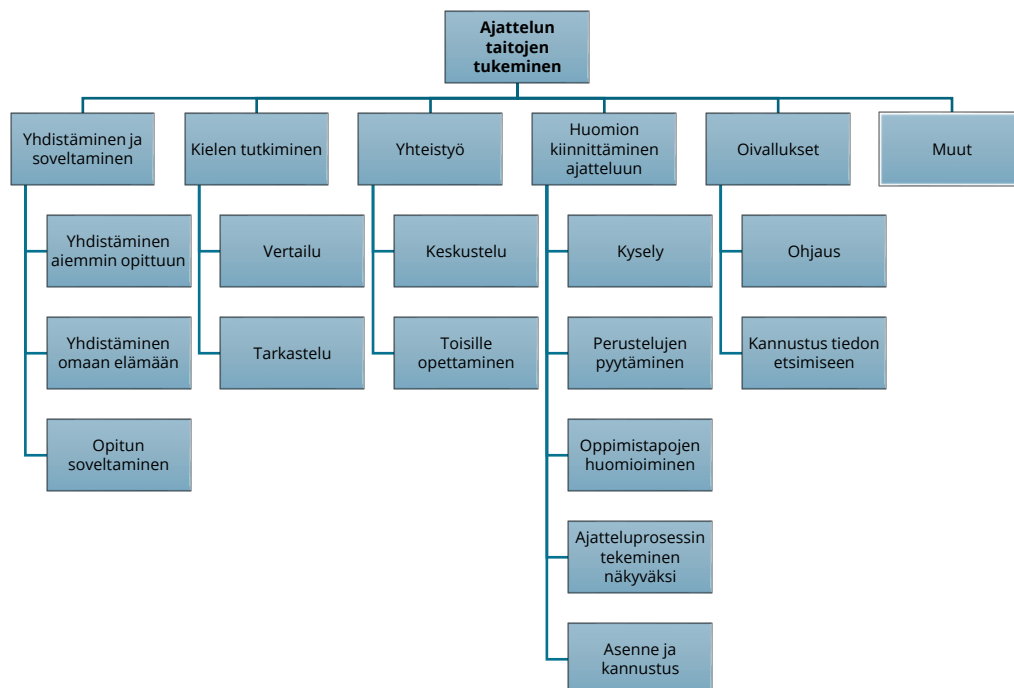
Kuvio 6 Huomion kiinnittäminen oppimaan oppimisen taitoihin opettajaryhmittäin

## 6.3 Ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen tukemisen keinot

Kyselylomakkeessa selvitettiin erillisillä kysymyksillä, miten opettajat tukivat ajattelun taitoja sekä miten he tukivat oppimaan oppimisen taitoja. Opettajat vastasivat pääasiassa konkreettisilla keinoilla, jotka olen luokitellut tarkemmin aineistolähtöisesti. Osa keinoista sopi molempien kysymysten vastauksiksi ja muutama opettaja viittasikin jälkimmäisessä kysymyksessä ensimmäiseen, esimerkiksi ”sama kuin yllä” (L2). Koska vastauksissa oli myös runsaasti eroja, oli perusteltua luokitella vastaukset erikseen kummankin kysymyksen kohdalla aineistosta nousevilla teemoilla.

### 6.3.1 Ajattelun taitojen tukeminen

Kysymykseen oppilaan ajattelun taitojen tukemisesta opettajat vastasivat monin eri keinoin. Tämän kysymyksen vastaukset jakoutuivat kuuteen eri luokkaan, jotka olivat yhdistäminen ja soveltaminen, kielen tutkiminen, yhteistyö, huomion kiinnittäminen ajatteluun, oivallukset sekä muut. Luokittelu on esitetty kuviossa 7.



Kuvio 7 Ajattelun taitojen tukemisen keinot

Yhdistäminen ja soveltaminen -luokkaan kuuluivat alaluokat linkitys aiemmin opittuun, linkitys omaan elämään sekä opitun soveltaminen. Aiemmin opittuun linkittämiseen opettajat vastasivat antavansa vinkkejä, pohtivansa asioita yhdessä ja sitomalla asioita jo aiemmin opittuun, esimerkiksi kuten opettaja E1 kertoo: "Linkitämme englannin kielen aiheet muissa oppiaineissa tutuiksi tulleisiin asioihin ja ilmiöihin". Omaan elämään linkittämiseen kuuluivat ajankohtaisista asioista keskustelu, arkipäivän tilanteisiin yhdistäminen oppimisen helpottamiseksi, sekä siitä jutteleminen, miksi opeteltava asia on tärkeä englannin osaamisessa ja maailmalla liikkeessä. Opitun soveltamisen tukeminen tehtiin esimerkkien avulla, kysymyksiä esittämällä sekä päättelyyn ohjaamisella. Aiemmin opittuun linkittäminen ja omaan elämään linkittäminen yhdistyivät myös esimerkiksi opettajan T1 vastauksessa:

Ohjaamalla opetuksessa oppilaan ajattelua niin, että uusi opittava tieto rakentuu edellisen opitun päälle. Luomalla yhteyksiä tuttuihin arkipäivän tilanteisiin, jotta oppiminen helpottuisi (sic!). (T1)

Kielen tutkimisen luokka jakautui vertailuun ja tarkasteluun. Vertailuun kuuluu eri kielten vertailu sekä yhtäläisyyksien etsiminen esimerkiksi sanoista ja kielioppiasioista (L6). Tarkastelussa puolesta kiinnitetään huomiota kielen sisäisiin loogisuuksiin, säännönmukaisuuksiin sekä poikkeuksiin, ja niiden hyödyntämiseen ulkoa opetteluun sijasta. "Tarkastelemme kieltä ja sen mahtavuutta", toteaa opettaja L2. Opettaja K13 myös kannustaa oppilaita tutustumaan asioihin etukäteen ennen yhteistä opiskelua. Opettaja L11 puolestaan kertoo, että "tarkastelen asioita mahdollisimman monesta eri vinkkelistä ryhmätasoisesti".

Yhteistyö-luokka jakautui luontevasti keskusteluun ja toisille opettamiseen. Keskusteluun kuuluivat kokemusten kertominen sekä virheiden pohtiminen yhdessä. "Mietimme virheiden kohdalla, mikä on väärin ja miksi", kertoo opettaja K1. Toisille opettamista nähtiin tapahtuvan silloin, kun jaetaan omia muistisääntöjä, sekä suoraan opetetaan uusia asioita toisille vertaisryhmässä. "Myös

uuden tiedon opettaminen toisille esim. vertaisryhmässä on hieno ajattelutaitojen harjoitus”, kertoo opettaja K2. Opettaja L12 mainitsi myös, että kaikenlaiset ryhmätyöskentelytilanteet johtavat siihen, että oppilaat oppivat toisiltaan ajattelun ja päättelyn taitoja.

Yksi luokistani on huomion kiinnittämien ajatteluun. Tämä luokka sisältää alaluokat kysely, perustelujen pyytäminen, oppimistapojen huomiointi, ajatteluprosessin tekeminen näkyväksi ja asenne. Näistä kysely tarkoittaa opettajan suorittamaa kyselyä, jonka tarkoituksena on aktivoida oppilaita ajattelemaan itse. Tähän luokkaan kuuluivat myös ajattelun herättely johdattavilla kysymyksillä (K9). Perustelujen pyytämisessä opettajat pyytävät selittämään, tukevat kontekstista päättelyä, pyytävät perustelemaan, kuten opettaja K12 kertoo: ”Haastan oppilaita perustelemaan vastauksiin. Olen sanonut, että kaikki vastaukset ovat oikein, kun ne osaa perustella riittävän selkeästi”.

Eri oppimistapoja on tärkeä huomioida ja jakaa ja tästä syntyikin luokka oppimistapojen huomiointi. Opettajat pyytävät oppilaita sanoittamaan, miten he oppivat sekä sanoittavat itse kielten oppimista ja sitä, miten opitaan opiskelemaan (ks. esim. L12). Lisäksi he kannustavat keksimään muistisääntöjä, muistuttavat aiemmista tilanteista, joissa oppilaat ovat onnistuneet ongelmanratkaisussa, harjoittavat erilaisia menetelmiä, opettavat tiedonhakua ja lähdekriittisyyttä sekä ottavat esiin ryhmiä ja yksilöitä kiinnostavia teemoja.

Pyrin puhumaan ääneen omaa ajatteluani kielen oppimisessa ja tehtävien ratkaisussa ja sitten ohjaamaan ja tukemaan oppilaiden oman ajattelun kehittymistä. Lisäksi ryhmätyöskentelytilanteissa oppilaat oppivat toisiltaan ajattelun ja päättelyn taitoja. Myös pyrin palauttamaan oppilaille mieliin aikaisempia oppimistilanteita, jossa he ovat osanneet ratkaista pulman ja yritän saada heidät pohtimaan voisiko samaa keinoa käyttää myös tässä tilanteessa.  
(L12)

Opettajat tekevät ajatteluprosessia näkyväksi kiinnittämällä huomiota ajattelun taidoista muun muassa johtopäätöksiin ja yhdistelyyn sekä keskustelemalla niistä. Lisäksi he kannustavat kysy-

mään, sanoittavat omaa ajatteluaan, keksivät muistisääntöjä ja palkitsevat oppilaita heidän aktiivisuudestaan. Opettaja L12 kertookin pyrkivänsä ”puhumaan ääneen omaa ajattelua kielen oppimisessa ja tehtävien ratkaisuisa ja siten ohjaamaan ja tukemaan oppilaiden oman ajattelun kehittymistä”. Moni opettaja mainitsi tukikeinoksi myös kannustamisen, jonka luokittelin alaluokkaan asenne. Asennetta tuetaan innostamalla uteliaisuuteen (L6), kannustamalla tutkimaan asioita itse (K13) ja hakemaan tietoa (K8, K13) sekä ohjaamalla oppilaan ajattelua siten, että uusi tieto rakentuu vanhan päälle (T1).

Oivallukset-luokan jaoin ohjaukseen sekä tiedon etsimiseen kannustamiseen. Ohjaukseen kuului se, että oppilasta ohjattiin itse oivaltamaan asioita, vältettiin suoran vastauksen antamista, johtolankojen antamista, johdattelua sekä virheen kehumista, jotta muutkin oppilaat heräisivät ajattelemaan kyseistä asiaa. Tiedon etsimiseen kannustetaan puolestaan vastakysymyksillä sekä arvaamiseen ja päättelyyn kannustamalla. Opettaja K10 kertoo tukevansa ajattelun taitoja ”kannustamalla arvaamaan tai päättämään. Joskus kehun hyvää virhettä, jonka avulla muutkin oppilaat heräävät ajattelemaan asiaa”.

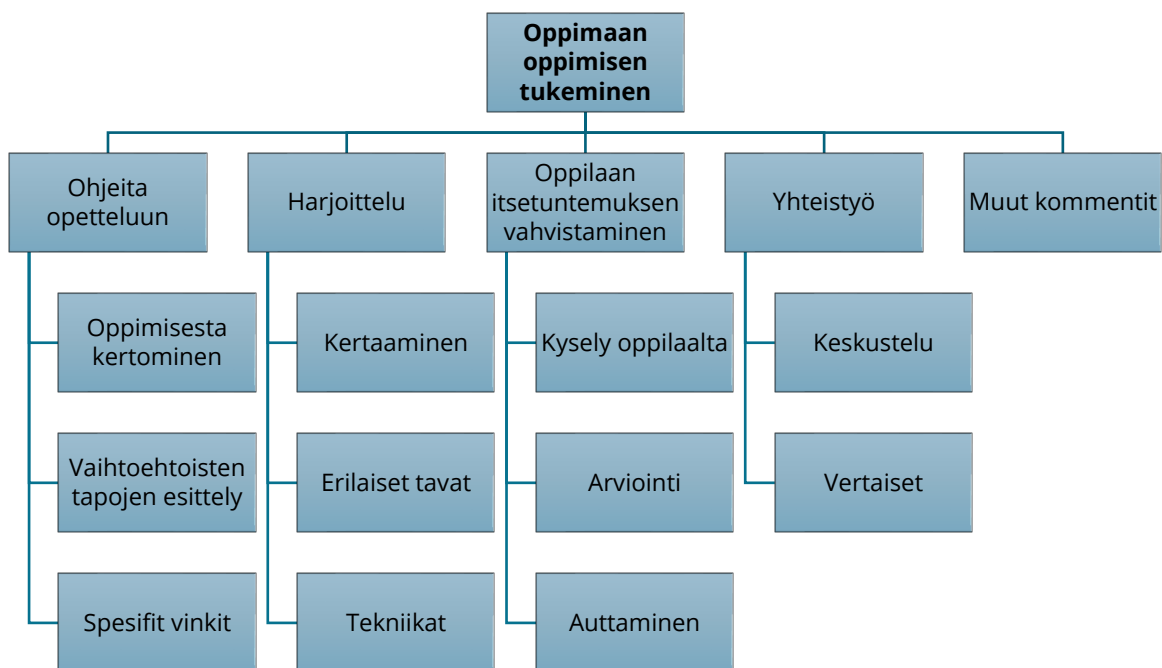
Muut-luokassa opettajien mainintoja oli muun muassa opettajan L8 vastaus ”Pienillä oppilailla näitä en tuo näkyvästi esille, mutta erilaiset sanaston oppimista auttavat tekijät ovat mukana joka tunnilla”. Myös oppilaan tarpeiden ennakointi mainittiin. Opettaja L3 puolestaan vastasi ”Luokanopettajana opetan näitä taitoja koko ajan: en vain englannin tunneilla”, mutta ei avannut taitojen tukemista tarkemmin.

Lipman (2003, 26) toteaa, että ajattelun kehitys vaatii reflektiota. Reflektion tukemiseen opettajat käyttävät muun muassa perustelujen pyytämistä sekä oppilaiden haastamista miettimään omia oppimistapojaan. Yksi opettaja mainitsi myös kiinnittävänsä huomiota ajattelun taitoihin sekä keskustelevänsä niistä. Lisäksi opettajat mainitsivat pyrkivänsä palauttamaan oppilaiden mieliin aiempia oppimistilanteita, jotta oppilaat voisivat pohtia, pystyisivätkö he käyttämään samaa keinoa uuden asian oppimiseen. Tällaiset keinot ovat tarpeen, jotta oppilaat reflektoisivat aktiivisesti

omaa oppimistaan ja toimintaansa. Oppilaat tulisi Lipmanin (emt., 139) mukaan saada myös ajattelemaan ajattelua, mitä mainitut esimerkit tekevät.

### 6.3.2 Oppimaan oppimisen taitojen tukeminen

Oppimaan oppimisen taitojen tukemiseen liittyvän kysymyksen vastaukset jakautuivat viiteen luokkaan, jotka olivat ohjeita opetteluun, harjoittelu, oppilaan itsetuntemuksen vahvistaminen, yhteistyö sekä muut kommentit. Oppimaan oppimisen tukemisen keinojen luokittelu on esitetty kuviossa 8.



Kuvio 8 Oppimaan oppimisen tukemisen keinot

Ohjeita opetteluun -luokka sisälsi alaluokat oppimisesta kertominen, vaihtoehtoisten tapojen esittely sekä spesifit vinkit. Näistä oppimisesta kertomiseen kuului muun muassa aivotutkimusten avaamista oppilaille "esim. miksi musiikki on hyvä tapa oppia kieltä" (K1), eri työtapojen kokeilemisen suosittelua, vinkkejä kielen opiskeluun ja kielen opiskelun kannattavuuden perustelua. Lisäksi

opettaja K2 kertoo, että ”lukuvuosi aloitetaan aina jokaisen ryhmän kanssa kielen oppimisesta keskustellen ja omien vahvuuksien ja tavoitteiden kirjaamisella ja oppimisstrategioita ideoiden ja jakamisen”. Vaihtoehtoisten tapojen esittelyyn kuului nimensä mukaisesti erilaisten opiskelutapojen esittely ja niiden ohjattu kokeilu, apuvälineisiin tutustuttaminen ja keskustelu parhaista opiskelutavoista. Opettaja K11 kertoi myös pitävänsä tukiovetusta, jossa keskitytään oppimisen tapoihin. Viimeiseen luokkaan, spesifeihin vinkkeihin, puolestaan luokittelin sellaiset vastaukset, joissa keskityttiin tietyn kielen osa-alueen tukemiseen, esimerkiksi tiedonhakuun, ääneen lukemiseen ja sanaston opetteluun.

Harjoittelu-luokka liittyy edelliseen luokkaan, mutta se nousi erillisenä luokkana aineistosta enemmän konkreettisen työskentelyn tukemisen muotona. Harjoitteluun kuuluivat alaluokat kertaaminen, erilaiset tavat sekä tekniikat. Kertaamiseen sisältyvät toiston ja kertaamisen harjoittelu tunneilla. Erilaisiin tapoihin puolestaan sekä opettajan käyttämät erilaiset tavat, että erilaisten tapojen harjoittelu. Opettaja K8 mainitsi, että osaan opiskeltavista asioista hän käyttää itsenäistä opiskelua ja toiset asiat taas opetellaan yhdessä. Opettaja L9 puolestaan kertoi ottavansa esille oppimaan oppimisen taitoja seuraavasti:

3.luokalta (2.luokan keväästä) alkaen otan niitä pienissä erissä esille siten, että harjoitellaan erilaisia kielenopiskelun tapoja. Esim tämän kappaleen sanakokeeseen kaikkien on harjoitettava juuri tällä tavalla, seuraavan kappaleen sanakokeeseen toisella tavalla. Kun useampia tapoja on harjoiteltu, annan oppilaiden valita heille itselleen sopivimman. Isommilla oppilailla muistuttelen olemassa olevista tavoista ja toisinaan käymme keskustelua siitä, mikä tapa kenellekin tuntuu parhaiten sopivan. (L9)

Eri tekniikat valikoituivat myös omaksi luokakseen, johon kuului spesifejä tekniikoita kuten itse- ja kaveriarviointi, toiminnallisuus sekä sen määrääminen, miten juuri kyseiseen sanakokeeseen tulisi opiskella ja tavan vaihtaminen seuraavaan kokeeseen. Opettaja L9 kuvasi monipuolisesti eri tekniikoiden harjoittelua, sekä sitä, miten hän tukee niiden käyttöä eri ikäisten oppilaiden kanssa.



Myös opettaja K7 kertoo opettavansa eri tekniikoita ja käyttävänsä tapoja vaihtelevasti oppitunneilla. Hän lisää muistuttavansa oppilaille, että ”jokaisella on oma tapa oppia ja kannustan käyttämään sitä tapaa, mikä tuntuu itselle parhaimmalta”.

Oppilaan itsetuntemuksen vahvistaminen on selkeästi tärkeä tukemista koskeva luokka. Tähän luokkaan kuuluivat alaluokat kysely oppilaalta, arviointi sekä auttaminen. Kyselyyn luokittelin nimenomaan vastaukset, joissa oppilaalta kysyttiin tämän oppimisesta, esimerkiksi opettaja L2 totesi, että ”kysyn, miten harjoitit (sic!) esim. sanalkokeeseen (sic!), onko numero harjoitteluun nähden oikea?”

Myös arvioinnilla on tärkeä osa oppilaan itsetunnon vahvistamisessa. Tähän luokkaan kuului tavoitteiden seuraaminen itsearviointilla ja opettajan kanssa, sen arviointi, mikä tapa kullekin oppilaalle itselleen sopi, tavoitteiden asettamiseen haastaminen sekä vaihtoehtoisten tehtävien antaminen, joista oppilaat saivat itse valita sopivaksi arvioimansa tehtävän. Tällä kertaa luokka painotui paljon siis oppilaan omaan arviointikykyyn ja sen tukemiseen, esimerkiksi opettaja K14 kertoi yrittävänsä ”saada oppilaat miettimään itse, mikä tapa tai mitkä tavat auttavat heitä oppimaan asiat parhaiten”. Auttamisessa puolestaan korostui oppilaan hahmottamisen tukeminen siten, että hän ymmärtäisi omaa tapaansa oppia sekä konkreettisten opiskelutapojen antaminen ja jälkikäteen niiden toimivuudesta keskusteleminen. Opettaja K11 kuvaa auttamista seuraavasti:

Yritämme yhdessä löytää juuri tietylle oppilaalle sopivia tapoja oppia. Annan läksyksi jonkin tavan, esim. sanahaitarin ja juttelen perheen kanssa, onnistuiko. Tämä painottuu heikkojen oppilaiden kohdalla. Saatan pitää tukiopetusta, jossa keskitytään oppimisen tapoihin. (K11)

Yhteistyö on tärkeää ja siihen kuuluvia asioita oli mainittu vastauksissa sekä ajattelun taitojen että oppimaan oppimisen taitojen tukemista koskevien kysymysten kohdalla. Oppimaan oppimisen tukemisessa tämä luokka jakautui keskusteluun sekä vertaisiin. Keskusteluun kuuluivat keskustelu siitä, miten englantia voi opiskella, yhdessä oppilaiden kanssa sen miettiminen, mitä erilaisia ta-

poja oppia on sekä kokemusten kertominen. Vertaisiin luokittelin vertaistuen, kavereiden esimerkkien esittelyn, yhdessä sopivien tapojen etsimisen ja muun yhdessä toimimisen. Tässä luokassa oli siis muutamia vastauksia, joissa opettajan rooli jää taka-alalle, mutta toisaalta se, että opettaja näkee myös vertaisten merkityksen ja osaa antaa sille tilaa, on tapa tukea oppimaan oppimisen taitoja.

Muut kommentit -luokka sisälsi hajanaisia kommentteja oppimaan oppimisen taitojen tukemisesta. Toisaalta opettaja L3 mainitsi, että kaikki alkuopetuksen opiskelu on hänen mielestään oppimaan oppimista, kun taas opettaja L10 tunnusti, että hän voisi tukea enemmänkin. Opettaja K8 puolestaan oli huolestunut siitä, ettei nykykoulussa riitä aika tukemiseen, sillä integraatio on lisännyt tehostetun ja erityisen tuen tarvitsijoita luokissa. Toisaalta hänen mukaansa juuri nämä oppilaat kaipaavat tukea oppimaan oppimisen taidoissa. Kyseinen opettaja kuitenkin kokee, ettei aika riitä näiden taitojen tukemiseen isoissa ryhmissä. Opettaja K10 mainitsi myös ohjaavansa arvioinnin perusteella jokaisen oppilaan seuraavan jakson tavoitteita.

Opetussuunnitelma (POPS 2014, 17) painottaa, että opettajan on tärkeää ohjata oppimisprosessin havainnointia ja ohjaavat oppilaita liittämään uusia tietoja aiemmin opiskeltuun. Tämä näkökulma tulee hyvin esille opettajien vastauksissa. He mainitsevat kertovansa oppimisesta ja eri oppimistavoista, sanoittavansa omaa oppimistaan, harjoituttavansa eri oppimismetodeja sekä kyselemällä, miten oppilas on harjoitellut. Myös huomion kiinnittäminen tuttuihin sanoihin ja niistä päätelyyn on konkreettinen esimerkki aiemmin opittuun yhdistämisestä.

## 6.4 Yhteenveto

Tutkimuskysymykseni olivat, miten opettajat määrittelevät ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen, sekä miten opettajat tukevat näiden taitojen kehitystä englannin opetuksen lomassa. Sekä ajattelun taitojen että oppimaan oppimisen määritelmät olivat monipuolisia. Myös näiden tukemiseen opettajilta löytyi monenlaisia keinoja.

Aineistosta nousi esiin seitsemän luokkaa, johon ryhmittelin opettajien määritelmiä ajattelun taidoista. Nämä luokat olivat Itsenäinen ajattelu, tiedon hahmottaminen, metakognitio, toiminta, ominaisuudet, oma oppijuus sekä muut. Halinen ym. (2016, 49–50) ovat määritelleet ajattelun taidot kognitiivisiksi taidoiksi, jotka eivät riipu opiskeltavista sisällöistä. Vaikka tässä tutkielmassa ajattelun taidot yhdistettiin erityisesti englannin opetukseen, vain muutama opettajien nimeämistä taidoista liittyi englannin tai ylipäätään vieraiden kielten opiskeluun. Samansuuntaisesti toimii myös Lipmanin (2003, 162) ajatus siitä, että ajattelun taidot koostuvat paitsi yleisistä taidoista, myös sisällöistä riippuvista spesifeistä taidoista. Tätä tulosta vastaa myös Laura Leikkaan (2019, 43) pro gradu -tutkielma, jossa yhtenä tuloksena oli, että opettajat kuvasivat ajattelun taitoja yksittäisiä oppiaineita laajemmaksi kokonaisuudeksi.

Oppimaan oppimisen määrittelyyn nousi puolestaan neljä luokkaa, strategioiden ymmärrys, reflektio, asenne ja hyödyntäminen. Sekä Hautamäki ym. (2002,39) että Halinen ym. (2016, 50) määrittelevät oppimaan oppimisen kykynä ja halukkuutena oppia uutta ja tarttua haasteisiin. Tähän kyvykkyyteen liittyvätkin opettajien vastaukset erilaisten oppimisstrategioiden tunnistamisesta ja käyttämisestä. Halukkuuteen liittyvät puolestaan vastaukset, jotka kuuluivat asenne luokkaan.

Opinto-ohjaajien käsityksiä oppimaan oppimisesta ja sen kehittämisestä ovat tutkineet aiemmin Goman ja Perttula (1999, 113). Heidän tuloksensa oli, että käsitykset voitiin jakaa luokkiin käsitykset oppimistaidoista ja käsitykset elämäntaidoista. Näistä oppimistaidot vertautuvat omiin luokkiin strategioiden ymmärryksestä, reflektiosta ja hyödyntämisestä. Elämäntaito-luokka liittyy vahvemmin juuri oppilaanohjaukseen, joka oli Gomanin ja Perttulan tutkimuksen keskiössä, joten sitä vastaavia luokkia ei englanninopetukseen painottuvassa tutkielmassani ole.

Nykyisen opetussuunnitelman perusteissa, määritellään, että laaja-alaisia taitoja tulisi kehittää jokaisen oppiaineen opetuksessa (Jyrhämä ym. 2016, 62). Yli puolet opettajista vastasikin kiinnittävänsä huomiota sekä ajattelun taitoihin että oppimaan oppimisen taitoihin lähes joka tunnilla. Lopuista suurin osa vastasi kiinnittävänsä näihin taitoihin huomiota toisinaan ja vain muutama, ajattelun taitojen kohdalla kolme ja oppimaan oppimisen taitojen kohdalla yksi opettaja, vastasivat

kiinnittävänsä huomiota edellä mainittuihin taitoihin harvoin. Näiden tulosten perusteella opettajat siis vaikuttavan tuntevan laaja-alaisten taitojen merkityksen ja toteuttavan opetussuunnitelmaa tältä osin hyvin.

Tässä tutkielmassa ei selvitetty sitä, kokivatko opettajat ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen tukemisen hyödylliseksi tai kokivatko he onnistuneensa siinä. Siitä, että yli puolet opettajista vastasi kiinnittävänsä näihin taitoihin huomiota lähes joka tunnilla voidaan kuitenkin päätellä, että opettajat pitävät näiden taitojen opettelu merkityksellisinä. Väitettä tukee myös Abdelhaliimin (2015, 192) tutkimus, jonka yhtenä lopputuloksena oli, että oppimisen taitojen opettelu tulisi tehdä aktiivisesti jo varhaisesta iästä lähtien ja reflektiiviseen ajatteluun kannustaminen syventää opetuksen vaikutuksia. Myös Kolbin (2013, 38–39) tutkimus siitä, miten oppilaiden ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen taidot kehittyivät kuvakirjoja lukemalla, tukee ajatusta siitä, että harjoittelulla voidaan vaikuttaa oppilaiden ajattelun taitojen kehitykseen. Yksi kyseisen tutkimuksen tulos oli, että näiden taitojen käyttö lisääntyi myös projektin päättymisen jälkeen.

Sekä ajattelun taitojen että oppimaan oppimisen taitojen tukemiseen opettajat esittivät runsaasti erilaisia käytännön keinoja, joista osa sopi molempiin vastauksiin. Ajattelun taitojen tukemisen keinoista muodostuivat luokat yhdistäminen ja soveltaminen, kielen tutkiminen, yhteistyö, huomion kiinnittäminen ajatteluun, oivallukset sekä muut. Oppimaan oppimisen taitojen tukemisen luokiksi muodostuivat puolestaan ohjeita opetteluun, harjoittelu, oppilaan itsetuntemuksen vahvistaminen, yhteistyö sekä muut kommentit. Näissä yhteinen luokka onkin yhteistyön tukeminen. Myös huomion kiinnittäminen ajatteluun ja oppimistapojen huomiointi liittyvät läheisesti vaihtoehtoisten oppimistapojen esittelyyn ja tukemiseen.

Osa oppimaan oppimista on taito ja halu tarttua uusiin haasteisiin (Halinen ym. 2016,50). Myös aineistosta nousi esiin asenteeseen viittaavia mainintoja, kuten uuden oppimiseen suhtautuminen, keskeneräisyyden ja epäonnistumisen sietäminen, sinnikkyys, vastuunkanto sekä oppimisen ilo. Onkin tärkeää, että oppilaat hahmottaisivat myös sitä, miten he suhtautuvat oppimiseen ja edistääkö vai haittaako kyseinen asenne heidän oppimistaan.

Yksi opettaja mainitsi, että alkuopetuksessa lähes kaikki opetus on hänen mielestään oppimaan oppimista. Tämä näkökulma on huomioitu myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 98), jossa mainitaan vuosiluokkien 1–2 tavoitteeksi oppilaiden omatoimisuuden sekä päättelykyvyn edistäminen ja koululaiseksi kasvaminen.

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tulosteni merkitystä ja hyödynnettävyyttä tutkielman ulkopuolella. Lisäksi arvioin tutkimusprosessin etenemistä ja kuvaan tutkielman eettisyyttä sekä tulosten luotettavuutta. Arvioin tulosten soveltuvuutta myös muissa oppimaineissa. Lopuksi pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Tulosten pohdintaa

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten alakoulussa englantia opettavat määrittelevät ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen sekä miten he tukevat oppilaita näissä taidoissa englannin opetuksen lomassa. Keskeisimpiä tuloksia olivat, että opettajat olivat ymmärtäneet ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen laajasti ja he osasivat kertoa runsaasti esimerkkejä näistä taidoista. Tästä voidaan päätellä, että he ymmärtävät konseptin. Myös se, että suurin osa opettajista kertoi kiinnittävänsä huomiota näihin taitoihin lähes joka tunnilla, kertoo siitä, että opettajat pitävät asiaa merkityksellisenä. Opettajat kertoivat myös monipuolisesti kokemuksistaan näiden taitojen tukemisesta englannin opetuksen lomassa.

Opettajat osasivat nimetä runsaasti sekä ajattelun taitoja että oppimaan oppimisen taitoja. Kysymykset ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen määritelmistä oli muotoiltu tarkoituksella kartoittamaan nimenomaan opettajien mielipiteitä, jotta he voisivat vastata vapaasti ja omien käsitystensä mukaisesti, ilman, että heidän tarvitsisi turvautua toistamaan opetussuunnitelman tekstiä. Tämän lisäksi opettajilta kysyttiin siitä, ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen tukemisesta, joihin he myös kertoivat, miten toimivat konkreettisesti kyseisten taitojen tukemisessa. Opettajat tukivat taitojen kehitystä monin eri keinoin, joista osa sopi molempiin osa-alueisiin.

Opettajien vastaukset tukivat muun muassa opetussuunnitelman näkökulmia ajattelun taidoista ja oppimaan oppimisesta. Heidän määritelmänsä eivät olleet yhtä kokonaisvaltaisia kuin esimerkiksi Lipmanin määritelmä, mutta he nimesivät samansuuntaisia keinoja. Myös heidän esittämänsä keinot tukivat opetussuunnitelman määrittelemiä kielikasvatuksen tavoitteita.

Opettajien nimeämät tukemisen keinot ovat sellaisia, joita kuka tahansa opettaja voi ottaa käyttöön arjen opetustilanteissaan. Keinot olivat selkeästi kuvattuja ja soveltuvat pääosin kaikkiin oppiaineisiin, vain muutama liittyi erityisesti kielten opiskeluun. Opettajat vastasivat kysymyksiin alakoulun näkökulmasta, jolloin huomiota on erityisesti kiinnitettävä ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen keinojen esittelyyn ja harjoitteluun. Vastuu on pääosin opettajalla, joskin hänen on tuettava oppilaiden itseohjautuvuutta. Yläkoulussa ja ylemmillä asteilla vastuu siirtyy enenevässä määrin opiskelijalle itselleen, jolloin opettajan tehtäväksi jää enemmän tukea heitä, jotka tarvitsevat tukea enemmän.

## 7.2 Tutkielmanteon eteneminen

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten alakoulun englannin tunneilla toteutuu ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen tukeminen. Tutkimuskysymykset olivat miten alakoulussa englantia opettavat opettajat ymmärtävät ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen taidot sekä miten he tukevat näitä taitoja opetuksessaan. Aineiston keruu tapahtui sähköisellä kyselylomakkeella ja analyysiin on käytetty laadullisen sisällönanalyysin sekä tekstianalyysin keinoja.

Lähtökohdat tutkielman tekemiselle olivat alusta alkaen selvät, mutta tutkimuskysymykset muokautuivat aiheen tarkentuessa ja ne vakiintuivat ennen kyselylomakkeen lähettämistä. Tutkimuskysymykset selkeyttivät myös varsinaisen kyselyn kysymysten muotoutumista ja loivat pohjan tulosten esittämiselle ja analyysille. Kerätty aineisto vastasi tutkimuskysymyksiin, sillä sen avulla syntyi laaja kuva opettajien käsityksistä ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen merkityksestä ja siitä, miten opettajat tukevat kyseisten taitojen kehittymistä englannin opetuksen lomassa.

Aineiston rajaus alakoulun englannin opetukseen oli onnistunut, sillä vastauksia tuli yhteensä 28, mikä on tutkielman laajuuteen nähden riittävä sekä hallittava kokonaisuus. Kaikki vastaajista täyttivät kriteerit, eli he olivat opettajia ja opettivat englantia vähintään yhdelle ryhmälle alakoulussa. Aineistonkeruu sähköisellä lomakkeella oli sujuvaa ja yhden uusintakyselyn myötä riittävän laaja aineisto oli kasassa muutamassa viikossa. Kyselyyn osallistuminen oli vastaajille vapaaehtoista ja kyselyn jakaminen facebook-ryhmissä ei aiheuttanut osallistujille samanlaista vastauspainetta kuin jos heitä olisi pyydetty vastaajiksi henkilökohtaisesti.

Kyselylomakkeessa oli yksi kysymys, joka kuitenkin rajautui pois aineiston analyysivaiheessa. Tähän johti se, että kysymys olisi tuonut tutkielmaan kokonaan erillisen ulottuvuuden, joka ei ollut lopulta tarpeellinen tutkielman tavoitteiden näkökulmasta. Tästä syystä oppimisstrategioihin liittyvän kysymyksen vastaukset oli perusteltua rajata pois varsinaisesta tutkielman analyysistä.

Kyselylomakkeella tehdyn aineistonkeruun haasteeksi nousi vastaajien mahdollinen epätietoisuus. Kun vastaajat näkevät vain kysymyksen, he eivät voi kysymällä tarkentaa mieltään askarruttavia asioita tutkielman tekijältä. Tämä johti siihen, että muutama vastaaja kertoi, ettei ollut aivan varma, mitä esimerkiksi ajattelun taidot tarkoittivat. Kyselyn yhteydessä oli laatijan sähköpostiosoite, mutta vastaajat tuskin ovat olleet halukkaita näkemään niin paljon vaivaa nopean kyselyn vuoksi, että ottaisivat itse yhteyttä. Mikäli kyseessä olisi ollut haastattelu, olisi kysymysten esittäminen luonnollisempaa, sillä kontakti olisi jo ollut olemassa. Tutkielman kannalta ei kuitenkaan ole haitallista, että kaikki vastaajat eivät tunteneet käsitteitä entuudestaan, vaan pikemminkin tällaiset vastaukset lisäsivät tutkielman aitoutta, kun opettajat vastasivat totuudenmukaisesti.

Kysymykset siitä, mitä ajattelun taidot ja oppimaan oppiminen oli muotoiltu mielipidekysymyksiksi. Tällä pyrin madaltamaan vastauskynnystä, jotta opettajat voisivat vastata rennosti ja omien näkemystensä mukaan. Myös muut kysymykset oli muotoiltu siten, että niissä kysyttiin opettajan henkilökohtaisia toimintatapoja. Kysymykset olivat avoimia, joten vastauksissa ei ollut yhtä selkeää tyyliä ja ne olivat keskenään erilaisia. Tällä tavoin sain kuitenkin vastauksia juuri opettajien omista näkökulmista, mikä oli tutkielman rajauksen kannalta tarkoituksenmukaista. Kysymysten



muotoilu olisi voinut olla, mitkä tavat olet kokenut toimivaksi ajattelun taitojen tai oppimaan oppimisen tukemisessa. Tällä muotoilulla opettajat olisivat joutuneet arvioimaan myös käyttämiensä keinojen toimivuutta. Valitulla avoimemmalla muotoilulla vastauksia keinoista tuli kuitenkin todennäköisesti enemmän. Toimivia keinoja olisi kuitenkin mielenkiintoista selvittää jossain muussa yhteydessä.

Aineiston analyysiin käytin laadullista tekstianalyysiä. Luokittelin siitä itsestään nousevien teemojen mukaan, ilman valmiita luokkia. Eri vastaajajoukolla luokittelu voisi olla hieman erilainen, mutta osa luokista varmasti toistuisi hyvin samantyyppisinä. Myös tutkielman tekijän subjektiiviset käsitykset voivat tiedostamatta vaikuttaa hieman luokkiin ja niiden nimeämiseen, mutta pääasiassa luokat ovat syntyneet samantyyppisiä vastauksia yhdistelemällä ja sen jälkeen luokan nimeämisellä. Luokittelun avulla pystyin kuvaamaan aineistoa hallittavammin.

### **7.3 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys**

Tutkielman uskottavuutta on pyritty luomaan sillä, että menetelmälliset ratkaisut on kuvattu tarkasti ja perusteltu avoimesti. Myös tutkimusprosessin vaiheita on avattu konkreettisesti ja kuvattu totuudenmukaisesti. Tutkielman luotettavuutta on pyritty lisäämään sillä, että aineistosta on nostettu esiin lukuisia perusteluja tuloksissa esitetyille väitteille. Aineiston analyysi vaiheineen on myös kattavasti dokumentoitu.

Tutkielman teossa on pyritty noudattamaan eettisiä periaatteita kaikin osin. Vastaajien henkilötietoja ei ole kerätty tarpeettomasti, joten henkilöllisyydet ovat pysyneet salassa myös tutkielman tekijältä itseltään. Opettajien vastaamiseen käyttämää aikaa on arvostettu ja kaikkia vastauksia on käsitelty samanarvoisina. Tavoitteena on ollut tuoda esiin opettajien näkökulmia ja pitämään niitä oikeina, heidän subjektiivisina kokemuksinaan.

Tulosten tulkinnassa on aina huomioitava tutkielman tekijän subjektiiviset näkemykset ja ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta. Pyrin nostamaan aineistosta esiin sellaisia teemoja, jotka toistuivat useamman opettajan vastauksessa ja muodostamaan luokat niiden mukaan. Näin ollen vastausten luokittelu ja luokkien perustelu on tapahtunut aineistolähtöisesti ja samalla tekijän subjektiiviset näkemykset on pyritty häivyttämään mahdollisimman hyvin. Pyrin myös muodostamaan luokat siten, että yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta jokaiseen luokkaan kuului useampia vastauksia.

Aineistonkeruussa on vältetty tutkijan mahdollisuus vaikuttaa osallistujien vastauksiin, sillä kyselyä ei ole kohdistettu tietyille henkilöille. On kuitenkin huomioitava, että vapaaehtoiset vastaajat saattavat olla keskimääräistä kiinnostuneempia aihepiiristä. Suhteellisen pienen vastaajamäärän takia esimerkiksi kysymysten, jotka koskivat tukemisen useutta, vastauksia ei voida suoraan yleistää koskemaan kaikkia opettajia. Myös näiden kysymysten kohdalla tuloksia voidaan kuitenkin pitää suuntaa antavina, ja tutkielman pääpaino oli enemmän muissa kysymyksissä.

Tutkielman vastaajista ei kerätty henkilötietoja, joten vastauksia ei voida yhdistää yksityishenkilöihin vaan ne jäävät anonyymeiksi myös tutkielman tekijälle. Vastaajilta kysyttiin vain heidän pääasiallista työtehtäväänsä sekä sitä, mille ryhmille he opettivat englantia. Tässä yhteydessä olisi voinut kysyä myös sitä, millainen opettajaura vastaajalla on taustalla ja pohtia, vaikuttaako opettajan kokemus ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen merkityksellisyyteen. Myöskään pohjakoulutuksen tai opetussuunnitelmantuntemuksen vaikutuksia ei selvitetty tässä tutkielmassa, mutta niiden vaikutusten tutkiminen olisi mielenkiintoista.

## **7.4 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheita**

Kyselylomakkeeseen vastasi 28 opettajaa. Tämä määrä on riittävä, jotta tutkielman tuloksia voidaan pitää yleistettävänä myös laajemmin opettajien näkemyksiksi. Kaikkia ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja ei voida listata, mutta vastausten luokittelu loi monipuolisen kuvan mahdollisista taidoista. Myös tukemisen keinoja on lukemattomia ja niiden kattava listaus olisi myös

mahdotonta. Luokittelun ansiosta tutkielman tuloksia voidaan kuitenkin tarkastella tiiviissä muodossa.

Tutkielma on rajattu koskemaan englannin opetusta alakoulussa. Vastauksia voidaan kuitenkin jossain määrin soveltaa myös muissa oppiaineissa sekä soveltuvin osin myös yläkoulussa tai toisella ja kolmannella asteella. Ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen taidot ovat samanlaisia iästä riippumatta ja tukevat elinikäistä oppimista. Osa vastaajista painotti nimenomaan kieleen liittyviä taitoja, jotka pääasiassa ovat sovellettavissa vähintään muihinkin kieliin, mutta suurin osa muista taidoista ei ole oppiainesidonnaisia. Ajattelun taidot ja oppimaan oppimisen taitojen tukemisen keinoista osa oli käytössä selkeästi pienemmillä tai isommilla oppilailla, joten tämä on huomioitava vastausten soveltamisessa eri ikäisillä oppilailla.

Muita opetussuunnitelman (2014, 20–24) määrittelemiä laaja-alaisia taitoja ovat kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Myös näitä tulisi harjoitella jokaisen oppiaineen lomassa. Vaikka opettajat vastasivatkin huomioivansa ajattelun taitoja ja oppimaan oppimista lähes joka tunnilla, ei siitä voida päätellä suoraan, miten he huomioivat muita laaja-alaisia taitoja, vaan niitä tulisi tutkia erikseen.

Ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen tukemisen keinoja olisi mielenkiintoista tutkia myös havainnoimalla eri opettajien pitämiä oppitunteja. Tätä varten tutkijan tulisi kuitenkin luoda ensin jonkinlainen kategorisointi ja tuntee se hyvin, jotta hän pystyisi havaitsemaan mahdollisimman monta ajattelun taidon ja oppimaan oppimisen taidon kehittävää hetkeä. Opettajien lisäksi myös oppilaita olisi mielekästä kuulla. Heille voisi toteuttaa esimerkiksi lyhyitä haastatteluita tuntien jälkeen, jossa he saisivat kertoa ajattelustaan ja oppimisestaan tunnin aikana. Näitä vastauksia voisi vertailla keskenään ja mikäli mahdollista, myös opettajan mahdollisiin havaintoihin ja tarkoitukseksi toimintaan.

Olisi myös mielenkiintoista tehdä vertailevaa tutkimusta siitä, miten suuri merkitys on sille, pitääkö opettaja esillä ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja. Onko opettajan innostuneisuudella vaikutusta siihen, miten oppilaat omaksuvat näitä taitoja ja miten he osaavat hyödyntää niitä myös itsenäisesti uusissa ja vaativissa tilanteissa. Tämänkaltaisten asioiden selvittämiseen tarvittaisiin useampi ryhmä, joista osalle painotettaisiin ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen keinoja ja toisten puolestaan annettaisiin kehitellä näitä taktiikoita itse. Haasteena tutkimuksessa olisi se, että sekä ajattelun taidot että oppimaan oppimisen keinot ovat päänsisäisiä toimintoja, joiden havainnointi on ulkopuoliselle vaikeaa. Oppilaiden tulisikin tällaisessa tutkimuksessa osata sanallistaa omaa ajatteluaan ja perustella toimintaansa monipuolisesti.

Tutkielmani tällaisenaan kuvasi opettajien näkemyksiä ajattelun taidoista ja oppimaan oppimisesta alakoulun englannin opiskelussa sekä sitä, miten opettajat näitä taitoja tukevat arjen opetuksessa. Hypoteesini siitä, ettei osa opettajista huomioi ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen tukemista lainkaan ei saanut vahvistusta tässä tutkielmassa, sillä kukaan opettajista ei valinnut vaihtoehtoa "en koskaan" kysymyksissä siitä, miten usein kiinnitti huomiota näihin taitoihin. Suoria johtopäätöksiä siihen, että kaikki opettajat mieltisivät taitoja edes joskus ei voida kuitenkaan tehdä, sillä kyselylomakkeeseen vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen, joten on mahdollista, että kaikki vastaajat ovat olleet hieman kiinnostuneempia aiheesta kuin sellaiset, jotka jättivät vastaamatta.

Moni opettaja mainitsi ajattelun taitojen tukemisessa tukevansa myös ryhmää ja yksilöä huomioiden ja pyrkivänsä esittelemään erilaisia tapoja monipuolisesti, mutta samalla auttamaan oppilaita löytämään itselleen parhaat tavat oppia ja opiskella. Tämä kiteyttääkin opetussuunnitelman tavoitteet siitä, että oppilaat oppisivat toimimaan uusissa ja haastavissa oppimistilanteissa joustavasti ja itselleen sopivia tapoja käyttäen. Opettajien kuvaamia keinoja voin hyödyntää omassa opetuksessani oppiaineesta riippumatta ja jokaista oppilasta tukien.

## Lähteet

Abdelhalim, S. 2015. Children's Literature Based Program for Developing EFL Primary Pupil's Life Skills and Language Learning Strategies. *English Language Teaching*. 8 (2), 178–195. Canadian Center of Science and Education. DOI:10.5539/elt.v8n2p178

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

Goman, J. & Perttula, J. 1999. Mitä on oppiminen ja kuinka sitä voidaan kehittää? *Kasvatus* 2/1999. 109–119.

Gürsoy, E. 2010. Investigating Language Learning Strategies of EFL Children for the Development of a Taxonomy. *English Language Teaching* 3 (3), 164–175.

Halvari, A. & Salo, O-P. 2017. Kielten taitotasot oppimisen arvioinnin tukena. Teoksessa: Kauppi, E., Vitikka, E., & Aksela, M. 2017. Arviointia toteuttamassa: näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Opetushallitus.

Hautamäki A., Hautamäki J., & Kupiainen S. (2010) Assessment in Schools – Learning to Learn. *International Encyclopedia of Education* 2010(3), 268–272.

Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemi-virta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2002. *Assessing Learning-to-learn: a framework*. Helsinki: Opetushallitus.

Hautamäki, J. 2005. *Oppimaan oppiminen ala-asteella 2: tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996*. Helsinki: Opetushallitus.

Hirst, P. 1978. Logical and Psychological Aspects of Teaching. Teoksessa Peters, R. 1979. The concept of education. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.

Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia: Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.

Huttunen, I. & Jaakkola, H. 2003. Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Porvoo: WSOY.

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

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. PS-kustannus.  
Kahneman, D. 2011. Thinking, fast and slow. Lontoo: Allen Lane.

Kaikkonen, P. 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa: Kohonen, V. 2005. Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY.

Kalaja, P., Dufva, H. & Alanen, R. 2005. Käsitukset kielenoppimisesta oppijan ja opettajan työvälineenä. Teoksessa: Kohonen, V. 2005. Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY.

Kantelinen, R. & Keränen, S. 2004. Annatko nälkäiselle kalan vai opetatko hänet onkimaan? Oppimisstrategiat vieraan kielen opiskelun työkaluina peruskoulussa ja lukiossa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. 2015. Ikku-noita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (4. uud p.). PS-kustannus.

Knapp, K., Seidlhofer, B., & Widdowson, H. 2009. Handbook of foreign language communication and learning. Mouton de Gruyter.

Kohonen, V. 2004. Kielikasvatus vieraiden kielten opetuksen uutena paradigmana. Teoksessa: Enkenberg, J., & Kentz, M. 2004. Kasvatuksen maisemista. Joensuun yliopisto.

Kohonen, V. (2005). Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. WSOY.

Kolb, A. Extensive Reading of Picturebooks in Primary EFL. Teoksessa: Lütge, C. ja Bland, J. 2013. Children's Literature in Second Language Education. Bloomsbury Publishing PLC. 33–43.

Krashen, S. & Terrell, T. 1983. The natural approach: language acquisition in the classroom. Pergamon.

Krathwohl, D. R. 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory Into Practice, 41(4), 212–218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)

Kuckartz, U., Metzler, K., & Kenney, F. 2003. Qualitative text analysis: a guide to methods, practice & using software. Lontoo: SAGE.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Ikku-noita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 29–51. Toim. J. Aaltola & R. Valli. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Latifi, M. Ketabi, S. & Mohammadi, E. 2013. The comprehension hypothesis today: An Interview with Stephen Krashen. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10 (2), 221–233.

Leikas, L. 2020. Jokaisen pää on mahdollisuus: Opettajien käsityksiä ajattelun taidoista, yksilöllisestä tuesta ja osallisuudesta elämäkatsomustiedon oppiaineessa. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Erityispedagogiikan Pro gradu -tutkielma.

Lipman, M. 2003. *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

Norrena, J. 2016. Laaja-alainen osaaminen käytäntöön: arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen. Helsinki: Edita.

Norrena, J. 2019. *Oman oppimisen kapteeni*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. 2010. *Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*.

Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.

Oxford, R. 2010. *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, England: Pearson/Longman.

Piske, T. & Young-Scholten, M. 2009. *Input matters in SLA*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

POPS 2014, *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.



Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K., & Perkins, D. 2011. Making thinking visible: how to promote engagement, understanding, and independence for all learners. San Francisco: Jossey-Bass.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2019. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–120.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. 793/2018.

van Lier, L. 1989. The classroom and the language learner: ethnography and second-language classroom research. New York: Longman.

Vastamäki, J. 2015. Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–132.

Verspoor, M., Wander, L. & De Bot, K. 2009. Input and Second Language Development from a Dynamic Perspective. Teoksessa Piske, T., & Young-Scholten, M. 2009. Input matters in SLA. Bristol, UK: Multilingual Matters. 62–80.

VOPS 2019, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. Opetushallitus.

Widdowson, H. 1978. Teaching language as communication. UK: Oxford University Press.

## Liitteet

### Liite 1. Saateteksti

Alakoulussa englantia opettavien käsityksiä ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen opettamisesta

Tämä kysely on suunnattu kaikille opettajille, jotka opettavat englantia alakoulussa vähintään yhdelle ryhmälle. Kyselyyn voivat siis vastata niin aineen- kuin luokanopettajat ja erityisopettajat, jotka tukevat englannin opiskelua.

Ajattelu ja oppimaan oppiminen on yksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laaja-alaisen osaamisen alueista (L1). Pro gradu -tutkielmani käsittelee opettajien käsityksiä ajattelun ja oppimaan oppimisen taidoista sekä heidän tapojaan tukea näiden taitojen kehittymistä alakoulun englannin kielen opetuksessa. Kyselylomakkeen tarkoituksena on kerätä aineistoa opettajien näkökulmasta ja heidän käytännön arjestaan.

Lomakkeen vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Tutkimusdata poistetaan viimeistään toukokuussa 2021.

Lisätietoja tutkimuksesta: Elina Yrjölä, [elinay@uef.fi](mailto:elinay@uef.fi)

## Liite 2. Kyselylomake

### **Taustatiedot**

Pääasiallinen työtehtävä:

- englannin/kielten opettaja alakoulu
- englannin/kielten opettaja yhtenäiskoulu
- luokanopettaja
- erityisopettaja
- muu, mikä?

Mikäli vastasit edelliseen kohtaan muu tai haluat tarkentaa työtehtävääsi, kirjoita vastaus alle.

Minkälaisille ryhmille opetat englantia? (luokka-aste, ryhmien määrä)

### **Ajattelu ja oppimaan oppiminen**

Mitä ovat mielestäsi ajattelun taidot?

Miten usein kiinnität huomiota ajattelun taitoihin englannin opetuksessa?

- lähes joka tunnilla
- toisinaan
- harvoin
- en koskaan

Miten tuet oppilaan ajattelun taitoja englannin opetuksessa?

Mitä on mielestäsi oppimaan oppiminen?

Miten usein kiinnität huomiota oppimaan oppimisen taitoihin englannin opetuksessa?

lähes joka tunnilla

toisinaan

harvoin

en koskaan

Miten tuet oppilaa oppimaan oppimisen taitoja englannin opetuksessa?

Ohjaatko oppilaita käyttämään opiskelustrategioita englannin opetuksessa, millaisia?