

Opettajien näkemyksiä oppilaiden tahattomasta englannin kielen oppimisesta

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Kasper Lindqvist

Ohjaaja:
Professori Sara Routarinne

3.5.2023
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede
Tekijä(t): Kasper Lindqvist

Otsikko: Opettajien näkemyksiä oppilaiden tahattomasta englannin kielen oppimisesta
Ohjaaja(t): professori Sara Routarinne
Sivumäärä: 83 sivua
Päivämäärä: 3.5.2023

Oppilaat oppivat englannin kieltä päivittäin vapaa-ajalla monin eri tavoin. Tällaista vapaa-ajan kielen oppimista ilman, että oppiminen olisi toiminnan tavoite voidaan kutsua tahattomaksi oppimiseksi. Tahattomasti on mahdollista laajentaa erityisesti sanavarastoa ja erilaisia kielenoppimisessa tarvittavia taitoja. Tietämys opettajien näkemyksistä tahattomaan oppimiseen on kuitenkin rajallista. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan mitä käsityksiä opettajilla on tahattomasta oppimisesta ja miten he suhtautuvat ilmiöön. Tutkimuskysymyksiin haettiin vastauksia haastattelututkimuksella, johon osallistui kuusi englantia opettavaa opettajaa. Opettajien vastauksia tarkasteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Opettajat kuvasivat heidän käsityksiään asioista, jotka vaikuttavat oppilaan vapaa-ajan harrastuneisuuteen, millä tavoilla englantia käytetään vapaa-ajalla, millaisia asioita oppilaat oppivat tahattomasti ja millaiset muuttujat selittävät oppimista vapaa-ajalla. Opettajilla oli pääsääntöisesti monipuoliset käsitykset tahattomasta oppimisesta. Opettajat antoivat vähemmän esimerkkejä siitä, miten tahatonta oppimista ja tahattomasti opittua kielipääomaa voidaan hyödyntää opetuksessa. Opettajat saattavat tarvita lisää tukea, jotta tahattomasti opittua voitaisiin hyödyntää sekä englannin että myös muiden vieraiden kielten opetuksessa.

Avainsanat: tahaton oppiminen, englannin opettajat, vieraan kielen oppiminen

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Englannin kielen asema	8
2.1	Englannin kieli Suomessa	8
2.2	Vieraan kielen opetus Suomessa	10
2.3	Englannin kielen opetus Suomessa	13
3	Vieraan kielen oppiminen	15
3.1	Kielenoppimisen muodot	18
3.2	Tahaton oppiminen	20
4	Tutkimusongelmat	25
5	Tutkimusmenetelmät	27
5.1	Tutkimusasetelma	27
5.2	Tutkimuksen osallistujat	27
5.3	Tiedonkeruumenetelmä	29
5.4	Aineiston analyysi	30
5.5	Tutkimusetiikka ja luotettavuus	34
6	Tulokset	37
6.1	Englannin kielen tahaton oppiminen opettajien mielestä	37
6.1.1	Harrastuneisuuteen vaikuttavat muuttajat	38
6.1.2	Tahattomaan oppimiseen käytetyt sovellukset	44
6.1.3	Tahattomasti opittavat kokonaisuudet	49
6.1.4	Tahattomaan oppimiseen vaikuttavat muuttajat	52
6.2	Opettajien suhtautuminen englannin kielen tahattomaan oppimiseen	58
6.2.1	Miten tahaton oppiminen vaikuttaa opettajan työhön	60
6.2.2	Mielipiteisiin vaikuttavia näkemyksiä	64
7	Pohdinta	69
7.1	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus	71
7.2	Tutkimuksen rajoitukset	73
	Lähteet	74

Liitteet	79
Liite 1. Haastattelupyyntö	79
Liite 2. Haastattelurunko	81
Liite 3. Tietosuojailmoitus	83

1 Johdanto

Oppiminen on läpi ihmisen elämän jatkuva prosessi ja sitä tapahtuu kaikessa ihmisen toiminnassa lähes joka päivä. Olemme vain harvoin itse tietoisia tästä oppimisesta. Opimme elämämme aikana runsaasti asioita, joita meidän ei varsinaisesti ollut tarkoitus oppia. Tällaista oppimista tapahtuu esimerkiksi, kun taapero koskettaa kuumaa uuninlevyä ja oppii, että se sattuu tai kun hän leikkii muiden lasten kanssa ja oppii sosiaalisia taitoja. Urheilija voi katsoa lähetystä oman lajinsa kilpailuista ja oppia jonkin uuden liikkeen. (Shatz 2023.) Päätimme tehdä jonkin toiminnon, mutta oppimme jotain muuta. Oppiminen tapahtui ikään kuin vahingossa – tahtomatta. Esimerkkien kaltaisesta oppimisesta voidaan käyttää termiä tahaton oppiminen.

Kielten oppimisessa tahatonta oppimista kuvaa hyvin Hulstijnin (2013) esimerkki, jossa ihminen vieraillessaan jonkun ystävänsä olohuoneessa pystyy myöhemmin helpostikin kertomaan yksityiskohtia tästä huoneesta. Henkilön tavoitteena ei ollut painaa näitä yksityiskohtia mieleensä, mutta hän muistaa ne silti. Ihminen poimii yksityiskohtaista tietoa ympäristöstään jatkuvasti (Hulstijn 2013, 2632). Kielen oppimisessa edellä kuvatun olohuoneen, eli ympäristön, voi ajatella olevan se kielellinen syöte, jolle altistumme päivittäin. Tämänkaltaisella oppimisella on siis nyky-yhteiskunnassa suuri merkitys, sillä altistumme englannin kielelle niin suurissa määrin. Lapsilla tämä altistuminen englannin kieleen tapahtuu jo hyvin aikaisessa vaiheessa. Suomessa on nimittäin havaittu, että oppilaat osaavat laajasti englanninkielistä sanastoa jo ennen kuin englannin kielen opetus koulussa alkaa (Koivistoinen & Kuure 2010, 82–84).

Englanti on maailmanlaajuisesti hyvin levinnyt kieli eikä Suomi ole tässä poikkeus. Radiossa soivat englanninkieliset kappaleet, ja useimmat elokuvat sekä sarjat ovat saatavilla englannin kielellä. Suomessa on mahdollisuus lukea uutisia englanniksi tai pelata erilaisia videopelejä, joissa käyttökieli on englanti. Teknologian kehitys ja sosiaalinen media on myös tuonut tavalliset ihmiset eri puolilta maailmaa samoihin ympäristöihin päivittäiseen vuorovaikutukseen. Usein näissä yhteyksissä käytettävä kieli on englanti. (Koivistoinen ym. 2010, 83–84.) Näin ollen myös lapsi, joka avaa puhelimen tai koulupäivän jälkeen käynnistää tietokoneensa tai pelikonsolinsa tulee kohtaamaan englannin kieltä (Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019, 86). Lapsen tarkoituksena ei ole välttämättä oppia mitään vaan hän viettää vapaa-aikaansa valitsemallaan tavalla. Silti tämänkaltaisen altistuminen englannin

kielille johtaa oppimiseen, sillä pärjätäkseen tällaisessa ympäristössä hänen täytyy ymmärtää kieltä (Arndt & Woore 2018, 125).

Koulussa opetettavista oppiaineista englannin kielellä on ainutlaatuinen asema, sillä se on niin merkittävässä roolissa lähes kaikessa vapaa-ajan toiminnassa. Oppilaiden vapaa-ajan vieton yhteydessä tapahtuvaa englannin kielen oppimista ja käyttöä on tutkittu sekä maailmalla (mm. Chen & Yang 2013; De Wilde & Eyckmans 2017) että Suomessa (mm. Härmälä ym. 2019; Koivistoinen ym. 2010). Näitä asioita on tutkittu eri näkökulmista ja yleensä tarkastelussa on, mitä kielellisiä kokonaisuuksia kielten oppijat oppivat, minkä verran oppilaat käyttävät englannin kieltä päivittäin ja mitä he tyypillisesti tekevät. Tätä tarkastellaan usein havainnoimalla ja tutkimalla oppilaita itseään, mutta tarkastelussa on harvemmin edellä mainittuja oppilaita kohtaavat opettajat.

Englannin kieltä opettavat opettajat kohtaavat päivittäin oppilaita, jotka ovat oppineet englantia oppituntien välissä – kotitehtävien lisäksi. Opettaja ei ainakaan erikseen selvittämättä voi tietää, mitä hänen oppilaansa tekevät vapaa-ajallaan. Tämä on kuitenkin opetustyön kannalta tärkeää tietoa. Koulussa oppilaille pyritään tarjoamaan heidän yksilöllistä osaamistaan ja kehitystään vastaavia haasteita eriyttämisen keinoin (POPS 2014, 30). Oppilasta hyödyttävän eriyttämisen suunnittelu voi osoittautua haastavaksi opettajalle, mikäli hän ei ymmärrä, miten paljon ja miten oppilaat käyttävät ja oppivat kieltä vapaa-ajallaan. Lisäksi kielten tahattomaan oppimiseen on mahdollista liittää tiettyjä riskejä. Vapaa-ajalla kieltä opitaan tahattomasti vain ympäristöä havainnoimalla. Entä, jos tämä ympäristö sisältää virheellistä kieltä ja oppilaalla ei ole kykyä arvioida kielen laatua vaan hän oppii sen sellaisenaan? On olemassa riski, että tällainen kielellinen virhe automatisoituu useasti toistettuna osaksi oppijan kieltä. Automatisoituneen virheen korjaaminen on haastavampaa kuin, että siihen olisi pystytty puuttumaan ajoissa. (Housen & Kuiken 2009, 462–464; Housen, Kuiken, Vedder 2012, 2–10.)

Tässä tutkimuksessa selvitetään mitä opettajat tästä oppilaiden tahattomasta englannin kielen oppimisesta ajattelevat ja miten he suhtautuvat siihen. Tavoitteena on ymmärtää, näkevätkö opettajat tämän tahattomasti opitun englannin irrallisena kouluopinnoista vai onko tahattomasti opittua heidän mielestään mahdollista hyödyntää koulun englannin kielen opetuksessa. Näitä näkemyksiä selvitetään haastatteluilla, jossa opettajat kertovat mitä he ajattelevat oppilaidensa vapaa-ajalla tapahtuvasta englannin kielen tahattomasta oppimisesta, sekä miten tahattomasti opittu englanti näkyy heidän työssään. Englannin kielen yleisyys

suomalaisten oppilaiden arjessa tekee Suomesta hyvän paikan tutkia opettajien näkökulmia tähän oppimiseen. Voidaan nimittäin olettaa, että jokainen englantia opettava opettaja kohtaa päivittäin oppilaita, jotka ovat käyttäneet oppituntien välissä englantia.

2 Englannin kielen asema

Englannin kielellä on erityinen asema maailmassa. Se on äidinkieli lähes neljällesadalle miljoonalle ihmiselle, mutta englannin kielitaitoisia ihmisiä maailmassa on Ethnologuen (2022) selvityksen mukaan melkein 1,5 miljardia. Kun yhteen lasketaan kaikki englannin kielentaitoiset ihmiset, kyse on maailman suurimmasta kielestä. Kieli, jolla on syntyperäisiä puhujia, mutta jota lisäksi osataan laajasti myös muiden kielten puhujien keskuudessa, käytetään nimitystä lingua franca. Tällaisen yhteisen kielen etuna voidaan nähdä sen maailmaa yhdistävä vaikutus. Yhteinen, kansainvälinen kieli helpottaa matkustamista, kaupankäyntiä, tutkimusta ja yleistä sosiaalista vuorovaikutusta muita kieliä puhuvien ihmisten kanssa (Leppänen & Nikula 2008, 10).

Toisaalta on mainittava, että englannin asema valtakielenä on myös nähty riskinä pienemmille kielille maailmassa ja sen on argumentoitu olevan riski myös suomen kielelle (Leppänen & Nikula 2008, 9–10). Suomen kieleen on siirtynyt runsaasti lainasanoja englannin kielestä (Korhonen 2008). Englannin kieltä pidetään yleensä riskinä pienille kielille eli kielille, joilla on pieni puhujakunta. Nämä kielet eivät siirry puhujilta enää seuraaville sukupolville muun muassa siitä syystä, että tarvitaan jokin toinen kieli pärjätäkseen yhteiskunnassa. Saattaa olla, että kyseessä on niin pieni kieli, että sillä ei pärjää esimerkiksi pienen yhteisön ulkopuolella tai puhujia on niin vähän, että lapsille opetetaan jokin muu äidinkieli. Kielestä, jolla ei ole yhtään käyttäjää voidaan käyttää termiä kuollut kieli (Majidi 2013, 34).

2.1 Englannin kieli Suomessa

Suomessa on kaksi virallista kieltä: suomi ja ruotsi. Kuitenkin Suomessa – niin kuin maailmallakin – englannin kielen asema on merkittävä. Paikoitellen englantiin on viitattu Suomessa kolmantena kotimaisena kielenä (Saarinen 2012, 165; Paulavaara 2015). Toisin sanoen englannin kielellä ei ole virallista asemaa Suomessa, mutta sitä käytetään jo laajasti kansalaisten toimesta eri yhteyksissä. Eri selvityksissä Englantia myös osataan Suomessa laajemmin ja korkeammalla tasolla kuin ruotsia (Pyykkö 2017, 15; Tilastokeskus 2017). Lisäksi englantia on luonnehdittu Suomessa tieteen kieleksi ja sitä ei Suomessa vain opiskella vaan käytetään myös opetuksen välineenä (Leppänen & Pahta 2012, 145). Suomessa on myös jatkuvasti kasvava määrä ihmisiä, joiden kotikieli ei ole suomi eikä ruotsi (Pyykkö 2017, 16). On selvää, että hyvinvointivaltiossa myös he ansaitsevat palveluita. Se, millä kielellä nämä palvelut järjestetään, onkin toinen kysymys. Joissain kunnissa tätä kysymystä on jo pohdittu.

Esimerkiksi Espoossa englanti lisättiin yhdeksi kunnan virallisista asiointikielistä vuonna 2017 (Räsänen 2017). Lisäksi usean kunnan kotisivuilla on ollut saatavilla tietoa englanniksi jo pidemmän aikaa (Paakkinen 2008, 355). Englannin kieli on siis hyvin näkyvä osa suomalaista yhteiskuntaa.

Selkeimmän kuvan englannin kielen tärkeydestä suomalaisille saa kuitenkin, kun tarkastelee sen asemaa vapaa-ajan kielenä Suomessa. Englanti on yleistynyt vapaa-ajan kielenä globalisaation myötä runsaasti ja verrattain nopeasti – etenkin nuorten keskuudessa. Vielä 1990-luvun lopussa nuoret kertoivat kohtaavansa englannin kieltä todennäköisimmin television tai musiikin välityksellä. Internet ja tietokoneet eivät nousseet vielä tuolloin esille monen nuoren kertomuksissa. Tämä kielii murroksesta 2010-luvulla, jolloin vastaavissa kertomuksissa internetin ja tietokoneiden merkitys englannin kielen kohtaamiseen mainittiin useasti. (Koivistoinen ym. 2010, 83.)

Englannin kielen asemasta lasten ja nuorten vapaa-ajan kielenä Suomessa on tehty erilaisia selvityksiä (mm. Huhta & Leontjev 2019; Härmälä ym. 2019; Halvari 2019). Huhta & Leontjev (2019) esimerkiksi selvittivät, miten varhennettu englannin kielen opetus näkyy oppilaiden kielitaidon kehityksessä. Samalla he selvittivät miten 1.–3.-luokkalaiset oppilaat käyttävät englantia vapaa-ajallaan. 15 % 1.-luokkalaisista ilmoitti käyttävänsä englantia vähintään kerran viikossa tai päivittäin. Englantia he kertoivat käyttävänsä musiikkia kuunnellessa, televisiota katsellessa tai pelejä pelatessaan. 2.-luokkalaisisten englannin kielen käyttö oli samanlaista, mutta käyttömäärät lisääntyivät. Kolmannella vuosiluokalla käyttäjien määrät nousevat huomattavasti. Tällöin yli puolet oppilaista kuuntelee englannin kielistä musiikkia päivittäin ja lähes puolet katselevat päivittäin englanninkielisiä ohjelmia. (Huhta ym. 2019, 7.)

Härmälä, Huhtanen, Puukko ja Marjanen (2019) totesivat selvityksessään, että 7.-luokkalaiset oppilaat käyttivät vapaa-ajallaan runsaasti englantia. Keskimäärin oppilas käyttää englantia puhelimellaan päivittäin 1–2 tuntia ja tietokoneellaan hieman alle tunnin. Tässä tutkimuksessa 55 % pojista pelasi päivittäin englanninkielisiä pelejä, kun taas tytöillä tämä luku oli 7 %. Pojille oli myös tyypillisempää katsella erilaisia videoita useammin kuin tytöt. Selvityksessä kävi ilmi, että vapaa-ajalla tapahtuva englannin kielen käyttö oli voimakkaasti yhteydessä kouluarvosanaan. Mitä enemmän oppilas ilmoitti käyttävänsä englantia vapaa-ajalla, sitä paremmin hän tyypillisesti menestyi englannin kielessä. Kaiken kaikkiaan englantia osataan

Suomen kouluissa hyvin, sillä selvitykseen osallistuneiden oppilaiden keskiarvo oli 8,4. (Härmälä ym. 2019, 86–91.)

Penttilä (2020) tutki tapaustutkimuksessaan, miten eräs itäsuomalainen lukiolainen käyttää englannin kieltä vapaa-ajallaan. Tutkittavan kotikieli oli suomi, hänen ympäristönsä on pääsääntöisesti suomenkielinen ja hän kävi koulua suomen kielellä. Kuitenkin suuren osan hänen valveillaoloajastaan hän oli jollain tavalla kosketuksissa englannin kieleen. Tutkittava avaa Twitterin aamulla herätessään ja seuraa sitä aktiivisesti pitkin päivää. Hän kuvailee, syötteensä olevan lähes yksinomaan englannin kielellä Twitterissä. Lisäksi hän pelasi havainnointipäivänä kuusi tuntia englanninkielisiä pelejä ja käyttää useamman tunnin viikosta katsellessaan englanninkielisiä videoita YouTubesta. Sarjat ja elokuvat, joita hän katselee päivittäin ovat puhuttu englannin kielellä ja tekstitetty suomeksi. Tutkittava kertoo lisäksi osaavansa vain suomea ja ajattelee olevansa yksikielinen. (Penttilä 2020, 7–12.)

Aiemmat tulokset viittaisivat siihen, että englannin kielen käyttömäärät lisääntyisivät oppilaiden siirtyessä seuraaville luokka-asteille. Tärkeää on huomata, että kolmannella vuosiluokalla yli puolet oppilaista kuulee englannin kielistä syötettä päivittäin (Huhta ym. 2019, 7). Vähintään yläkoulusta alkaen suurin osa tästä syöttestä näyttäisi olevan seurausta matkapuhelimien käytöstä, sillä 89 % 7.-luokkalaisista käyttää englantia älypuhelimellaan yli 1–2 tuntia päivässä (Härmälä ym. 2019, 7). Sitä, että suurin osa englanninkielisestä syöttestä tulisi matkapuhelimista tukee myös se, että Suomessa 98 % 16–24-vuotiaista käyttää internetiä matkapuhelimellaan. Toisin sanoen lähes jokaisella suomalaisella yläkoulu ja lukiolaisella on matkapuhelin (Tilastokeskus 2019). Pääsy englanninkieliseen ympäristöön kulkee siis melkein jokaisen oppilaan mukana vuorokauden ympäri. Englanti on niin vahvasti osa oppilaiden ja opiskelijoiden arkea, joten tahattomasti opittavan englannin vaikutus täytyy huomioida myös kouluopetuksessa.

2.2 Vieraan kielen opetus Suomessa

Vieraan kielen opetus on käynyt läpi muutoksia edellisen opetussuunnitelman julkaisun jälkeen. Aiemmin vieraan kielen opetus aloitettiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014; jatkossa POPS 2014) mukaan yleensä alakoulun kolmannella vuosiluokalla, vaikka opetus saatettiin sen mukaan aloittaa jo ennen kolmatta vuosiluokkaa (POPS 2014, 127). Opetushallitus (2019) päivitti kuitenkin opetussuunnitelmaa niin, että ensimmäisen vieraan kielen opetus alkaa jo ensimmäisellä vuosiluokalla. Tämä täydennys astui voimaan 1.1.2020, joten kevätlukukausi 2020 oli ensimmäinen, jona ensimmäistä

vierasta kieltä opetettiin lähes jokaiselle ensimmäisen kouluvuotensa aloittavalle oppilaalle (Opetushallitus 2019, 3–4). Tämä aikaistus tehtiin muutamastakin syystä. Ensinnäkin oppijan ikä on yksi tekijä kielen oppimisessa (ks. luku 3) ja toiseksi nuoremmilla oppilailla on yleensä positiivisempi asenne uusia kieliä kohtaan. Yksinkertaistetusti tämä tarkoittaa, että mitä nuorempana kielenopinnot aloitetaan, sitä taitavampia kielenkäyttäjiä oppilaista kehittyy.

Suomessa on vieraiden kielten osalta käytössä oppimääräkuvaukset, joilla kuvataan opetuksen laajuutta. A-oppimäärällä tarkoitetaan kielen pitkää oppimäärää. B1-oppimäärä tarkoittaa puolestaan kielen keskipitkää oppimäärää ja B2 viittaa kielen lyhyeen oppimäärään. Jokaisen oppilaan opinto-ohjelmaan kuuluu pakollisina yksi A1-oppimäärä ja yksi B1-oppimäärä. Näiden lisäksi oppilaan on mahdollista valita valinnainen A2-oppimäärä, joka tarjotaan yleensä neljännellä vuosiluokalla. (POPS 2014, 125; 197.) Ne kielet, jotka oppilas voi valita opiskeltaviksi kielikseen on päätettävissä koulukohtaisesti (POPS 2014, 96). Koulut voivat lisäksi tarjota vapaaehtoisia kieliopintoja eripituisina oppimäärinä. Keskipitkän B1-oppimäärän opetus alkaa alakoulun kuudennella vuosiluokalla ja se on toinen kotimainen kieli eli suomi tai ruotsi ellei oppilas ole valinnut toista kotimaista kieltä A1- tai A2-kieliksi. (POPS 2014, 125; 197.) Oppimäärän laajuuden kuvaamiseen tarkoitettuja oppimäärä kuvauksia ei pidä sekoittaa Euroopan neuvoston (2001) luoman kielitaidon arvioinnin viitekehykseen, jossa käytetyt kuvaukset ovat samankaltaiset.

Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys luotiin yhtenäistämään kielitaidon arviointia Euroopan unionin alueella (Euroopan neuvosto 2001, 2). Suomessa vieraiden kielten osaamisen arviointi perustuu tähän viitekehykseen (POPS 2014, 213). Yksinkertaistetusti viitekehyksessä kielitaidon tasoja kuvaamaan käytetyt koodit voidaan ajatella olevan käänteiset Suomen oppimäärien laajuuden kuvauksiin nähden. Tämä tarkoittaa, että eurooppalaisessa viitekehyksessä A1-taso on alkeellisin kielitaidon taso. A1-tasosta hieman kehittyneempi kielenkäyttäjä on tasolla A2, mutta sekä A1- että A2-tason kielen käyttäjät ovat alkeiskielitaidon tasolla. Tästä kehittyneemmät kielen ovat itsenäisen kielitaidon tasolla B1 tai hieman korkeammalla B2. Taitavan kielitaidon tasoihin kuuluvat C1 ja C2. Jokainen taso sisältää suhteellisen tarkat kuvaukset siitä millaista kuultua- ja luettua syötettä kielen käyttäjä ymmärtää ja millä tasolla, ja missä tilanteissa, hän kykenee kommunikoimaan. (Euroopan neuvosto 2001, 23–24.) Lukion päättyessä A1-oppimäärää englanniksi opiskelleen kielenoppijan tavoitetaso hyvään arvosanaan (8) on B2 taso tässä edellä mainitussa viitekehyksessä. Muiden vieraiden kielten kohdalla tavoitteena on A-

oppimäärästä B1. (LOPS 2019, 176–177.) Tässä näkyy se, että englantia arvioidaan tiukemmilla vaatimuksilla kuin muita vieraita kieliä Suomessa.

Vieraan kielen opetus Suomessa aloitetaan siis ensimmäisellä vuosiluokalla. Pyykkö (2017) suositteli ennen opetussuunnitelman uudistusta toimenpiteiksi suomalaisten kielivarannon parantamiseksi, että varhennetuksi A1-kieleksi valittaisiin jokin muu kieli kuin englanti. Englannin kielen hän suositteli alkavan oppilaiden A2-kielenä 3. luokalta alkaen (Pyykkö 2017, 124). Tähän ratkaisuun ei kuitenkaan päädytty vaan ylivoimaisesti suosituin kielivalinta A1-kieleksi alakoulussa on edelleen englanti – nyt sen opetus vain alkaa aikaisemmin. Vuonna 2014, jolloin englannin kielen opetus aloitettiin kolmannella vuosiluokalla, A1-kieleksi sen valitsi noin 90 % oppilaista (Hartonen 2014, 43). Lukuvuonna 2021/2022 90 % 1.-luokkalaisista opiskeli englantia A1-kielenä ja yhteensä alakoulussa englantia opiskelee joko A1-, A2- tai B1-kielenä peräti 93 % kaikista alakoululaisista. (Tilastokeskus 2022.) Muita valintoja A1-kieliksi ovat esimerkiksi suomi (5 %), saksa (1 %), ranska (1 %) ja ruotsi (1 %) (Tilastokeskus 2020). Englannin kieltä opiskelevien oppilaiden määrä kasvaa entisestään yläkouluun mentäessä, sillä yläkoulussa 98 % oppilaista opiskelee englantia (Tilastokeskus 2022a). Lukiossa englantia opiskelee peräti 99 % opiskelijoista ja ammatillisessa koulutuksessa 93 %. (Tilastokeskus 2022b.) Englannin kielellä on siis merkittävä valta-asema myös suomalaisessa koulujärjestelmässä, kun tarkastellaan oppilaiden kielivalintoja.

Englannin kielen valta-asema kielivalintana koulussa selittyy ainakin osin sillä, että suomalaiset kokevat englannin kielen tärkeäksi kieleksi ja he kohtaavat sitä ympäristössään. Lisäksi oppilaiden vanhemmat saattavat vaikuttaa siihen, että oppilas valitsee englannin kielen. (Leppänen ym. 2009, 73–74.) Englannin kielen keskeinen asema kielivalinnoissa on aiheuttanut huolta suomalaisten kielivarannon kapenemisesta. Esimerkiksi niiden opiskelijoiden määrä, jotka kirjoittavat ylioppilaskirjoituksissa useamman vieraan kielen on laskussa (Taalas & Pitkänen-Huhta 2020). Aiemmassa tutkimuksessa todettiin, että kielenopettajat ajattelevat tämän kielivarannon kapenemisen johtuvan vuoden 2020 korkeakoulujen pisteytysjärjestelmästä, jossa painotetaan todistusta. Opettajien mukaan se ei kannusta opiskelemaan valinnaisia kieliä. Toisena syynä nähdään juuri kielivalintojen aikaistamista, jota ei tehty suositusten mukaisesti ja nyt A2-kieltä valitaan aiempaa vähemmän. (Veivo, Pollari, Toomar & Mäntylä 2021, 61.)

2.3 Englannin kielen opetus Suomessa

Englannin kielen A1-oppimäärän opetuksen alkaessa ensimmäisellä vuosiluokalla opetuksen tehtävänä on aikaansaada positiivinen asenne kielten opiskelua ja eri kieliä kohtaan ja lisätä rohkeutta käyttää rajallistakin kielitaitoa (Opetushallitus 2019, 25). Tavoitteet ovat samankaltaiset läpi alakoulun. Koulussa käytetyt opetusmenetelmät ja tavoitteet opetuksen suhteen vaihtelevat oppilaan luokka-asteen mukaan. Ensimmäisellä vuosiluokalla englannin kieleen tutustutaan enimmäkseen leikin, laulun ja draaman avulla. Toisella vuosiluokalla alkavat yleensä formaalimmat ja englannin kielen oppitunnit. Leikki, laulu, pelillisuus ja draama ovat kuitenkin keskeisiä opetusmenetelmiä englannin kielen opetuksessa koko alakoulun ajan. (POPS 2014, 221.) Formaalimmat vieraan kielen oppitunnit jatkuvat koko oppilaan opintopolun läpi.

Suomessa on vaihtelevasti kuntien tarjonnasta riippuen opiskella myös kielirikasteisessa opetuksessa. Kielirikasteisessa opetuksessa oppiainesisältöjä tarkastellaan niin, että englantia on opetukseen käytetty väline. Toisin sanoen esimerkiksi matematiikan sisällöt opetetaan osin englannin kielellä. Englannin kieli on kielirikasteisessa opetuksessa kaikkia paitsi eri kielten oppitunteja. Tällainen oppiminen on myös lähellä tahatonta oppimista, sillä englannin kieli ei tässä tapauksessa ole opetuksen kohteena, mutta sitä opitaan samalla.

Oppilaiden vapaa-ajalla kohtaaman englannin kielen vaikutus on huomioitu alakoulun osalta POPS:ssa (2014), jossa kerrotaan, että: ”useat oppilaat käyttävät englantia kasvavassa määrin vapaa-aikanaan”. Opetuksessa tulee luoda aitoja kielitaitoa vaativia tilanteita ja mahdollisuus kommunikoida eri puolilla maailmaa asuvien ihmisten kanssa. Opetuksessa otetaan eriyttämisen keinoin huomioon nopeammin edistyvät tai kieltä entuudestaan osaavat opiskelijat. Lisäksi opetuksessa tulee ottaa huomioon oppijoiden kiinnostuksen kohteet tekstien valinnassa ja luoda yhteyksiä paitsi eri kielten niin oppilaiden vapaa-ajan kielenkäytön ja kielenopintojen välille. (POPS 2014, 218–219.)

Vaikka POPS (2014) ottaakin tavoitteiden ja sisältöjen osalta huomioon oppilaiden vapaa-ajalla käytetyn englannin jää ilmiön laajuus kuitenkin epäselväksi. Edellisessä kappaleessa esitetty lainaus oppilaiden vapaa-ajan englannin kielen käytöstä löytyy nimittäin myös samanlaisena yläkoulun englannin kielen opetukseen liittyen (POPS 2014, 348). Oppilaiden kielenkäyttö määrät ja -ajat nousevat aiempien selvitysten perusteella heidän vanhetessaan (ks. luku 2.1). Lisäksi opettajan olisi tärkeä ymmärtää erityisesti, mitä asioita oppilas vapaa-

ajallaan oppii ja mitä oppilaat tekevät, jotta tätä tahattomasti opittua kielipääomaa olisi mahdollista hyödyntää opetuksessa.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019; jatkossa LOPS 2019) lukio-opinnot aloitetaan opintojaksoilla, joiden tarkoitus on selventää opettajalle ja opiskelijalle englannin kielen asemaa hänen elämässään. Opiskelijat tekevät englannin kielen opintojen osana kieliprofiilin, jossa hän pohtii suhdettaan sekä englannin että muihin osaamiinsa kieliin. Opinnoissa pohditaan muun muassa englannin asemaa lingua francana, tutustutaan eri tekstilajeihin ja tarkastellaan kielen muodollisuusasteita. (LOPS 2019, 180–184.) Kielen muodollisuusasteista voidaan puhua myös rekisterinä. Rekisterillä viitataan jonkin kielen kielenmuotoon, joka on erilainen kielenkäyttötilanteesta riippuen (Deignan, Littlemore & Semino 2013, 46–47). Käytetyn kielen muoto on esimerkiksi erilainen ystävän kanssa kasvotusten keskustellessa kuin tieteellisesti kirjoitettu kieli. Näiden kahden kielen käyttötavan välisessä kielen muodossa on siis rekisteriero (Deigan ym 2013, 48). Yleensä rekisterieroihin voidaan liittää sellaiset käsitteet kuten puhekieli ja kirjakieli.

Opetuksen tavoitteena on etenkin peruskoulussa tuoda oppilaiden tahattomasti oppimaa kielipääomaa ja kielenkäyttötapoja opetukseen, mutta silti Härmälän ym. (2019) selvityksessä opettajajohtoiset menetelmät kuten sanakokeet, opettajan puheen kuuntelu ja oppikirjan suulliset harjoitukset olivat eniten käytetyt opetusmenetelmät. Selvityksessä 68 % oppilaista kertoi, että opettaja vähintään joskus kannustaa heitä käyttämään englantia vapaa-ajalla (Härmälä ym. 2019, 85). Yksi POPS (2014) tavoitteista on kuitenkin kannustaa oppilaita käyttämään englannin kieltä vapaa-ajalla. Selvityksessä todetaan lisäksi, että oppilaiden puhelimia ei käytetä opetuksessa esimerkiksi puhumisen harjoittelussa hyödyksi, vaikka oppilaat kohtaavatkin englantia niiden kautta keskimäärin 1–2 tuntia päivässä (Härmälä ym. 2019, 86). Se, että englantia kannustetaan käyttämään verrattain vähän voi olla seurausta siitä, että opettajat eivät tiedä miten oppilaat oppivat kieltä vapaa-ajallaan tai he voivat kokea tahattoman oppimisen irrallisena koulussa tapahtuvasta kielten opetuksesta.

3 Vieraan kielen oppiminen

Tarkastellessa vieraan kielen oppimista on tärkeää ensin määritellä, mihin vieraalla kielellä tässä tutkimuksessa viitataan. Ihminen oppii ensimmäisen kielensä lapsuudessaan.

Järjestyksessä seuraavana opittu kieli olisi näin ollen toinen kieli. Kolmantena opittava kieli on kolmas kieli ja niin edelleen. Tilanne ei kuitenkaan ole kielen oppimisen ja opetuksen näkökulmasta ihan näin yksinkertainen. On olemassa useita ihmisiä, jotka ovat oppineet lapsuudessaan kaksi kieltä samanaikaisesti. Tällöin kielten sijoittaminen järjestykseen ei ole tarkoituksenmukaista ja yleensä kumpaankin näistä kielistä viitataan ensimmäisenä kielenä, riippumatta siitä, että toinen niistä olisi vahvempi. (Genesee 2015, 8.) Lisäksi nähdään, että toinen kieli pitäisi sisällään kaikki ihmisen oppimat eri kielet ensimmäisen kielen jälkeen tekemättä eroa siihen, missä järjestyksessä nämä seuraavat kielet olisivat opittu. Ero tehdään myös vieraan- ja toisen kielen välille. (Van Patten & Benati 2015, 1–2.)

Mikäli ero toisen ja vieraan kielen välille tehdään, niin vieraalla kielellä viitataan yleensä sellaiseen kieleen, jonka ihminen oppii koulussa ja jota ei yleensä puhuta luokkahuoneen ulkopuolella. Toinen kieli puolestaan viittaa kieleen, jota käytetään opetuksen ulkopuolella. (Van Patten ym. 2015, 1–2.) Vieraskieli suomenkieliselle ihmiselle Suomessa olisi tämän määritelmän mukaan esimerkiksi espanja ja toinen kieli puolestaan olisi ruotsi. POPS (2014) tekee tämänkaltaisen eron, sillä se puhuu ruotsista ja suomesta toisena kotimaisesta kielenä. Englannin kieleen puolestaan viitataan vieraana kielenä (POPS 2014, 348). Saattaa kuitenkin olla ongelmallista viitata Englantiin vieraana kielenä tämän määritelmän mukaan, koska Englantia käytetään suomalaisten arjessa eli opetuksen ulkopuolella niin paljon (ks. luku 2.1). Tästä huolimatta tässä tutkimuksessa käytetään POPS (2014) määritelmää ja Englantiin viitataan vieraana kielenä ja ruotsiin toisena kielenä. Ensimmäisen kielen jälkeisten kielten oppimiseen yleensä viitataan jatkossa vain vieraan kielen oppimisena ja se pitää siis sisällään myös toisen kielen oppimisen.

Vieraan kielen oppiminen on prosessi, josta on muutama erilainen näkemys. Nämä näkemykset liittyvät pääsääntöisesti siihen, kuinka suuri osa opitusta kielestä vain opitaan ympäristöstä havainnoimalla ja miten paljon oppijalta vaaditaan tietoista ponnistelua kielen oppimiseen (Van Patten ym. 2015, 32–33). Yhden nyt jo hieman vanhentuneen näkemyksen mukaan kielen opettamisesta ei olisi juurikaan apua kielenoppimiselle. Näin ollen kaikki se kieli, jota ihminen oppii elämänsä aikana, olisi lähinnä omaksuttu ympäristöstä. Keskeistä

tälle näkemykselle on ero omaksutun ja oppimisen välillä. Kieltä omaksutaan ympäristöstä saadusta syötteestä ja se, mitä opitaan, on enimmäkseen kielioppisääntöjä. Tämä johtaisi kahteen toisistaan erilliseen järjestelmään. Opitulla kielellä voitaisiin vain kontrolloida omaksutun kielen tuottamista tietyissä olosuhteissa. (Van Patten ym. 2015, 30–32; 68–70.) Toisin sanoen tietämystä kielioppisäännöistä hyödynnettäisiin vain esimerkiksi kirjoittaessa, jossa on aikaa miettiä ja kontrolloida millaista kieltä tuottaa. Normaalissa puheessa tällaista kielen kontrollointia harvemmin ehtii toteuttamaan.

Kielitaidon kehitys tapahtuu edellä kuvatun näkemyksen mukaan ennalta määritellyssä järjestyksessä ja tämä olisi sama kaikilla oppijoilla opetuksesta tai oppijan taustoista riippumatta. Tämä näkyisi muun muassa niin, että jokin kielellinen asia on opittava ensin, jotta olisi mahdollista oppia seuraava. Yksinkertaistettu esimerkki voisi olla se, että monissa kielissä verbien taivuttaminen on yksi tällainen järjestyksessä opittava kokonaisuus. Englannin kielessä tämä näkyisi lyhyesti niin, että ensin opitaan säännölliset ja sitten epäsäännölliset taivutukset imperfektimuotoihin. Vaikka kielen oppiminen täyttääkin suurilta osin tämän omaksutun määritelmän, opetuksella on kuitenkin todettu olevan vaikutusta etenkin siinä, miten nopeasti ja tehokkaasti kielitaito kehittyy. Lisäksi nykyään ollaan eri mieltä siitä, että omaksuttu ja opittu kieli olisivat vain erillisiä järjestelmiä. (Van Patten ym. 2015, 33; 42.) Myös oppijan yksilölliset taustat vaikuttavat kielen oppimiseen enemmän kuin aiemmin ajateltiin.

Siihen, miten hyvin yksilö oppii jotain itselleen vierasta kieltä vaikuttavat monet eri yksilölliset muuttujat yhdessä. Yhtenä merkittävänä tekijänä pidetään yleensä kielenoppijan ikää (Lowie, van Dijk, Chan & Verspoor 2017, 128–129). Siihen, että ikä on näin keskeisessä roolissa kielenoppimisessa vaikuttaa yleensä keskeisesti se argumentti, että ihminen oppii lapsena ensimmäisen kielensä vain tulkitsemalla syötettä ympäristöstään. Kielenoppimisen teoriassa puhutaan monesti myös kriittisen iän teoriasta. Tämän teorian mukaan ihmisellä on sisäänrakennettu kyky oppia kieltä, joka heikkenee iän myötä. (Van Patten 2015, 22–23). Toisaalta on hyvä huomata, että vanhempien oppilaiden on todettu oppivan kieltä nuorempia vertaisia nopeammin tehokkaampien opiskelustrategioiden vuoksi (Jaekel, Schurig, Florian & Ritter 2017, 645–646).

Toinen yleisesti argumentoitu tekijä kielenoppimisen tehokkuudessa on oppilaan oma äidinkieli ja muut kielet, joita oppilas osaa (Mitchell ym. 2019, 17–18). Aiemmin opittujen kielten on argumentoitu vaikuttavan opiskeltavaan kieleen. Tästä johtuen esimerkiksi ruotsia

opiskeleva oppilas saattaa puhuessaan tai kirjoittaessaan erehtyä käyttämään saksankielisiä rakenteita tai sanoja, jos hän on alkanut opiskella saksan kieltä ennen ruotsia. Yhden näkemyksen mukaan vaikutus on suurinta äidinkielestä opiskeltavaan kieleen, kun taas toiset puhuvat sen puolesta, että tämä kielten sekoittaminen tapahtuu juuri vieraiden kielten välillä (Mitchell ym. 2019, 18).

Kielenpuhujan vieraan kielen ääntämyksestä pystyy usein kuitenkin päättelemään hänen ensimmäisen kielensä, joten ensimmäinen kieli vaikuttaa näin ollen etenkin ääntämiseen. On myös viitteitä siitä, että mitä samankaltaisempi oppilaan ensimmäinen kieli on suhteessa kohdekieleen, sitä nopeammin hän oppii sitä. (Mitchell ym. 2019, 17–18.) Yhtä mieltä aiempien kielten vaikutuksesta ollaan kuitenkin siinä, että opiskellessaan vierasta kieltä yksikään oppilas ei aloita kielen opiskelua nollasta. Vaan hänellä on ensimmäisen kielen oppimisen myötä muodostunut tietty käsitys niistä säännöistä, joiden puitteissa ihmiskielet toimivat. Vaikka maailmassa on tuhansia hyvinkin erilaisia kieliä keskenään, niissä on kuitenkin myös samankaltaisuuksia. Näitä samankaltaisuuksia kutsutaan kielten välisiksi universaaleiksi. (Mitchell ym. 2019, 19; Van Patten ym. 2015, 11–13.)

Kolmas yksilöllinen muuttuja, joka usein liitetään kielenoppimiseen, liittyy oppilaan asenteeseen ja motivaatioon. Asenteella tarkoitetaan tässä yhteydessä erityisesti suhtautumista kohdekieleen, sen puhujiin ja sen opiskeluun (Mitchell ym. 2019, 24–25; Van Patten ym. 2015, 44). Asenteet perustuvat esimerkiksi aiempiin kokemuksiin tai mielipiteisiin. Asenne kieltä ja sen puhujia kohtaan ei kuitenkaan yksinään ole todettu ennustavan menestystä tai sen puutetta kielen opiskelussa. Motivaatio puolestaan liittyy siihen, miksi oppija haluaa oppia kohdekieltä. Jos hän kokee, että kieli on hänelle hyödyllinen tai hän tarvitsee sitä, hän todennäköisesti oppii sitä tehokkaammin. (Lowie ym. 2017, 129; Mitchell ym. 2019, 24–25.) Motivaatio on hyvin vahvasti sidoksissa tahattomaan oppimiseen. Kielen oppija oppii kieltä juuri ympäristöissä, jossa hän haluaa toimia, ymmärtää ja tulla ymmärretyksi. Tämä motivoi kielen oppijaa oppimaan tehokkaammin.

Neljäs, ja viimeinen tässä tutkimuksessa esiin nostettava yksilöllinen muuttuja liittyy oppilaan luonnolliseen kykyyn oppia uusia asioita. On esitetty, että ihmisillä on sisäisiä mekanismeja, jotka määrittävät sen, kuinka tehokkaasti opimme asioita. Tällaisia mekanismeja ovat muun muassa työmuisti, havainnointikyky sekä fonologinen tietoisuus eli kyky jakaa puhetta esimerkiksi äänneiksi, tavuiksi tai riimittyviin sanoihin. (Van Patten ym. 2015, 63–64.)

Vieraan kielen oppiminen on siis monen eri tekijän yhdessä toimiva kokonaisuus. Vaikka näkemykset opettamisen tehokkuudesta kielen oppimiselle ovat muuttuneet siihen suuntaan, että opettaminen tukee ja tehostaa kielenoppimista ollaan edelleen suhteellisen yksimielisiä siitä, että suuri osa kielen oppimisesta tapahtuu ympäristön syötettä havainnoimalla eli implisiittisesti (Van Patten ym. 2015, 32–33). Koska tämän kaltainen implisiittinen tieto on niin tärkeää kielenoppimiselle, voidaan olettaa, että tähän vahvasti liittyvä tahaton oppiminen on myös osaltaan keskeisessä roolissa kielen oppimisessa.

3.1 Kielenoppimisen muodot

Tässä luvussa tarkastellaan erilaisia oppimisen muotoja eli formaalia-, informaalia-, implisiittistä- sekä tahatonta oppimista. Informaali-, tahaton- sekä implisiittinen oppiminen ovat termeinä lähellä toisiaan. Yksinkertaisin tapa tehdä näiden termien välille eroa on ensin määrittellä mitä formaalilla oppimisella tarkoitetaan. Formaali oppiminen voidaan määrittellä hyvin strukturoiduksi ja yleensä luokkahuoneessa tapahtuvaksi oppimiseksi. Formaalisessa oppimisessa opetettava sisältö on myös oppimisen kohteena. Formaalin oppimisen taustalla on aina jokin instituutio, joka pyrkii opettamaan sisältöä omien tavoitteidensa mukaisesti. (Marsick & Watkins 2001, 25.) Oppiminen on siis esimerkiksi ollut formaalia tilanteessa, jossa oppilas englannin kielen oppitunnilla oppii sen kokonaisuuden, joka oli opetuksen kohteena. Vieraan kielen opetuksessa kyse voisi olla esimerkiksi jostain kielioppisisällöstä.

On kuitenkin hyvä huomata, että kielioppisisällön lisäksi oppilas saattaa oppia muutakin ilman, että se välttämättä olisi oppimisen tavoitteena. Esimerkiksi opiskellessa englannin kielen verbien imperfektipäätteitä oppilas saattaa oppia itselleen kokonaan uusia sanoja huomaamattaan. Hän siis tuli opiskelutilanteeseen tarkoituksenaan oppia jotain, mutta oppi sen lisäksi jotain muutakin ilman, että se oli tekemisen tarkoitus. Näiden uusien verbien oppiminen ei siis täytä formaalin oppimisen määritelmää. (Marsick ym. 2001, 25.)

Marsickin ym. (2001) määritelmän mukaan formaalin ja tahattoman oppimisen välissä on informaali oppiminen. He pitävät informaalia oppimista yläluokkana, jonka alle tahaton oppiminen kuuluu. Informaalisessa oppimisessa oppiminen on vapaampaa, sitä voi tapahtua erilaisissa instituutioissa, mutta harvemmin luokkahuoneissa eikä se ole erityisen strukturoitua. (Marsick ym. 2001, 25.) Informaali oppiminen ei tapahdu ennalta määritellyn aikataulun mukaisesti, eikä sitä voida aikaansaada vain luomalla avointa ja ystävällistä

ilmapiiriä opetustilassa (Socket & Toffoli 2012, 213). Oppija hallitsee ja säätelee oppimista ensisijaisesti itse. Informaalinen oppiminen voi kuitenkin olla seurausta siitä, että jokin järjestö harkitusti ohjaa oppilasta oppimaan jotain omien tavoitteidensa mukaisesti. Informaalinen oppiminen voikin olla tavoitteellista ja tahallista, mutta ei strukturoitua. Se voi myös olla tahatonta. (Marsick ym. 2001, 25; Marsick, Watkins, Callahan, Volpe 2006, 794–795.) Informaalissa oppimisessa keskeistä on se, että se tapahtuu hetkessä. Oppija ei siis voi suunnitella etukäteen oppivansa jotain informaalista (Socket ym. 2012, 213). Oppimisen tarkoituksellisuus on näin ollen se tekijä, joka lopulta jakaa informaalisen oppimisen edelleen alaluokkiinsa tahaton (*incidental learning*) ja tahallinen (*intentional learning*) oppiminen.

Tahaton- sekä implisiittinen oppiminen viittaavat molemmat oppimiseen, jota tapahtuu puhtaasti jonkin toiminnan sivutuotteena ilman, että oppiminen olisi kenenkään tavoite. Tällöin oppijan huomio ei varsinaisesti ole opittavassa asiassa vaan oppiminen tapahtuu tiedostamatta. Tahatonta- sekä implisiittistä oppimista esiintyy lähes kaikessa ihmisen toiminnassa, sillä kun teemme yhtä toimintoa kehitymme huomaamattamme muissa toiminnoissa, joita toiminnon suorittaminen vaatii. (Marsick ym. 2001, 26; Van Patten ym. 2015, 93.) Esimerkki tästä on esimerkiksi tilanne, jossa oppilas ratkoo matematiikan sanallisia tehtäviä. Tehtävässä oppilaan huomio on matemaattisen laskun ratkaisemisessa. Tehtävä edellyttää kuitenkin luetun ymmärtämistä, joka kehittyy tehtävää koodatessa oppilaan huomaamatta. Oppilas saattaa samalla oppia myös uusia sanoja. Vieraan- sekä natiivin kielen opiskelussa tämänkaltaisen oppimisen on luonnehdittu olevan keskiössä juuri sanaston karttumisessa. (Van Patten ym. 2015, 93.) Toinen esimerkki on se, että oppijan lukiessa kirjaa hän törmää uuteen sanaan ja saattaa ymmärtää sen kontekstista. Vastaavassa tilanteessa sanaston oppiminen on siis tapahtunut kirjan lukemisen ohessa, tiedostamatta.

Tahaton oppiminen on käsitteenä hyvin lähellä implisiittistä oppimista. Näitä käsitteitä voidaan käyttää ristiin, mutta niiden välillä on kuitenkin yksi merkittävä ero. Siinä missä implisiittinen oppiminen on täysin edellä kuvatun kaltaista eli tiedostamatonta, tahattomassa oppimisessa oppiminen voi olla sekä tiedostamatonta että vähintään jollain tasolla tiedostettua. Jos oppija törmää uuteen sanaan lukiessaan kirjaa ja uuden sanan merkitys ei avaudu oppijalle kontekstista, hän saattaa tarkistaa sen merkityksen sanakirjasta. Vastaava tilanne on osoitus vähintäänkin jonkin asteisesta tiedostamisesta ja oppimisen tarkoituksellisuudesta. Oppija ei ole valinnut lukemaansa kirjaa oppiakseen uusia sanoja, mutta selvittää sanan merkityksen tietoisesti. Myös tällainen oppiminen on tahatonta, mutta enää ei voida puhua implisiittisestä oppimisesta. (Hulstijn 2013, 2633; Van Patten ym. 2015,

93.) Tahaton oppiminen onkin määritelty myös niin, että kaikki oppiminen, jota tapahtuu vieraan kielen kanssa työskennellessä, on tahatonta, mikäli oppijalle ei ole etukäteen kerrottu, että tätä oppimista tullaan mittaamaan. Oppijalla ei siis ole ulkoista tarvetta oppia kieltä muuhun tarkoitukseen kuin sisällön ymmärtämiseen. (Arndt ym. 2018, 125.) Sisällön ymmärtämiseen tarvittava kielen oppiminen on tärkeää vieraiden kielten tahattomassa oppimisessa.

Tahatonta oppimista tapahtuu siis joka päivä ja lähes kaikessa ihmisen toiminnassa. Tämä tarkoittaa englannin kielen oppimisen osalta, että sitä luonnollisesti tapahtuu myös oppilaan vapaa-ajalla, jossa englanti on jatkuvasti nostonut asemaansa vapaa-ajan kielenä (Koivistoinen ym. 2010, 83). Useat sarjat, elokuvat, videot, pelit, kirjat, uutiset ja sosiaalisen median sisällöt ovat saatavilla maailmanlaajuisesti, ja näin ollen myös Suomessa, englannin kielellä. Hyvin suuri osa siitä musiikista, jota ihmiset kuuntelevat päivittäin, on englannin kielellä ja oppilailta saattaa olla useita sosiaalisia suhteita ihmisten kanssa ympäri maailmaa internetin välityksellä ja yhteinen kieli heidän välisessään kanssakäymisessä on usein englanti. Kielen oppijat oppivat tällä jatkuvalla englannin kielen käytöllä englannin kielen kokonaisuuksia. Opettajien on kuitenkin tärkeää ymmärtää tarkemmin, millaisista sisällöistä on kyse, jotta he tietävät mihin kielitaidon osa-alueisiin tätä kehitystä tulee ja mitä asioita tarvitsee tukea enemmän formaalimmalla opetuksella.

3.2 Tahaton oppiminen

Tahaton oppiminen on läsnä paitsi vieraan kielen oppimisessa niin myös lapsen ensimmäisen kielen oppimisessa. Eroa ensimmäisen ja vieraan kielen oppimiseen tehdään, koska se miten kieltä opitaan varhaisessa lapsuudessa ja myöhemmin on nähty erilaisina prosesseina (Van Patten 2015, 2015). Varhaisessa lapsuudessa lapsi oppii kielen ympäristöstään kuuntelemalla, seuraamalla ja kokeilemalla. Lapsella tavoitteena on tulla ymmärretyksi ja kielen kokonaisvaltainen oppiminen on sivutuotetta kaikesta siitä syötteestä, jolle lapsi ensimmäisten elinvuosiensa aikana altistuu. (Genesee 2015, 6–7.) On argumentoitu, että nämä mekanismit, jotka mahdollistavat lapsen ensimmäisen kielen tahattoman oppimisen katoavat tai heikkenevät, kun lapsi vanhenee (Van Patten ym. 2015, 22–23; Stratton 2022, 837). Väitteellä saattaa olla perää mekanismien heikkenemisen osalta sillä esimerkiksi usein vieraan kielen oppija ei saavuta äidinkielenomaista tasoa kohdekielessä (Van Patten 2015, 23). Samalla on kuitenkin todettu, että myös aikuisilla tapahtuu tahatonta oppimista, joten nämä mekanismit

eivät ainakaan katoa kokonaan (Denhovska, Serratrice & Payne 2015, 160). Näin ollen voidaan todeta, että nämä mekanismit toimivat myös vieraan kielen opetuksessa ja ihminen kykenee oppimaan kieltä myös vanhemmalla iällä pelkästä syötteestä.

Yksi selkeimmistä kielitaidon mittareista on sanasto ja sen kehittymistä on helppointa mitata. Tahattomassa oppimisessa keskeisessä roolissa on se oppiminen, jota tapahtuu, kun ihminen pyrkii ymmärtämään sisällön kokonaisvaltaisesti. Tämä tarkoittaa usein juuri sanastoa, sillä yksittäisten sanojen ymmärtäminen on yleensä se tekijä, joka avaa tekstin merkityksen oppijalle. Sanastoa onkin luonnehdittu tekijäksi, joka sitoo kielen eri osat yhteen ja erilaisten kokonaisuuksien ymmärtämisen (Sedita 2005, 33). Monesti kattavan sanavaraston omaava oppija kykenee päättämään sanan merkityksen kontekstista (Arndt 2018, 125). On todettu, että ihmisen tarvitsee ymmärtää noin 98 % tekstissä olevista sanoista, jotta hän pystyy päättämään itselleen vieraan sanan merkityksen kontekstista (Şen & Kuleli 2015, 566). Toisaalta tämä tarkoittaa myös, että jos kielenkäyttäjällä ei ole laajaa sanavarastoa saattaa lukemisesta hidasta ja lisää riskiä väärinymmärryksille. Tämä tarkoittaa, että lukeminen ei välttämättä ole tehokkain tapa oppia tahattomasti. (Hulstijn 2013, 2639.)

Se, että tahaton oppiminen soveltuu nimenomaan sanaston oppimiseen, on havaittu myös aiemmassa tutkimuksessa. On todettu oppilaiden sanastoa mitatessa, että osa oppilaista osaa sanastoa hyvin laajasti jo ennen kuin he ovat saaneet englannin kielen opetusta (De Wilde ym. 2017, 679–680; Kuppens 2010, 74–76). Se, kuinka paljon oppilas katseli englanninkielisiä sarjoja ja elokuvia tai pelasi pelejä, oli yhteydessä sanaston käännöstehtävissä menestymiseen (Kuppens 2010, 76–78).

Sanaston tahatonta oppimista on myös tarkasteltu siitä näkökulmasta, että millaiset kielenkäyttötavat mahdollistavat oppimista ja millaiset sovellukset ovat tehokkaampia kielen oppimiseen. Eräässä tutkimuksessa havaittiin esimerkiksi, että mikäli oppija törmää sanaan blogia lukiessaan hän oppii sen paremmin ortografisesti eli kirjoitusasultaan. Oppija, joka törmää sanaan samansisältöistä videoitua blogia eli vlogia katsoessaan osaa käyttää sanaa oikein ja ymmärtää todennäköisesti sen tarkan merkityksen paremmin. (Arndt ym. 2018, 131–134.) Huang & Yang (2014) puolestaan totesivat, että videopelejä pelaavien oppijoiden vieraan kielen taidot kehittyivät sitä paremmin, mitä kehittyneempi heidän kielitaitonsa oli ennen pelaamista. Myös sillä millaisia pelejä kielenoppija pelaa on merkitystä. Jos peli itsessään vaatii runsaasti keskittymistä, on todennäköistä, että pelaaja ei pysty keskittymään hänen kohtaamaan kielelliseen syötteeseen (deHaan 2005, 281). Musiikin kuuntelu oli

yhdessä selvityksessä yleisin oppilaiden yleisin tapa käyttää englantia vapaa-ajalla, mutta musiikin kuuntelu yksinään ei johtanut kielenoppimiseen oppijoilla, jotka eivät olleet saaneet aiempaa kielten opetusta (De Wilde ym. 2017, 682). Sillä näyttäisi siis olevan väliä, mitä kielenoppija vapaa-ajalla tekee. Kaikki kielenkäyttö ei ole yhtä tehokasta sanaston tahattomalle oppimiselle.

Toinen kielitaidon osa-alue, johon tahattoman oppimisen vaikutusta on pyritty selvittämään, on kieliopin oppiminen tahattomasti (mm. Van Lommel, Laenen & d'Ydewalle 2006; Denhovska ym. 2015; Robinson 2010). Kieliopin tahattomaan oppimiseen liittyen on saatavilla vähemmän tutkimusta kuin sanaston tahattomaan oppimiseen liittyen. Tämä johtuu varmasti osin siitä, että kieliopin oppimista on haastavampi mitata. Kuten aiemmin luvussa esitettiin, yleinen argumentti on, että ne mekanismit, jotka mahdollistavat kielen kokonaisvaltaisen oppimisen tahattomasti ensimmäisen kielen osalta lakkaisivat toimimasta tai heikkenisivät murrosiässä. On kuitenkin todettu, että myös aikuiset kykenevät kieliopin oppimiseen tahattomasti. Aikuisilla oppiminen tahattomasti ei vain ole yhtä tehokasta kuin se on formaalin kielenopetuksen avulla, mutta tahatonta oppimista tapahtuu tästä huolimatta. (Denhovska ym. 2015, 160–161.) Robinson (2010) totesi samankaltaisesti, että kokeneet vieraan kielen oppijat oppivat kielioppia paremmin opiskellessaan sitä tietoisesti kuin silloin kun he opiskelivat kielioppia tiedostamatta.

Kieliopin oppimista tahattomasti on tutkittu myös niin, että oppilaat katselivat videota itselleen täysin vieraalla kielellä. Oppilaat eivät tienneet miksi he katsovat videota, eivätkä he tienneet, että heidän taitojaan mitataan katselun jälkeen. Tutkimuksessa todettiin, että videoita katselemalla oli mahdollista tehostaa kieliopin oppimista, jos kielioppia on formaalisti opetettu ennen videon katselua. Pelkästään videota katselemalla ilman kieliopin opetusta ei pystytty parantamaan oppilaiden tuloksia. (Van Lommel ym. 2006, 248–255.) Tämä, sekä edellä mainitut tulokset viittaisivat siihen, että myös kielioppia voidaan oppia tahattomasti, mutta vieraan kielen opetuksessa se on kokonaisuus, joka opitaan paremmin formaalimmalla opetuksella.

Tahaton oppiminen on yhdistetty myös erilaisten taitojen oppimiseen, kuten kuullun- ja luetun ymmärtämiseen (deHaan 2005, 280–281) sekä kielen kirjalliseen ja suulliseen tuottamiseen (De Wilde ym. 2017, 680). Lisäksi tahattomasti videopelejä pelaamalla ollaan, kyetty näyttämään yhteys kommunikointiin vaadittavien taitojen kehittämisessä. Etenkin rohkeuteen käyttää vierasta kieltä. Videopelit tarjoavat pelaajalleen tietyn anonymiteetin, joka poistaa

pelkoa ja ahdistusta vieraan kielen käyttämiseen. (Reinders & Wattana 2014, 44–49.) Tämä on tärkeä löytö tukemaan kielten opetusta Suomessa, sillä POPS (2014) määrittelee, että kielenkäytön rohkeuden lisääminen on yksi vieraan kielen opetuksen tavoitteista.

Tahaton oppiminen ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton tapa oppia kieltä. Tahattomasti kieltä opitaan ympäristöstä ja olemalla yhteydessä kohdekieleen. Ongelmallista on kuitenkin, jos se ympäristö, jossa kieltä kohdataan sisältää virheitä. Jos tämän lisäksi kielenoppijalla itsellään ei ole vielä tarpeeksi kehittynyt kyky arvioida kielen oikeellisuutta, hän saattaa oppia jonkin asian väärin. Tahaton oppiminen on nimittäin spontaanisti opittua eikä sen oppimista ohjata mitenkään (Sokkett ym. 2013, 213). On riski, mikäli tällainen kielellinen virhe jää kielenoppijan käyttöön pidemmäksi aikaa se automatisoituu osaksi hänen kieltänsä. Tällaisen automatisoituneen virheen korjaaminen on haastavaa. Virheeseen puuttuminen on helpompaa, mikäli se tehdään pian virheellisesti opitun muodon oppimisen jälkeen. (Housen ym. 2009, 462–464; Housen ym. 2012, 2–10.)

Lisäksi oppilas kohtaa vapaa-ajallaan kieltä niissä ympäristöissä, joissa hän sitä haluaa itse käyttää. Tämä on motivaation kannalta keskeistä, mutta samalla voisi ajatella, että se johtaa suppeampaan sanastoon. Toisin sanoen sanastoa opitaan vain mielenkiinnon kohteen ympäriltä. Vertailemalla opiskelijoita, jotka oppivat kahta vierasta kieltä samanaikaisesti koulussa ja joista toista he käyttivät runsaasti vapaa-ajalla, todettiin, että se kielistä, jota he käyttävät vapaa-ajalla johtaa huomattavasti laajempaan sanaston oppimiseen kuin pelkällä koulu opetuksella. (Muñoz & Cadierno 2021, 188.) Näin ollen tämä huoli näyttäisi aiheettomalta. Lisäksi oppilaat tekevät useampia erilaisia asioita vapaa-ajallaan, kuten pelaavat pelejä ja katselevat elokuvia. Näin ollen kielellinen syöte vaihtelee.

Tahattoman oppimisen tutkimuksessa on luonnollistakin tutkia oppilaiden kielitaidon kehitystä oppilaan näkökulmasta. Oppilaat ovat kuitenkin ne, joiden taitoja mitataan, jotta voidaan arvioida, miten tehokasta tahaton oppiminen on. Opettajat ovat kuitenkin jääneet tutkimuksessa vähemmälle huomiolle, vaikka he kohtaavat vapaa-ajallaan tahattomasti oppivia oppilaita päivittäin. Tuntemus tahattoman kielenoppimisen laajuudesta ja siitä, mitä näin opitaan, saattaisi johtaa keinoihin kehittää vieraiden kielten opetusta myös englannin ulkopuolelta. Tämä on tärkeää, kun pohditaan huolta suomalaisten kielitaidon kapenemisesta (Taalas ym. 2020). Kyky ohjata oppilaita heitä kiinnostavan sisällön pariin muillakin kielillä kuin englanniksi saattaisi lisätä kiinnostusta muidenkin kielten käyttämiseen.

Tietämyksellä tahattomasta oppimisesta opettaja voi helpommin tuoda oppilaita kiinnostavia sisältöjä opetukseen, hyödyntää aiemmin opittua, kannustaa oppilaita käyttämään kieltä. Ymmärrys tahattoman oppimisen hyödyllisyydestä saattaa myös kannustaa opettajaa kokeilemaan uusia menetelmiä kielten opetuksessa. Mikäli opettaja suhtautuu tahattomaan oppimiseen positiivisesti, hän myös todennäköisemmin haluaa hyödyntää sitä parhaalla mahdollisella tavalla opetuksessaan. Tahattomaan oppimiseen liitettävissä olevien riskien tunnistaminen voi puolestaan auttaa kiinnittämään erityistä huomiota siihen kieleen, jota oppijat vapaa-ajallaan oppivat. Näistä syistä tätä oppilaiden tahatonta oppimista on tärkeä tarkastella myös opettajien näkökulmasta.

4 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmat muovautuvat etenkin laadullisessa tutkimuksessa lopulliseen muotoonsa tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 126). Alun perin ensimmäinen tutkimuskysymys oli: mitä opettajat tietävät oppilaidensa tahattomasta englannin kielenoppimisesta? Tietämisen katsottiin kuitenkin edellyttävän, että opettaja kykenisi varmuudella kertomaan totuuksia. Tutkittava aihe käsittelee opettajien tietämystä oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuvasta oppimisesta. Näin ollen ei voida olettaa, että opettaja tietää aiheesta varmuudella. Vapaa-ajalla tapahtuvaa englannin kielen oppimista on yleensä tarkasteltu oppilaita tutkimalla. Opettajat ovat jääneet tarkastelun osalta vähemmälle huomiolle ja heidän ymmärrystään tahattomasta oppimisesta ei ole juurikaan selvitetty. Eräässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin kuitenkin, miten luokanopettajat suhtautuvat alkavaan varhennettuun englannin kielen opetukseen. Tässä tutkielmassa yksi opettajista kertoi, että englannin kielen varhentaminen olisi tarpeellista, sillä oppilaat oppivat kieltä vapaa-ajalla muutenkin. Samassa tutkielmassa toinen opettaja kertoo, että oppilaat kuulevat kieltä ensimmäisen vuosiluokan edellyttämän määrän ympäristöstään. (Pesonen 2020, 41–43.)

Pesosen (2020) pro gradu -tutkielman tulosten lisäksi voidaan olettaa, että Suomessa työskentelevät opettajat ovat itse kohdanneet englantia vapaa-ajallaan. Lisäksi POPS (2014) on huomionnut tämän oppilaiden vapaa-ajalla käyttämän englannin ja kertoo, että monet oppilaat käyttävät englantia vapaa-ajalla. Tämä kaikki viittaa siihen, että opettajat varmasti tietävät, että englannin kielen oppimista tapahtuu vapaa-ajalla. Juurikaan ei ole selvitetty sitä miten laaja tämä ilmiö on opettajien mielestä. Lisäksi ei ole selvitetty miten opettajat suhtautuvat tähän tahattomaan kielenoppimiseen ja miten se näkyy heidän työssään. Tahattomasti opittu kielipääoma on potentiaalinen resurssi opettajille, jonka hyödyntäminen opetuksessa edellyttää, että siitä ollaan tietoisia. Tämän tietämyksen pohjalta saattaa olla mahdollista kehittää työtapoja edelleen niin, että tahatonta oppimista, sekä tahattomasti opittua kielipääomaa hyödynnettäisiin englannin kielen opetuksessa. Tästä johtuen tämän tutkimuksen tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Miten opettajien käsitysten mukaan oppilaat oppivat englannin kieltä tahattomasti?
2. Miten opettajat suhtautuvat oppilaidensa tahattomaan kielenoppimiseen?

Tutkimuksessa oli alun perin myös kolmas tutkimuskysymys: miten opettajat kokevat tahattoman oppimisen yhdistämisen formaaliin kielenopetukseen. Tähän kysymykseen

aineistosta eroteltavissa olevat teemat liittyivät kuitenkin vahvasti tutkimuksen toiseen tutkimusongelmaan. Näin ollen se päätettiin lopulta jättää pois tutkimuksesta. Toisin sanoen tutkimuskysymykset saivat lopullisen muotonsa lopulta vasta aineistonanalyysin aikana ja analyysi ohjasi osaltaan myös tutkimuskysymysten muotoilua.

5 Tutkimusmenetelmät

5.1 Tutkimusasetelma

Tämä tutkimus on tutkimusasetelmaltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisella tutkimuksella halutaan kuvata jotain ilmiötä, asiaa tai lisätä ymmärrystä tähän liittyen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 18). Tutkimusasetelmaa pohtiessa on tärkeää miettiä, mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ja millaista tietoa tarvitaan (Hirsjärvi ym. 2010, 160). Tällä tutkimuksella halutaan ymmärtää, miten tahaton oppiminen koskettaa opettajaa ja miten hän kuvailee sitä. Kiinnostuksen kohteena olevan tiedon luonteen vuoksi päädyttiin kvalitatiiviseen tutkimukseen.

Tutkittavaa ilmiötä on tutkittu aiemmin oppilaiden näkökulmasta, mutta opettajien tietämystä tästä ilmiöstä ei juurikaan ole selvitetty. Tästä syystä päädyttiin tekemään eksploraatiivinen laadullinen tutkimus, jolla pyritään löytämään kuvauksia opettajien näkemyksistä ilmiöstä sekä miten he suhtautuvat siihen. Näin pyritään lisäämään tietämystä opettajien ymmärryksestä tahattomaan oppimiseen liittyen.

5.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kuusi opettajaa (N=6), jotka kaikki opettavat englannin kieltä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelevät Varsinais-Suomessa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustat löytyvät taulukosta 1. Osallistujat koodattiin aineistoon kirjaimella H (haastateltava). Juokseva numerointi 1–6 on puolestaan tehty opetettavan luokka-asteen mukaan niin, että ensimmäinen opettaja on alakoulussa opettava opettaja, toisena yläkoulun opettaja ja viimeisenä lukion opettajat. Numerointi ei siis kerro tutkimukseen osallistumisjärjestyksestä.

Taulukko 1. Osallistujien taustat

	Ikä	Kouluaste (vuosiluokat)	Työkokemus	Aineenopettajan kelpoisuus	Muu kieli
H1	59	alakoulu (3–6)	n. 25	ei	ei
H2	29	yläkoulu (7–9)	2	kyllä	ruotsi
H3	51	lukio (10–12)	24	kyllä	ei
H4	55	lukio (10–12)	n. 25	kyllä	ruotsi
H5	36	lukio (10–12)	n. 10	kyllä	espanja
H6	60	lukio (10–12)	34	kyllä	ruotsi

Laadullisessa tutkimuksessa osallistujien tieto tai kokemus tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta on erityisen tärkeää. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 70.) Tämän tutkimuksen tavoitteena oli koota englantia opettavien opettajien näkemyksiä ja kokemuksia tahattomasta oppimisesta, mutta etenkin alakoulun puolella opettajat eivät välttämättä ole aineenopettajan kelpoisia. Oppilaiden englannin kielen käytön yleisyyden vuoksi lähdettiin siitä olettamasta, että myös alakoulun opettajat kohtaavat tahattomasti opittua englantia päivittäisessä työssään. Näin ollen aineenopettajakelpoisuuden puuttumista ei asetettu esteeksi tutkimukseen osallistumiselle, vaan kriteereinä oli ainoastaan se, että opettaja opettaa englannin kieltä oppilailleen. Tämän ajateltiin takaavan riittävä tieto ja kokemus tahattomasta oppimisesta. Lopulta tutkimukseen osallistui kuitenkin vain yksi opettaja, joka ei ollut englannin kielen aineenopettajan kelpoinen (H1).

Kaikki tutkittavat opettivat siis englannin kieltä. Neljä opettajaa joko opetti tai on opettanut lisäksi jotain muuta vierasta kieltä (taulukko 1). Tutkijalla oli yleisesti tiedossa, että opettajat monesti opettavat useaa vierasta kieltä samanaikaisesti, mutta sitä ei pidetty tutkimuksen kannalta merkittävänä muuttujana. Näin ollen myöskään se, että opettaa vain englantia ei ollut este tutkimukseen osallistumiselle. Tutkimuksen osallistujat valikoituivat ensin tutkijan omien kontaktien kautta ja tämän jälkeen lumipallomenetelmällä, jolloin tutkimukseen osallistunut opettaja ehdotti ottamaan yhteyttä opettajiin, joilla saattaisi olla tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Mahdollisia osallistujia lähestyttiin suoraan haastattelukutsulla (liite 1), johon myöntävästi vastatessaan heidän kanssaan sovittiin haastattelu-aika sähköpostitse. Tähän sähköpostiin liitettiin myös haastattelukysymykset (liite 2), tietosuojailmoitus (liite 3) ja selvennettiin, että osallistujalla on mahdollisuus perua osallistumisensa missä tahansa vaiheessa tutkimusta.

Haastatteluun osallistuneiden opettajien työkokemus vaihteli kahden ja yli 30 vuoden välillä. Sillä, että työkokemus ei ollut kriteeri tutkimukseen osallistumiseen haluttiin myös varmistaa se, että tutkimukseen olisi mahdollista saada edustusta hieman eri ikäisistä opettajista. Aiheen ajateltiin etukäteen olevan ajankohtainen myös nuorille opettajille, joiden uskottiin käyttävän englantia vielä monipuolisemmin, sillä he ovat itse kasvaneet aikuisiksi englanninkielisessä ja digitaalisessa murroksessa ja nämä kokemukset saattaisivat muovata näkemystä. Opettajien iät vaihtelivatkin lopulta 29–60 välillä. Iän perusteella ei kuitenkaan lopulta ollut mahdollista tehdä johtopäätöksiä tulosten suhteen.

5.3 Tiedonkeruumenetelmä

Tiedonkeruumenetelmiä ei voi valita sattumanvaraisesti, vaan niiden tulee olla perusteltuja (Hirsjärvi ym. 2010, 205). Siihen, miksi tiedonkeruumenetelmäksi valikoitui tutkimushaastattelu, on kaksi syytä. Ensimmäinen syy oli haastattelun joustava luonne (Hirsjärvi & Hurme 2022, 32; Hirsjärvi ym. 2010, 205). Haastattelun aikana on mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä tai muotoilla kysymyksiä uudestaan. Sen aikana on mahdollista korjata mahdolliset väärinymmärrykset. Tätä mahdollisuutta ei välttämättä ole kirjallisessa kyselyssä. (Tuomi ym. 2018, 62.) Tätä haastattelun tuomaa joustavuutta haluttiin myös hyödyntää siinä, että haastattelurunkoon (liite 2) mietittiin ennakkoon muutamia tarkentavia kysymyksiä, mikäli tietyt aiheet nousisivat esille haastattelujen aikana (Hirsjärvi ym. 2010, 205). Tällainen oli muun muassa virheiden oppiminen. Haastattelurunko sisälsi myös jonkin verran erilaisia kysymyksiä saman teeman ympäriltä, joten oli täysin mahdollista, että osallistuja vastasi johonkin kysymykseen muissa vastauksissa. Tällaisessa tapauksessa oli mahdollista jättää itseään toistava kysymys kysymättä.

Toinen syy oli se, että opettajien tietämystä tahattomasta oppimisesta ei ole juuri aiemmin tutkittu ja tutkijan oli haastavaa ennalta päätellä millaisia vastauksia opettajat antavat, sekä miten he tahattomaan oppimiseen suhtautuvat. Näistä syistä tutkimushaastattelu koettiin tämän tutkimuksen kannalta perustelluksi tiedonkeruumenetelmä valinnaksi (Hirsjärvi ym. 2010, 205).

Aineistonkeruu suoritettiin osallistujia haastatteleamalla. Haastattelut järjestettiin sähköisesti etäyhteyksin Turun yliopiston Zoom-palvelun kautta marras-joulukuun 2022 aikana. Kaikki kuusi haastattelua onnistuttiin näin ollen järjestämään kahden kuukauden aikana. Haastattelut toteutettiin etänä, jotta niistä aiheutuisi haastateltaville mahdollisimman vähän vaivaa. Haastatteluissa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelurunkoa. Haastattelut nauhoitettiin, jotta haastattelija pystyisi keskittymään haastattelun aikana siihen mitä osallistuja kertoo ja esittämään mahdollisia tarkentavia kysymyksiä vastauksen luonteen niin vaatiessa tai mahdollistaessa. Näin haastattelijan ei tarvinnut tehdä muistiinpanoja itse haastattelun aikana. Nauhoitetut tallenteet tallennettiin Turun yliopiston Seafire-palveluun myöhempää litterointia varten.

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymysten muoto on kaikille osallistujille sama, mutta haastattelija voi vaihdella kysymysten järjestystä tai muuttaa kysymysten sanamuotoja eri haastatteluiden välillä. Haastateltava puolestaan ei saa valmiita vastausvaihtoehtoja vaan

hän vastaa kysymyksiin omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme 2022, 46.) Opettajat saivat tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen ja haastattelukutsu (liite 1) sisälsi määritelmän tahattomasta oppimisesta. Tähän ratkaisuun päädyttiin muutamastakin syystä. Ensinnäkin haastattelun sujuvuuden kannalta on perusteltua antaa tutkittavien tutustua kysymyksiin etukäteen. Tällä mahdollistetaan se, että tutkittavalta saadaan mahdollisimman paljon tietoa tehokkaalla ajankäytöllä (Tuomi ym. 2018, 62). Toiseksi tutkimukseen osallistutaan todennäköisemmin, kun tiedetään mistä tutkimuksessa on kysymys ja on mahdollisuus valmistautua haastatteluun etukäteen. Tutkimuksessa opettajat jakoivat näkemyksiään oppilaiden vapaa-ajan vietosta, jonka voidaan ajatella olevan haastava alue opettajalle. Näin ollen mahdollisuus kysymyksiin tutustumiseen ennen haastattelua saattaa antaa varmuutta ja tuoda syvempää näkemystä ilmiöön.

Valmis haastattelurunko testattiin esihaastattelulla, jossa haastateltiin tutkijalle entuudestaan tuttua lukion englannin kielen opettajaa. Esihaastattelun aikana osaan kysymyksistä tehtiin pieniä muutoksia sen perusteella, että ne aiheuttivat hieman väärinymmärryksiä kysymyksen haastavuuden vuoksi ja opettajan vastaukset eivät vastanneet sitä, mitä tutkija kysymyksellä tarkoitti. Esihaastattelun pohjalta oli myös mahdollista laatia aika-arvio haastattelulle. Haastattelun kestoksi arvioitiin 30–45 minuuttia vastausten pituuden perusteella. Tämä arvio piti myös paikkansa jokaisessa haastattelussa. Tämän esihaastattelun pohjalta haastattelurunko saavutti lopullisen muotonsa (liite 2).

5.4 Aineiston analyysi

Koko tallennettu haastatteluaineisto litteroitiin eli kirjainnettiin tekstimuotoon sananasaisesti. Litteroitua aineistoa syntyi lopulta kuudesta haastattelusta huomattava määrä (19 972 sanaa). Vastauksista huomasi välittömästi myös sellaisia asioita ja ajatuksia, joita tutkija ei ollut tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ottanut huomioon. Laadullisessa aineistossa onkin monesti enemmän kiinnostavia tuloksia kuin mitä yhdessä tutkimuksessa kyetään analysoimaan. Tästä johtuen aiheen rajauksen suhteen on oltava tarkkana ja aihe tuleekin rajata koskettamaan tarpeeksi kapeaa ilmiötä, josta raportoidaan mahdollisimman tarkasti. Se osuus, mikä rajauksessa jää tutkimuksen ulkopuolelle jätetään käyttämättä. (Tuomi ym. 2018, 78.) Tämä pidettiin mielessä analyysin edetessä.

Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Sisällönanalyysille on tyypillisiä sen useat eri vaiheet. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä laajastakin aineistosta pyritään aluksi erottamaan seikkoja, jotka ovat tutkimuksen kannalta oleellisia. Näitä

oleellisia kuvauksia yksinkertaistetaan ja pelkistetään. (Tuomi ym. 2018, 83–84.) Havaintojen pelkistämisen voidaan ajatella olevan kaksivaiheinen prosessi. Ensinnäkin aineistoa tarkastellaan tietyistä näkökulmasta. Seuraavassa vaiheessa havaintoja yhdistetään etsimällä havaintojen yhteisiä piirteitä (Alasuutari 2011, 32). Tässä tutkimuksessa pelkistäminen tehtiin tutkimusongelmiin peilaten kokoamalla ja luokittelemalla opettajien vastauksia erilliseen Word-tiedostoon. Opettajien vastauksia pelkistettiin ja yksinkertaistettiin samankaltaisuuksia etsien. Näiden pohjalta alkoi syntyä kuvaa siitä, miten eri tavoin opettajat ovat ajatelleet ja vastanneet samaan kysymykseen. Tämän luvun taulukoissa esitetään prosessia toisen tutkimusongelman teemoittelusta.

Taulukko 2. Esimerkki lainauksen pelkistämisestä

Suora lainaus opettajalta	Lainauksen pelkistys
<i>"No kyllä tuon ikäset kyllä hyvin herkästi tulee yleensä kertomaan siitä.. " (H1)</i>	Oppilaan iästä johtuen oppilaat kertovat itse, mitä tekevät vapaa-ajallaan.
<i>"Jotkut oppilaat tulee ihan niin ku kertomaan tai kertoo siitä.. tavallaa et mitä.. mi-minkälaist harrastuneisuut heil on." (H2)</i>	Oppilaat kertovat itse, mitä tekevät vapaa-ajallaan.
<i>"Joskus ne voi ihan kysyä.. et ne on tota noin oppineet jonku ilmaisun tai jonkun.. jonkun uuden sanan tai jonku" (H3)</i>	Oppilaat kysyvät itse vapaa-ajallaan oppimasta ilmaisusta tai uudesta sanasta.
<i>"Kyl- kyl ne kertoo, et: joo oon.. mä puhun enkkuu kotona kavereitten kans." (H4)</i>	Oppilaat kertovat itse, mitä tekevät vapaa-ajallaan.
<i>" Että.. kyl se raja kuunnella vastauksia ja sit yrittää erilaisii tapoja, jotta sitten ne erilaiset oppijat pääsee siel ääneen ja kertomaan omia juttujaan--" (H5)</i>	Oppilaat kertovat itse, mitä tekevät.
<i>"Joskus sitäkin ja joskus, joku jää oppitunnin jälkeen- jälkeen vähän keskustelemaan ja sillon käy jotain tällasta ilmi." (H6)</i>	Oppilaat kertovat itse, mitä tekevät vapaa-ajallaan.

Opettajien yksinkertaistettuja kuvauksia tarkasteltiin siis tutkimuksen ongelmiin peilaten. Tässä vaiheessa yksinkertaistettua, pelkistettyjä ja yhdisteltyjä kuvauksia ryhdyttiin siirtämään Exceliin. Ensimmäisen tutkimusongelman kohdalla oli havaittavissa, että opettajat kuvailevat erilaista oppilaan vapaa-ajan ja tahattomaan oppimiseen liittyvää toimintaa. Opettajien vastauksissa oli paljon yhtäläisyyksiä ja eroja, ja näitä eri aiheisiin liittyviä

samankaltaisia kuvauksia taulukoitiin eri kohtiin Excel-asiakirjaa ja pelkistettiin entisestään. Näin näistä yksinkertaistetuista kuvauksista saatiin tutkimuksen alaluokkia. Yleensä yhdestä lyhyestä pelkistetystä kuvauksesta oli mahdollista muodostaa useampi alaluokka. Taulukossa 3 on esimerkki pelkistettyjen kuvausten pohjalta muodostetuista alaluokista toiseen tutkimusongelmaan liittyen.

Taulukko 3. Esimerkki alaluokkiin ryhmittelystä

Pelkistetty kuvaus	Alaluokka
Oppilaan iästä johtuen oppilaat kertovat itse, mitä tekevät vapaa-ajallaan. (H1)	Oppilas kertoo
Oppilaat kertovat itse, mitä tekevät vapaa-ajallaan. (H2)	
Oppilaat kysyvät itse vapaa-ajallaan oppimasta ilmaisusta tai uudesta sanasta. (H3)	
Oppilaat kertovat itse, mitä tekevät vapaa-ajallaan. (H4)	
Oppilaat kertovat itse, mitä tekevät. (H5)	
Oppilaat kertovat itse, mitä tekevät vapaa-ajallaan. (H6)	

Seuraavassa vaiheessa sisällönanalyysiä tutkija pyrki alaluokkia yhdistelemällä luomaan yläluokkia ja yläluokkia yhdistelemällä edelleen pääluokkia. (Tuomi ym. 2018, 83.) Exceliin sijoitettuja pelkistettyjä alaluokkia tarkasteltiin toistamiseen ja niistä pyrittiin jälleen löytämään yhtäläisyyksiä. Samankaltaiset ja samaan aiheeseen viittaavat alaluokat taulukoitiin jälleen ryhmiin, joista syntyivät lopulta tutkimuksen alateemat. Tämän jälkeen näille teemoille keksittiin mahdollisimman kuvaavat nimet. Taulukossa 4 on nähtävillä esimerkki alaluokkien luokittelusta alateemoihin.

Taulukko 4. Esimerkki alaluokkien jakamisesta alateemoiksi

Alaluokka	Maininnat <i>f</i>	Alateema	Maininnat <i>f</i>
Oppilas kertoo	6	Opetusta rikastavat	22
Opettaja selvittää	6		
Yrittää seurata	5		
Oppilaantuntemus	5		
Kannustaminen	6	Oppimista tukevat	20
Tehtävät	5		
Hyödyntää osaamista	5		
Eheyttäminen	2		
Eriyttäminen	2		
Virheet	4	Puuttumiseen vaikuttavat	7
Itsenäinen prosessi	3		

Luotujen alateemojen perusteella oli tarkemman tarkastelun myötä mahdollista tulkita neljä asiaa, jotka liittyivät ensimmäiseen tutkimusongelmaan. Ensinnäkin kun aineistosta eroteltiin alaluokkia, jotka liittyivät ensimmäiseen tutkimusongelmaan, havaittiin, että kuvaukset sisälsivät syitä sille miksi oppilaat käyttävät englantia vapaa-ajalla. Nämä kuvaukset liittyivät yksilöiden välisiin eroihin ja englannin kielen valta-asemaan ja selittivät sitä miksi oppilaat käyttävät juuri englantia vapaa-ajalla. Toiseksi kuvattiin missä ja miten he käyttävät englantia vapaa-ajallaan. Nämä olivat konkreettisia ympäristöjä ja sovelluksia, kuten medioita ja vuorovaikutusta. Mainittakoon, että tämän kategorian teemoittelua pohdittiin myös tuottamisen ja kuluttamisen näkökulmasta, sillä isossa osassa kuvauksista oppilas joko kuulee kieltä tai tuottaa sitä. Lopulta kuvauksissa oli kuitenkin muutamia kuvauksia, joista ei käynyt selväksi kokeeko opettaja kielenkäyttötavan tuottamisena vai kuluttamisena. Tällainen epäselvä teema oli esimerkiksi pelit.

Kolmanneksi kuvattiin, miksi näistä oppilaiden valitsemista toiminnoista opitaan kieltä. Tätä tarkasteltiin niin, että useat kuvaukset vertasivat mitkä asiat mahdollistavat sen, että tahattomasti opitaan tiettyjä asioita ja toisaalta mitkä asiat saattavat hankaloittaa oppimista. Lopuksi kuvaukset sisälsivät konkreettisia kuvauksia siitä millaisia asioita oppilaat sekä oppivat että eivät opi tahattomasti vapaa-ajallaan. Kuvakset koskivat pääsääntöisesti sanastoa, kielioppia ja erilaisia kielenoppimisen taitoja. Näiden kysymysten pohjalta opettajien kuvauksia ja vastauksia luokiteltiin neljään eri luokkaan, joista syntyivät lopulta tutkimuksen yläteemat. Toista tutkimusongelmaa valaisivat kuvaukset, jotka kertoivat siitä miten tahaton

oppiminen vaikuttaa opettajan työhön sekä tahattoman oppimisen hyötyjä että haittoja, joiden nähtiin olevan omiaan vaikuttamaan opettajan mielipiteisiin (taulukko 5). Kokemusten ja mielipiteiden ajateltiin lopuksi yhdessä muovaavan opettajien suhtautumista tahattomaan oppimiseen.

Taulukko 5. Esimerkki alateemojen jakamisesta yläteemoihin

Alateema	Maininnat <i>f</i>	Yläteema	Maininnat <i>f</i>	Pääteema	Maininnat <i>f</i>
Opetusta rikastavat	22	Työhön vaikuttavat	49	Suhtautuminen	94
Oppimista tukevat	20				
Puuttumiseen vaikuttavat	7				
Hyödyllisyyttä puoltavat	26	Mielipiteisiin vaikuttavat	45		
Hyödyllisyyttä rajoittavat	8				
Hyödyllisyyden suhteen neutraalit	11				

5.5 Tutkimusetiikka ja luotettavuus

Tutkimusta tehdessä on myös tärkeä pohtia tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen reliabiliteettia eli toisin sanoen tutkimuksen toistettavuutta pohtiessa on syytä tarkastella etenkin tuloksiin johtaneita menetelmiä (Tuomi ym. 2018, 118). Tässä tutkimuksessa tuloksiin johtaneita analyysimenetelmiä on pyritty avaamaan mahdollisimman tarkasti, jotta vastaaviin tuloksiin olisi mahdollista päästä samaa menetelmää käyttämällä.

Haastatteluaineiston analysointi ei voi kuitenkaan koskaan olla täysin objektiivista, vaikka siihen pyrittäisiinkin. Tulosten analysointiin vaikuttaa jossain määrin aina tutkijan subjektiivinen näkemys tutkittavaan asiaan ja se saattaa ohjata tulosten tarkastelua. Tätä pidetään yleisesti pelkästään laadullisesti tehdyn tutkimuksen haasteena (Alasuutari 2011, 180). Lisäksi tutkijan arvot muovaavat, miten hän ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2010, 161).

Tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten yleistettävyyttä voitaisiin parantaa edelleen tiedonkeruu- ja analyysimenetelmien triangulaatiolla, jota tässä tutkimuksessa ei ole tehty (Tuomi ym. 2018, 127; Alasuutari 2011, 180). Tässä tutkimuksessa kaikki aineisto on kerätty haastattelemalla ja analysoitu vain yhdellä menetelmällä, mikä osaltaan heikentää

tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelututkimuksen etuna on kuitenkin, että mahdolliset kysymysten väärinymmärrykset voitiin korjata tiedonkeruu vaiheessa ja näin varmistua, että tutkimuksen osallistujat ymmärsivät kysymykset oikein (Hirsjärvi ym. 2010, 232). Lisäksi tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole absoluuttisten totuuksien esittäminen vaan lisätä ymmärrystä siitä, miten tahaton oppiminen näkyy opettajille ja heidän arjessaan. Toisin sanoen tämän tutkimuksen tavoitteisiin laadulliset menetelmät soveltuvat hyvin ja ovat riittävät. Laadullisilla menetelmillä saadaan kvantitatiivisia menetelmiä yksityiskohtaisempaa tietoa, mutta tätä tietoa on ongelmallista yleistää (Alasuutari 2011, 180).

Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista ja jokainen osallistuja vastasi oma-aloitteisesti haastattelukutsuun. Haastattelukysymykset puolestaan esitettiin ennen varsinaisia haastatteluja ja niiden pohjalta kysymyksiä muotoiltiin niin, että ne eivät ohjaisi opettajan ajattelua suuntaan eikä toiseen. Tämä osaltaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Ennen haastattelua osallistujille kerrottiin tietosuojailmoituksesta (liite 3). He saivat myös erillisen kuvauksen siitä, mitä tietoja heistä tutkimuksessa kerätään ja miten heihin liittyvää aineistoa käsitellään. Tutkimukseen osallistujille kerrottiin lisäksi, että heillä on mahdollisuus irtautua tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa, mikäli he eivät halua, että heidän vastauksiaan käytettäisiin tutkimuksessa. Tämän lisäksi haastateltavat saivat tutustua kysymyksiin ennen haastattelua ja lyhyen kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä. Tällä varmistettiin myös, että haastateltava tietää mistä haastattelussa on kyse ja, että hän tietää mihin on suostumassa.

Osallistujien anonymiteetin vuoksi vastauksista koodattiin nimien lisäksi kaikki paikkakuntaan viittaavat tiedot. Vastaajien sukupuoli ei ollut tutkimuksessa tarkastelussa, eikä se vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin, joten tätä tietoa ei myöskään nähty tarpeelliseksi eritellä tutkimukseen. Opettajista muodostunut rekisteri, sekä haastatteluiden nauhoitukset ja litteroinnit siirrettiin Turun yliopiston Seafire-palveluun, josta ne hävitetään viimeistään puolen vuoden sisällä tutkimuksen valmistumisesta. Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) hyviä tieteellisiä menettelytapoja eli luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa ottamalla suunnitteluvaiheessa aiempi tutkimustieto huomioon sekä huolehtimalla tarvittavista suostumuksista (TENK 2023, 11–12).

Haastattelutilanteessa haastattelijä on tietystä valta-asemassa suhteessa haastateltavaan ja hän ohjaa keskustelua (Hirsjärvi ym. 2010, 207). Haastateltavat eivät välttämättä haastattelun luonteen vuoksi vastaa aina kysymyksiin totuudenmukaisesti, he saattavat kierrellä todellisia

näkemyksiään miellyttääkseen haastattelijaa tai tilanteen ollessa epämiellyttävä.

Haastateltavat eivät itse voi vaikuttaa millaiseen tilanteeseen he joutuvat. Haastattelutilanne pyrittiin tekemään mahdollisimman luontevaksi etäyhteyksin esimerkiksi niin, että haastateltava sai itse päättää, haluaako jättää kameran päälle vai ei. Tutkimuksessa ei tarkasteltu tarkemmin sitä, miten kysymykseen vastataan, joten ei haastateltavan ei ollut välttämätöntä käyttää haastattelussa kameraa. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta siitä. Tiedonantajia ei voi valita sattumanvaraisesti vaan valinnan tulee olla harkittu. Tässä tutkimuksessa kaikki edellä mainitut kriteerit on pyritty huomioimaan ja täyttämään mahdollisimman tarkasti.

6 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Tarkastelu aloitetaan luvussa 6.1 siitä, että miten opettajien käsityksen mukaan oppilaat oppivat englannin kieltä tahattomasti. Luvussa 6.2 tarkastellaan puolestaan sitä, miten opettajat suhtautuvat oppilaidensa tahattomaan kielenoppimiseen eli miten tahaton oppiminen vaikuttaa opettajan työhön, millaiset asiat vaikuttavat opettajien mielipiteisiin sekä tahattomasti opitun kielipääoman hyödyntämistä koulun englannin kielen opetuksessa.

6.1 Englannin kielen tahaton oppiminen opettajien mielestä

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitettiin, miten opettajien mielestä oppilaat oppivat englannin kieltä tahattomasti. Tähän tutkimuskysymykseen vastaavat teemat muodostuivat lopulta aineistosta seuraavien kysymysten kautta: mitkä asiat vaikuttavat siihen, että englannin kieltä käytetään runsaasti vapaa-ajalla, mitä englannin kielen taitoa edellyttävää oppilaat tekevät vapaa-ajallaan, miksi he oppivat kieltä tahattomasti, sekä lopuksi mitä tahattomasti opitaan. Näiden kysymysten pohjalta muodostetut teemat on koottu taulukkoon 6. Siihen, miten opettajien käsitysten mukaan oppilaat oppivat englannin kieltä tahattomasti vapaa-ajallaan tuli lopulta 205 mainintaa. Opettajien vastauksissa kuvattiin niitä muuttujia, jotka selittävät miksi oppilaat käyttävät englantia vapaa-ajalla ($f = 44$), mitä englannin kielen taitoa edellyttävää oppilaat tekevät vapaa-ajallaan ($f = 43$), millaisia asioita he oppivat tai eivät opi tahattomasti ($f = 47$) ja lopuksi mikä vapaa-ajan tahattomassa oppimisessa mahdollistaa tai rajoittaa oppimista ($f = 70$).

Taulukko 6. Miten englantia opitaan tahattomasti opettajien mukaan

Alateema	Maininnat <i>f</i>	Yläteema	Maininnat <i>f</i>	Pääteema	Maininnat <i>f</i>
Yksilöiden erot	30	Harrastuneisuuteen vaikuttavat	44	Vapaa-ajan englantia	205
Kielen asema	14				
Mediat	31	Oppimisvälineet	43		
Sosiaalinen vuorovaikutus	9				
Teknologia	3				
Sanavarasto	17	Opittavat asiat	47		
Rekisterierot ja kielen muoto	17				
Yleiset taidot	13				
Ympäristölliset muuttajat	50	Oppimiseen vaikuttavat	70		
Yksilölliset muuttajat	11				
Kielelliset muuttajat	9				

Tulokset ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyen etenee taulukon 6 mukaisessa järjestyksessä yläteema kerrallaan. Jokainen yläteema on jaettu omaan alalukuunsa helpottamaan tulosten tarkastelua. Opettajat osasivat kuvailla tahatonta oppimista laajasti ja kuvaukset olivat pääosin yhdenmukaisia tahattoman oppimisen aiemman tutkimuksen kanssa. Tutkimukseen osallistujat olivat omien vastaustensa perusteella kyselleet ja tiesivät oppilaidensa ja opiskelijoidensa vapaa-ajan englannin kielen käytöstä runsaasti. Yhdenmukaista aiemman tutkimuksen kanssa oli etenkin se, millaisia asioita tahattomasti vapaa-ajalla opitaan, sekä pelien käyttökelpoisuus keskustelun mahdollistavina sovelluksina. Tämä näkyi myös opettajien vastauksissa. Seuraavaksi tarkastellaan yksityiskohtaisemmin opettajien näkemyksiä niistä asioista, jotka vaikuttavat siihen, että oppilaat harrastavat runsaasti englantia vapaa-ajalla.

6.1.1 Harrastuneisuuteen vaikuttavat muuttajat

Harrastuneisuuteen vaikuttavia muuttujia mainittiin jokaisessa haastattelussa. Näistä muodostetut alaluokat ja -teemat ovat esiteltyinä taulukossa 7 ja tulosten tarkastelu etenee taulukon mukaisessa järjestyksessä. Tähän yläteemaan eroteltiin aineistosta vastauksia, jotka selittivät sitä, miksi oppilaat opettajien mielestä harrastavat englannin kielen käyttöä vapaa-

ajalla ja miksi he tekevät sitä juuri niillä menetelmillä kuin he tekevät. Aineistosta oli tulkittavissa yhteensä 44 tällaista mainintaa. Tähän määrään on laskettu vain yksi maininta samasta asiasta haastateltavaa kohden, joten yksittäisen opettajan on tulkittu antavan useampia syitä sille, miksi englantia harrastetaan vapaa-ajalla. Opettajien vastauksissa toistuivat kahden tyyppiset vastaukset. Harrastuneisuuden katsottiin johtuvan joko yksilöiden välisistä eroista ($f = 30$) tai englannin kielen asemasta ($f = 14$), joista muodostettiin alateemat.

Taulukko 7. Maininnat harrastuneisuuteen vaikuttavista muuttujista

Alaluokka	Maininnat f	Alateema	Maininnat f
Motivaatio	5	Yksilöiden erot	30
Persoona	5		
Tavoitteet	4		
Viihdekäyttö	4		
Kielitaidon taso	4		
Asenne opintoihin	3		
Ikätaso	3		
Sukupuoli	2		
Kielen saatavuus	5	Englannin kielen asema	14
Kieltä ympäristössä	5		
Asenne kieleen	2		
Tarpeellisuuden havaitseminen	2		

Yksilöiden välisistä eroista merkittävimpinä nähtiin motivaatio ja oppilaan persoona. Motivaatiolla oli opettajien mielestä merkittävä rooli paitsi oppilaiden eroissa harrastuneisuuden suhteen myös myöhemmin oppimisen tehokkuuden selittämisessä. Opettajat kertoivat, että useat sovellukset edellyttävät englannin kielen taitoa ja tästä johtuen oppilaat haluavat käyttää englannin kieltä pystyäkseen viettämään vapaa-aikaa omien kiinnostuksen kohteiden parissa. Lisäksi ne oppilaat, joilla on korkea motivaatio oppia englannin kieltä käyttävät sitä myös opettajien mielestä todennäköisemmin. Tyypillisesti tämä vastaus tuli esille, kun opettajilta kysyttiin englannin kielen käyttöön kannustamisesta. Tällöin esimerkiksi haastateltava 3 kertoi, että opiskelijoita kiinnostaa sellainen tekeminen, johon heillä on motivaatiota. Haastateltava 5 puolestaan toi esiin, että jollain opiskelijoilla saattaa olla niin korkea ”palo ja motivaatio” englannin kielen oppimiseen, että he voivat vapaa-ajalla tehdä vapaaehtoisesti asioita, joita tyypillisesti ei ajateltaisi edes kuuluvan vapaa-ajan viettoon. Motivaatio nousi lopulta selittäväksi muuttujaksi viidessä haastattelussa.

H5: ”jos siin on sellanen palo ja motivaatio siihen niin, sitte se ehkä on.. nii.. emmä tiedä missä se raja on siin tahattoman välillä.”

Oppilaan persoona oli toinen yleisesti mainittu muuttuja, jonka nähtiin selittävän sitä miksi hän käyttää englannin kieltä vapaa-ajallaan. Toiset opettajat kertoivat, että opiskelijat ovat yksilöitä ja käyttävät englantia tästä syystä eri tavoin vapaa-ajalla – toiset enemmän ja toiset vähemmän. Tämän kaltaisen näkemyksen kertoi haastateltava 5. Jotkut puolestaan kuvailivat tarkemmin oppilaiden persoonallisuuden piirteitä esimerkiksi kuten haastateltava 1, joka kertoi, että jotkut oppilaat ovat peliorientoituneita ja pelaavat pelejä, joissa on mahdollista käyttää kielitaitoa. Haastateltava 3 puolestaan nosti esiin pitkäjänteisyyden puuttumisen vaikuttavan siihen, että oppilaat katsovat lyhyitä videoita.

H5: ”on sit niitäki yksilöitä, ketkä on valtavan monipuolisii siin omas vapaa-ajan vietoissaan ja saattaa olla, et he niin ku innoissaan lukee erilaisia teoksia ja artikkeleita.”

H1: ”jotkut jotka on peliorientoituneita niin se [englannin kieli] nyt tuli siinä sitte jonku verran.. Ehkä tietokoneen avulla.”

Oppilaan tavoitteet ja tarkoitusperät ($f = 4$) mainittiin tyypillisesti niin, että oppilaan kerrottiin yleisesti käyttävän englantia omiin tarkoituksiinsa, kuten haastateltava 5 kuvailee alla. Lisäksi muutamassa haastattelussa nousi esille, että ne oppilaat, jotka haluavat menestyä opinnoissa todennäköisesti käyttävät englantia enemmän kuin sellainen oppilas, jolle englannin kielen opiskelu on vain suorittamista. Sellainen opiskelija, jota puolestaan opiskelu ei kiinnosta tekee helposti vain sen mitä opettaja koulussa pyytää.

H5: ”pelaa ja sit siin on niin ku ohessa sitä englantia et he käyttää sitä omiin tarkotusperiinsä”

Yleinen oli myös näkemys, jonka mukaan englantia käytetään lähinnä viihtymistarkoituksiin vapaa-ajalla. Tämän alaluokan näkemysten mukaan oppilaat käyttävät englannin kieltä lähinnä viihtyäkseen ja vapaa-ajan viettoon. On myös mielenkiintoista, että tämä luokka ei tullut tässä yhteydessä esille jokaisessa haastattelussa, mutta toisaalta suoraan ei myöskään kysytty, miksi oppilaat käyttävät englantia vapaa-ajalla. Lisäksi helposti voi olettaa, että tämän ajatellaan olevan itsestäänselvyys, kun kysymyksessä on tahaton oppiminen. Haastateltava 6 mainitsi ”vapaa-ajan viihdekäytön” seuraavalla tavalla kertoessaan, että englannin kielen tahatonta oppimista tulee nykyään joka puolelta.

H6: ”se on varmaan vapaa-ajan viihdekäyttö esimerkiks musiikki ja musiikin sanat ja tuota noin niin suoratoistopalvelut..”

Oppilaiden kielitaidon tasolla puolestaan viitattiin siihen, että oppilaiden taitotasot englannin kielessä määrittelevät sen kuinka paljon ja miksi englannin kieltä käytetään vapaa-ajalla. Taitavammat oppilaat kykenevät käyttämään kieltä laajemmin vapaa-ajallaan, mikä puolestaan motivoi oppimaan lisää englannin kieltä. Näin ollen taitavat englannin kielen käyttäjät myös todennäköisemmin käyttävät englantia vapaa-ajalla erilaisiin toimintoihin. Esimerkiksi haastateltava 3 kertoi, että mitä taitavampi oppilas sitä enemmän hän käyttää kieltä vapaa-ajalla. Hän lisäsi kuitenkin myöhemmin huolen tästä aiheutuvista mahdollisista tasoerojen kasvusta. Tämä johtuu siitä, että koska englannin kieli on taitoaine niin mitä enemmän oppilas englantia käyttää sitä taitavammaksi hän kehittyy. Kaksi haastateltavaa kuvasi myös yhdenlaista sykliä, kun he kertoivat siitä, miten kehittynyt kielitaito avaa jälleen lisää mahdollisuuksia entistä laajempaan englannin kielen käyttöön vapaa-ajalla. Tämän tyyppinen sykli on tulkittavissa haastateltavan 2 vastauksesta. Hän kertoo, että ensin vaaditaan taso, jolla kykenee tekemään itseään kiinnostavia asioita. Kun pääsee tekemään itseään kiinnostavia asioita lisää se kiinnostumista kielenoppimista kohtaan, joka puolestaan helpottaa ja kannustaa tutustumaan omiin mielenkiinnonkohteisiin lisää. Haastateltavan 5 vastauksessa oli samankaltainen ajatus.

H3: ”et ne opiskelijat, jotka lähtökohtaisesti on jo.. on niin ku vahvempii vaik englannin kielessä ni helpommin myös sitte harrastaa sitä vapaa-aikana”

H2: ”se et pystyy käyttämään sitä englantii toivottavast sellasten asioitten kanssa, mitkä itseään jo valmiiks kiinnostaa.. ni sit se tavallaan niin ku ruokkii siihe mielenkiintoseen aiheeseen tutustuminen sitä kielenoppimista ja sit taas se kielitaidon karttuminen taas helpottaa ja ruokkii sitä.. erilaisiin.. omiin mielenkiinnonkohteisiin tutustumista.”

Selittäväksi muuttujaksi oppilaan harrastuneisuudelle nostettiin esille myös oppilaan asenne englannin kielen opiskeluun ja opintoihin. Asenne erosi opettajien kuvauksissa motivaatiosta siinä, että siihen liittyen puhuttiin suhtautumisesta ja kiinnostuksesta englannin kielen opintoihin ilman, että oli mahdollista eritellä mikä tähän suhtautumiseen oppilaalla vaikuttaa. Asenteen ajateltiin vaikuttavan vapaa-ajan tekemisiin niin, että jos ei pidä englannin kielen opinnoista tai opinnot ovat vain ”suorittamista” niin kieltä arveltiin myös käytettävän vähemmän vapaa-ajalla. Asenteeseen liittyvät kuvailut sisälsivät myös useammin negatiivisemmän sävyn motivaatioon verrattuna siinä, että suhtautumisen ja asenteen kautta kuvattiin oppilasta, joka käyttää vain vähän englantia koulun ulkopuolella. Motivaatioon liittyvät kuvaukset puolestaan kuvasivat oppilasta, joka käyttää paljon englantia.

H5: ”sit näkee vähän, et kuka on semmonen kuka käyttää englantia omiin tarkotusperiin ja sit kenelle se on niin ku semmonen ainoastaan koulussa opiskeltava aine, et mikä on niin ku se asenne.”

Oppilaan ikätaso nousi myös esille haastatteluissa, sillä tietyn ikäisten oppilaiden katsottiin ikänsä tai luokka-asteensa puolesta toimivan tietyllä tavalla. Nämä kuvaukset olivat abstraktimpia ja eivät sisältäneet esimerkkejä siitä, mitä iän puolesta tehdään, vaan enemmänkin kuvasivat iän olevan yhteydessä siihen määrään englantia, jota vapaa-ajalla käytetään. Alakoulussa opettava haastateltava 1 kertoi, että pienet oppilaat eivät kauheasti tee asioita englannin kielellä vapaa-ajallaan, kun taas yläkoulun opettaja haastateltava 2 ja lukion opettaja haastateltava 3 kertoivat, että sen ikäiset oppilaat, joita he opettavat käyttävät tyypillisesti runsaasti englantia. Haastateltava 1 opettaa 3–6.-luokkalaista, joten tämä vastaus oli yllättävä aiempaan tutkimukseen peilaten (ks. luku 2.1).

H3: ”oikeestaan lukiolaisist suurin osa jollain tavalla on englannin kielen kans vapaa-ajal tekemisis.”

Lopuksi yksilöiden välisiin eroihin liittyen nousi parissa haastattelussa esille myös oppilaiden sukupuoli. Tämä oli mielenkiintoista osin siksi, että se tuli esille vain kahdessa haastattelussa ja toisaalta siksi, että sukupuolten välisistä eroista ei kysytty. Kaksi opettajaa kertoi, että pelaaminen, ja sitä kautta peleissä toisten ihmisten kanssa kommunikointi on tyypillisempää pojille. Tätä mieltä olivat haastateltava 4 ja haastateltava 6. Haastateltava 4 kertoi myös, miten tämä sukupuolijakauma tyypillisesti näkyy hänen kurssiensa oppilaiden harrastuneisuudessa. Vastaava havainto on tehty myös aiemmassa selvityksessä oppilaiden vapaa-ajan harrastuneisuudesta (Härmälä ym. 2019 88–89). Haastateltavan 4 esimerkissä pelaaminen tosin vaikuttaisi olevan hänen tietämyksensä mukaan vielä yleisempää kuin Härmälän ym. (2019) selvityksessä. Tosin haastateltava 4 opettaa vanhempia oppilaita kuin mitä tässä selvityksessä tutkittiin.

H4: ” tää on mun mielest kyl enemmän pojille tyypillistä.. kyl mä aina kysyn ja siel on ehkä meil, jos on vaik kolmenkymmenen ryhmä ni siel on ehkä neljä tyttöä ja sit kakskyt poikaa, jotka aktiivisest on jatkuvasti joka päivä pelimaailmassa yhteydessä kavereihinsa.”

Toinen harrastuneisuutta selittävä yläteema oli siis englannin kielen asema ($f = 14$). Näkemykset tähän oli pääsääntöisesti tulkittavissa sellaisissa vastauksissa, joissa opettajat vertasivat tietämystään oppilaidensa muiden kielten opinnoista englannin kielen opintoihin. Neljä opettajista opetti myös vähintäänkin yhtä muuta vierasta kieltä englannin kielen lisäksi. He vertasivat eroja harrastuneisuuksissa näiden kielten välillä. Yksi opettajista (H1) kertoi

myös vastaavia näkemyksiä, vaikka hän ei varsinaisesti opettanutkaan muita vieraita kieliä englannin kielen lisäksi. Myös nämä näkemykset osoittautuivat nimenomaan harrastuneisuutta selittäviksi tekijöiksi. Yleisimmät teemat liittyivät englannin kielen käyttömahdollisuuksiin ja saatavuuteen. Tyypillisessä vastauksessa kerrottiin, että englantia on yksinkertaisesti enemmän saatavilla kuin muita vieraita kieliä. Tämä koettiin selittävänä tekijänä sille, että oppilaat tekevät asioita englannin kielellä vapaa-ajallaan. Tämän tyyppisiä vastauksia oli aineistosta erotettavissa viisi kappaletta, joten kaikki aiheeseen kantaa ottaneet opettajat olivat tästä samaa mieltä.

Opettajien mielestä se, että oppilas havaitsee englannin kieltä todennäköisemmin ympäristössään kuin muita vieraita kieliä johtaa siihen, että englannin kieltä myös käytetään vapaa-ajalla todennäköisemmin ja enemmän. Jälkimmäistä näistä kahdesta havainnoista tuki muun muassa opettaja, joka kuvaili vastaavaa ilmiötä ruotsin kielen kautta. Hän oli opettanut ruotsia ulkomailla, sekä parhaillaan kunnassa, jossa ruotsin kieltä saattaa kuulla arjessa (H4). Hän kertoi, että harrastuneisuudessa vapaa-ajalla oli suuria eroja riippuen siitä, miten todennäköistä on, että kieltä kohtaa arjessaan. Hänen opettaessaan ulkomailla oppilaat eivät kohdanneet ruotsia lähitöillä ja hän kertoi, että ruotsi esiintyi ”pakkoruotsina” opiskelijoille tästä johtuen. Tilanne on hänen mukaansa toinen sillä paikkakunnalla, jossa hän parhaillaan opettaa, sillä nuoret kohtaavat ruotsia lähiympäristössään ja he käyttävät sitä vapaa-ajallaan enemmän. Saman tyyppisesti kuvattiin myös muissa haastatteluissa sitä, että englantia kuulee ja näkee vapaa-ajalla muita kieliä enemmän, joten sitä myös todennäköisemmin käytetään.

Tämä, että kieltä kuulee, on vahvasti sidoksissa myös siihen, että englannin kielistä viihdettä on yksinkertaisesti enemmän saatavilla. Saatavuus jaettiin kuitenkin omaksi alaluokakseen, koska se, että kieltä kuulee ei arvioitu olevan näissä kuvauksissa sama asia kuin se, että mahdollisuudet kielen käyttämiseen ovat huomattavasti suuremmat englannin kielellä. Ajatus siitä, miten eroa tehtiin kielen kuulemisen vaikutuksesta kielen harrastuneisuuteen ja kielen saatavuuden vaikutuksesta samaan asiaan on nähtävissä selkeimmin kahdesta alla olevasta haastateltavan 5 lainauksesta. Hän kertoo ensin, että englantia on saatavilla enemmän kuin espanjaa ja tästä syystä sitä käytetään enemmän. Hän toteaa kuitenkin pian tämän jälkeen, että myös espanjaa näkyy yhä enemmän eri medioissa, joka on johtanut hitaasti kiinnostukseen espanjan kieltä kohtaan.

H2: ” englantia on niin paljon helpommin tavallaan niin ku tarjolla tai sillee.. saatavilla joka puolella.”

H5: ”he käyttää englannin kielistä sisältöä, koska sitä nyt on huomattavasti enemmän saatavilla myös Suomesta katteltuna.”

H5: ”Entist enemmän rupee espanjan kieltä kyl näkymään, et jos miettii vaik amerikkalaisii TV-sarjoja ja elokuvia niin sielthän nousee paljon myös espanjan kieli esiin, koska se on Yhdysvalloissa niin merkittävä roolissa. Se on mielenkiinnost seurata sitä ilmiötä, miten sitä pikkuhiljaa ujuttautuu ja vaikei henkilö siis lukiskaan espanjaa ni silti monesti tietää jotain espanjan kielellä ja on niin ku semmonen pieni kiinnostus siitä.”

Lopuksi kielten välisiä eroja pohdittaessa esiin nousi asenne opiskeltavaa kieltä kohtaan. Tämä erosi aiemmasta asenteeseen liittyvistä kuvauksista siinä, että nyt kyse oli nimenomaan asenteesta kieleen – ei kielen opintoihin. Näiden kohdalla opettajat kertoivat, että asenne kieltä kohtaan tarkoittaa, että sitä todennäköisesti joko käytetään tai ei käytetä vapaa-ajalla. Asenteet kieltä kohtaan ovat aiemmassa tutkimuksessa olleet selittävä tekijä sille, miksi kielen opinnot kiinnostavat tai eivät kiinnosta. Lisäksi asenteet kieltä kohtaan ovat selittäneet miksi kieltä opitaan. Oli myös odotettavissa, että asenteet kieltä kohtaan selittäisivät opettajien mielestä, miksi kieltä käytetään vapaa-ajalla. Haastateltava 1, joka siis ei opeta muita vieraita kieliä, vertasi kuitenkin englannin kieltä ja ruotsin kieltä. Hän kertoi, että asenteet ruotsin kieltä kohtaan ovat usein oppilaille heikommat ja näin ollen sitä ei myöskään käytetä vapaa-ajalla.

Opettajat kertoivat myös, miten tärkeää on, että oppilas ymmärtää itse miten tärkeää on, että oppilas havaitsee mitä kaikkea vieraan kielen kanssa voi tehdä. Haastateltavan 5 mielestä kielen hyödyllisyyden havaitseminen johtaa todennäköisesti siihen, että oppilas käyttää kieltä vapaa-ajallaan. Tämä ajattelu on yhdenmukaista POPS (2014) vieraan kielen opetuksen kanssa, jonka mukaan oppilaita kannustetaan havaitsemaan kielen tarpeellisuus, mutta lopulta ajatus tuli esille vain kahdessa haastattelussa, joten se ei ollut erityisen yleinen näkemys tutkimukseen osallistuneiden opettajien keskuudessa. Seuraavaksi tarkastellaan toista pääteemaa eli mitä tahattoman oppimisen mahdollistavaa oppilaat opettajien mukaan englannin kielellä vapaa-ajallaan tekevät.

6.1.2 Tahattomaan oppimiseen käytetyt sovellukset

Haastatteluissa opettajien kertomuksissa nousi esille runsaasti erilaisia tapoja, joilla oppilaat käyttävät englannin kieltä vapaa-ajalla. Näitä mainintoja esiintyi useassa eri kohdassa haastatteluiden aikana. Tämä teema nimettiin lopulta tahattomaan oppimiseen käytetyiksi välineiksi, jotta se kuvaisi mahdollisimman kattavasti kaikkea sitä toimintaa, jota oppilaat tekevät opettajien mukaan. Tämä kyseinen yläteema oli jaoteltavissa edelleen kolmeen

alateemaan ja tämä jaottelu on esitelty tarkemmin taulukossa 8. Yhteensä mainintoja, jotka olivat tulkittavissa kuuluviksi tähän teemaan, oli aineistossa 43. Nämä jaoteltiin edelleen seuraavalla tavalla: erilaiset mediat ($f = 31$), joissa oppilaat kohtaavat englannin kieltä, sosiaalinen vuorovaikutus ($f = 9$) sekä teknologia ($f = 3$). Mainittakoon, että jakoa mietittiin aluksi myös alateemoiksi passiivinen kuluttaminen ja tuottaminen. Passiivinen kuluttaminen olisi pitänyt sisällään tekemisen, jossa oppilas saa syötettä käyttämättä itse kieltä, kuten musiikki ja elokuvien katselu. Tuottaminen puolestaan olisi pitänyt sisällään kirjallisen tai sanallisen sisällöntuottamisen. Tämä jako osoittautui lopulta toimimattomaksi, sillä kaikkien opettajien kohdalla ei kyetty tarpeeksi suurella varmuudella arvioimaan kokevatko he esimerkiksi pelit passiivisena vai aktiivisena. Tämän alaluvun käsittely etenee alateema kerrallaan taulukon mukaisessa järjestyksessä.

Taulukko 8. Maininnat tahattoman oppimisen välineistä

Alaluokka	Maininnat f	Alateema	Maininnat f
Pelit	6	Mediat	31
Elokuvat	5		
Sarjat	5		
Musiikki	5		
Lukeminen	5		
Sosiaalinen media	4		
Kielen opiskelusovellus	1		
Keskustelu internetissä	5	Sosiaalinen vuorovaikutus	9
Keskustelu kasvotusten	2		
Kaverisuhteet	2		
Tietokone	3	Teknologia	3

Erilaisista medioista, joita opettajat mainitsivat, useimmin esiin nostettiin edellä mainitut pelit. Jokaisen haastateltavan vastauksissa oli tulkittavissa peliin tai pelaamiseen viittaavaa. Vain yksi opettaja piti kuitenkin pelejä todennäköisimpänä tapana, jolla oppilaat altistuvat englannin kielelle vapaa-ajallaan. Tyypillisessä vastauksessa pelaamista kuvailtiin välineenä, jossa keskustellaan englannin kielellä. Pelit nähtiin nimenomaan ympäristönä, jossa on mahdollista keskustella muiden pelaajien kanssa. Itseasiassa pelien omaan kieleen eli esimerkiksi valikoihin ja tarinoihin käytettyyn kieleen otti kantaa vain haastateltavat 2 ja 4. Haastateltava 4 kertoi, että kielitaito voi jäädä suppeaksi vain pelien kielelle altistumalla. Tähän palataan tarkemmin hieman myöhemmin. Haastateltava 2 puolestaan kertoi peleissä olevan tarinan motivoivan pelaajaa jatkamaan pelaamista ja sen myötä kehittämään

kielitaitoa. Pelien kohdalla vastaus oli tulkittavissa aktiiviseksi kielen tuottamiseksi, silloin kuin siihen sisältyi kuvaus siitä, että peleissä puhutaan tai kirjoitetaan muiden pelaajien kanssa. Joukosta löytyi kuitenkin haastateltavan 2 kaltainen kuvaus, josta ei selviä pitääköhän pelaamista tuottamisena vai passiivisena kuluttamisena, joka myös johti osaltaan alkuperäisen teemoittelun muovautumiseen lopulliseen muotoonsa. Toisaalta hän puhuu pelien tarinoiden lukemisesta, joka olisi passiivista, mutta samalla myös hän tarkentaa myöhemmin haastattelussa, että pelit mahdollistavat ja kannustavat keskustelemaan.

H3: ”Et siel on esimerkiks keskustellaan englannin kielellä tavallaan sillon ku pelataan tavallaan ryhmässä jotain peliä.”

H2: ”oppilaat kuuntelee musiikkii, pelaa pelejä, katsoo elokuvii, sarjoi tän tyyppisiä juttuja.”

Opettajat pitivät todennäköisenä, että oppilaat katselevat elokuvia ja sarjoja ja kuuntelevat musiikkia. Elokuvat ja sarjat nostettiin kummatkin esille samoissa haastatteluissa, mutta niistä puhuttiin myös erillisinä kokonaisuuksina, joten ne päädyttiin jakamaan omiksi alaluokikseen. Niitä pidettiin yleisesti motivoivana ja hyvänä tapana oppia kieltä, ja useampi opettaja kertoi näyttävänsä elokuvia ja sarjoja välillä myös oppitunnilla. Haastateltava 4 kertoi myös suositteluvansa säännöllisesti englannin- ja ruotsinkielisiä elokuvia ja sarjoja opiskelijoilleen. Haastateltavat 3 ja 6 puhuivat hieman samanlaisesta ajatuksesta eli, että sarjoja ja elokuvia katseltaisiin ilman apukieltä. Tämä tarkoittaa, että joko tekstitykset otettaisiin kokonaan pois tai sitten sekä puhe että tekstitykset olisivat kohdekielellä. Ainoastaan haastateltava 1 ei maininnut sarjoja tai elokuvia välineenä englannin kielen tahattomalle oppimiselle.

Musiikin kuuntelua pidettiin opettajien keskuudessa todennäköisenä tapana käyttää englantia vapaa-ajalla. Itseasiassa kolme (50 %) haastateltavista myös kertoi, että pitää sitä todennäköisimpänä tapana, jolla oppilaat kohtaavat englannin kieltä vapaa-ajalla. Tämän altistumisen kuvattiin tarkemmin liittyvän juuri kappaleiden sanoitukseen, jonka kohdalla haastateltava 6 mainitsee, että musiikista oppiminen vaatii tietyn ”mentaliteetin”. Musiikki mainittiin lopulta viidessä eri haastattelussa. Kirjat ja lukeminen nousi myös esille tekemisenä, josta oppilaat oppivat kieltä vapaa-ajalla tahattomasti. Se mainittiin viidessä haastattelussa, mutta mielenkiintoista oli, että jokaisessa näistä viidestä haastattelusta opettajat kuitenkin arvelivat, että on epätodennäköistä, että oppilas lukee vapaa-ajallaan kirjoja. Näin ollen on tulkittavissa, että lukemisen yleisyys näissä vastauksissa kertoo enemmän siitä, mitä opettajat toivoisivat, että oppilaat tekevät vapaa-ajallaan. Tämän tyyppiset ajatukset välittyivät

myös haastatteluista, sillä esimerkiksi haastateltava 6 kertoi tietävänsä tutkimustuloksia, jotka viittaisivat lukemisen hyödyllisyyteen.

H6: ”tota kylhän sitä sille lauluenglannille esimerkiks itse kukin altistuu valtavasti. Sitä musiikkia tulee niin paljon ja jos on vähänki semmonen mentaliteetti, että oikeesti kiinnostaa mitä siellä sanotaan ni kyllä seki tuo kielellistä pätevyyttä aika paljon ja nopeasti.”

H6: ”Ekstensiivinen lukeminen on tutkimuksen mukaan nopeimpia tapoja oppia jotaki kieltä lisää nopeasti.”

Opettajat kertoivat myös, että oppilaat kohtaavat englantia sosiaalisen median välityksellä. Opettajat kertoivat, että sosiaalisessa mediassa katsellaan videoita, luetaan blogeja ja seurustellaan ystävien kanssa. Tämän alaluokan odotettiin nousevan esille jokaisessa haastattelussa, mutta lopulta kaksi opettajaa ei puhunut lainkaan sosiaalisesta mediasta. Toisaalta eri tavalla luokiteltuna sosiaalinen media olisi saanut enemmän mainintoja kuin miltä tässä tutkimuksessa näyttää. Sosiaalisen median kohdalla opettajat nimittäin puhuivat lähinnä eri sosiaalisen median sovellusten nimillä. Yksittäinen opettaja nosti tyypillisesti esiin useamman sovelluksen. Näin ollen ne opettajista, jotka puhuivat sosiaalisesta mediasta, tiesivät vähintään jollain tasolla, mitä kaikkea oppilaat sosiaalisessa mediassa tekevät. Sovellukset, joita mainittiin kuten: ”TikTok” (H3, H4), ”Youtube” (H3, H5) ja ”blogit” (H4, H5) katsottiin siis kuuluviksi sosiaalisen median alaluokkaan. Itseasiassa sosiaalisesta mediasta termillä ”sosiaalinen media” puhui sen maininneista opettajista vain yksi (H2). Nämä maininnat sosiaalisen median sovelluksista päätettiin yhdistää yhteiseksi alaluokaksi, sillä sosiaalisen median kohdalla sisältöjen tuottamiseen käytetty kieli oli näissä kuvailuissa tulkittavissa keskeiseksi, ei niinkään sisältö.

H3: ”Ja sitte ymmärtääkseni sitte aika paljon YouTube-, TikTok -videoita, jotka on sitten usein englannin kielisii niin katotaan.”

Lopuksi haastateltava 1 mainitsi ”Duolingo”, joka on kielten opiskelusovellus. Kyseessä ei varsinaisesti ole tahattomaan oppimiseen liittyvä sovellus, eikä sitä voitu katsoa kuuluvan mihinkään ylemmistä alaluokista. Mikäli oppilas pelaa kielten opiskeluun tarkoitettua sovellusta voidaan olettaa, että oppilas tietoisesti haluaa oppia kieltä paremmin. Oppiminen tämänkaltaisessa sovelluksessa on monesti useita toistoja sisältävää, formaalia oppimista. Formaalia oppimisestakin on kuitenkin mahdollista oppia jotain muuta tahattomasti (ks. luku 3.1). Tästä syystä myös tämä maininta luokiteltiin kuuluvaksi tämän teeman alaisuuteen. Tahattoman oppimisen kriteerin Duolingo kaltaisessa sovelluksessa voisi ajatella täyttyvän,

jos sen avulla opiskellaan muita vieraita kieliä. Duolingossa opiskeluun käytetty kieli on nimittäin englanti.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen teemasta (f = 9) useimmin mainittiin keskustelu internetissä englannin kielellä. Kuten edellä pelien yhteydessä sivuttiin keskustelu internetissä, tarkoitti yleensä pelien ohessa tapahtuvaa keskustelua. Tosin muutamat opettajat mainitsivat erilaisia keskustelusovelluksia tai puhuivat live-yhteyksistä. Tällöin ei välttämättä myöskään eritelty oliko kyseessä suullinen vai kirjallinen viestintä. Yhtäläistä opettajille kuitenkin oli, että jokaisen vastauksessa, jossa englanninkielinen keskustelu internetissä mainittiin, nousi jossain vaiheessa haastattelua esille myös, että pelit ovat yksi ympäristö, jossa tätä keskustelua opettajan mielestä tapahtuu. Näin ollen opettajat ovat tietoisia siitä, että pelit mahdollistavat kommunikaation ja lisäävät rohkeutta puhua (ks. luku 3.2) niin kuin haastateltava 1 kuvaili pelien aikana tapahtuvaa vuorovaikutusta:

H1: ” kun ne pelaa jotain peliä – se on mun mielestä mielenkiintoista et mitenkä se rohkeus ja uskallus siinä kommunikoida ulkomaalaisen täysin oudon kanssa ja luoda sinne paitsi ystävyysuhteita.. ”

Aineistosta oli tulkittavissa erikseen kasvotusten keskusteleminen englanniksi ja englanninkielisiin kaverisuhteisiin viittaavia yhtäläisyyksiä. Keskustelu kasvotusten jaoteltiin omaksi alaluokakseen luonnollisesti siitä syystä, että se ei tapahdu internetissä nimettömänä, mutta lisäksi koska tämän kohdalla voi olla varma siitä, että kyseessä on suullinen vuorovaikutus. Internetin välityksellä tapahtuvan vuorovaikutuksen kohdalla tätä ei ymmärretty tarkentaa ja se voi käsittää myös kirjallisen viestinnän. Haastateltava 4 puhui matkustamisen aikana tapahtuvasta keskustelusta englannin kielellä, kun taas haastateltava 6 puolestaan nosti esiin vaihto-opiskelijoiden kanssa keskustelun. Kaverisuhteista haastateltava 1 puhui yllä esiteltyssä lainauksessa, mutta hänen lisäkseen myös haastateltava 4 puhui pelien yhteydessä solmituista kaverisuhteista, joita ylläpidetään pelien ulkopuolellakin.

H6: ”-- meidän koulun vaihto-opiskelijat, mistä ne sitten tulevatkin ni niiden kanssa jutellaan tosi usein englantia.”

Lopuksi kolmas ja viimeinen yläteema eli teknologia (f = 3) oli luokiteltavissa omaksi teemakseen, sillä muutamassa haastattelussa ei eritelty mihin laitetta käytettiin tarkemmin. Kaikki kolme mainintaa olivat tietokoneesta tai läppäristä. Tähän yläteemaan liittyen oli itseasiassa mielenkiintoisempaa se, mitä ei mainittu: nimittäin matkapuhelimet. Yhdessäkään haastattelussa opettajat eivät maininneet matkapuhelimia, jotka kulkevat lähes jokaisen oppilaan taskussa ja jonka oppilaat ovat aiemmissa selvityksissä kertoneet olevan merkittävä

tekijä siinä, että he kohtaavat englantia päivittäin (ks. luku 2.1). Tätä ei haastatteluissa myöskään suoraan kysytty, mutta ei kysytty toisaalta tietokoneistakaan.

6.1.3 Tahattomasti opittavat kokonaisuudet

Kolmas teema, joka aineistosta nousi esille ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta, oli se mitä englannin kieleen liittyviä kokonaisuuksia opettajien mielestä voidaan tai ei voida tahattomasti oppia. Tämä teema nimettiin tahattomasti opittavaksi kokonaisuuksiksi.

Yhteensä tällaisia mainintoja nousi eri haastatteluissa 48 kappaletta. Asioita, joita opitaan tahattomasti ($f = 33$) mainittiin huomattavasti enemmän kuin asioita, joita joko ei opita tai on hankala oppia tahattomasti ($f = 14$). Opettajien vastaukset olivat jaoteltavissa kolmeen eri alateemaan, jotka ovat: rekisterierot ja kielen muoto ($f = 18$), sanavarasto ($f = 17$) ja kielenkäyttötaidot ($f = 13$). Tarkastellaan seuraavaksi näitä kolmea teemaa tarkemmin.

Taulukko 9. Maininnat tahattomasti opittavasta sisällöstä

Alaluokka	Maininnat f	Alateema	Maininnat f
Kielioppi	6	Rekisterierot ja kielen muoto	18
Rekisterierot	6		
Lyhenteet	2		
Epämuodollisuudet	2		
Väärät muodot	2		
Sanavarasto laajenee	6	Sanavarasto	17
Sanaston suppeus	4		
Ilmaisut	4		
Uusin sanasto	2		
Tuore kieli	1		
Pohja kieliopille	3	Kielenkäyttötaidot	13
Vuorovaikutustaidot	3		
Ääntäminen	2		
Kielitietoisuus	2		
Kielikorva	1		
Tuottamistaidot	1		
Motivaatio oppia	1		

Ensinnäkin rekisterieroista ja kielen muodosta ($f = 18$) yleisimmin kuvailtiin, että kielioppia on haastavaa oppia tahattomasti ilman opetusta. Tämänkaltainen ajatus nousi esille jokaisessa haastattelussa. Tyypillisesti opettajat lisäsivät, että kielioppia tahattomasti oppiakseen

oppilaalla tulee olla korkea harrastuneisuus. Opettajat kertoivat itseasiassa usein, että ei ole mitään mitä ei voisi oppia tahattomasti, mutta kielioppi on se haastavin kokonaisuus sisäistä tahattomasti. Tämä on yhdenmukaista aiemman tutkimuksen kanssa (ks. luku 3.2). Yksikään opettaja ei kuitenkaan poissulkenut kokonaan sitä, että kielioppia voi oppia tahattomasti. Haastateltava 5 pohti tähän liittyen myös, missä raja tahattomalle oppimiselle menee, jos oppilas käyttää englantia sellaisilla tavoilla, joita ei tyypillisesti mielletä vapaa-ajan vietoksi.

H5: ”Toisaalt on sit niitäki yksilöitä, ketkä on valtavan monipuolisii siin omas vapaa-ajan vietossaan ja saattaa olla, et he niin ku innoissaan lukee erilaisia teoksia ja artikkeleita -- heillähän on ihan valtava kielipääoma -- jos siin on sellanen palo ja motivaatio siihen niin, sitte se ehkä on.. nii.. emmä tiedä missä se raja on siin tahattoman välillä.”

Rekisterierot mainittiin eri tavoin viidessä haastattelussa, mutta tässä tapauksessa se on laskettu kuusi kertaa mainituksi. Tämä johtuu siitä, että yksi opettaja (H5) kertoo, että tahaton oppiminen on hyvä tapa huomata rekisterieroja kielessä ja käyttää sellaista kieltä, jota harvemmin koulussa tehtävissä kirjoitustehtävissä käytetään. Hän kertoo kuitenkin myöhemmin myös, että opiskelija ei välttämättä tule tietoiseksi näistä rekisterieroista kielessä itsekseen. Näin ollen tämän vastauksen katsottiin samanaikaisesti kuvailevan sitä, että oppilas sekä oppii, että ei opi rekisterieroja vapaa-ajalla ja se päätettiin laskea kahdesti. Ainoastaan haastateltava 1 maininnut sitä, että vapaa-ajalla opitaan erilaista kieltä. Yleensä opettajat kuvailivat, että vapaa-ajalla opitaan ”puhekieltä” (H3, H4, H6), ”arkikieltä” (H2, H3) ja ”vapaampaa kieltä” (H2, H6). ”Rekisteriero” -sanaa sellaisenaan ilmiön kuvailuun käytti vain haastateltava 5. Lisäksi haastateltava 6 kertoi, että koulussa käytetään ”hyvää kirjallista kieltä” (H6). Haastateltava 3 puolestaan luonnehti, että ympäristö, jossa esiintyy puhekieltä ja lyhyitä viestejä saattaa tuoda jotain haittaa ”huolitellun kirjallisen ilmaisun oppimiseen”. Näin ollen vaikuttaa siltä, että opettajat tietävät, että oppilaat oppivat erilaista kieltä koulun ulkopuolella, mutta se nähdään pääasiassa vain hyvänä asiana.

H3: ” mis puhutaan puhekieltä tai lähetetään jotain lyhyit viestejä et siit voi tulla jotain haittaa niin ku siihe semmoseen niin ku huolitellun kirjalliseen ilmaisuun niin ku.. niin kun oppimiseen ”

H4: ”hyviä sanontoja, ja ajankohtasia fraaseja ja.. ja tietysti niin ku sitä.. puhekielisyyttä ylipäättään.. miten äännetään – miten lyhennetään, miltä ne kuulostaa siellä tekstissä ne lyhenteet ja muut.”

Opettajien mielestä oli mahdollista oppia tahattomasti myös lyhenteitä (H4, H6), epämuodollisuuksia (H2, H6) ja vääriä muotoja (H4, H6), jotka kaikki muodostivat omat alaluokat rekisterierot ja kielen muodot teeman alle. Epämuodollisuudet ja väärät muodot

liittyivät tahattomaan oppimiseen yhdistettyihin riskeihin. Epämuodollisuuksien kohdalla ei eritelty, mitä niillä tarkemmin tarkoitettiin. Haastateltava 2 kertoi esimerkiksi vain, että hän ei halua puhua virheistä, mutta että epämuodollisuuksia saattaa oppilaan kieleen tarttua hänen käyttäessä englannin kieltä vapaa-ajallaan. Lyhenteet puolestaan liittyivät kuvauksiin rekisterieroista, mutta ne katsottiin silti omaksi luokakseen.

H2: ”en haluis sanoo virheitä.. mut jotain niin ku.. epämuodollisuuksii tai tällasii jäädä sit..”

Toinen tahattomasti opittavan sisällön (f = 47) alateemoista oli sanavarasto (f = 17). Myös sanavaraston kohdalla opettajat näkivät sekä asioita, joita on mahdollista oppia tahattomasti että asioita, jotka saattavat jäädä heikommalle osaamisen tasolle. Opettajat kuvailivat, että tahattoman oppimisen seurauksena sanavarasto laajenee tehokkaimmin. Osa opettajista kertoi myös, että tämä sanavaraston laajeneminen on tehokkaampaa kuin koulussa tapahtuva sanaston karttuminen. Tämä näkyy esimerkiksi haastateltavan 2 vastauksesta. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että sanavarasto laajenee tehokkaasti tahattomasti oppimalla. Toisaalta useampi opettaja kertoi myös, että tahattomassa oppimisessä on riskinä. He kertoivat, että sanavarasto saattaa jäädä suppeaksi, jos kieltä oppii vain vapaa-ajalla. Ongelmana nähtiin nimittäin se, että siinä missä koulussa tutustutaan laajasti erilaiseen sanastoon, niin kotona oppilas keskittyy itseään kiinnostavaan tekemiseen. Opettajat kuvailivat, että harva oppilas tekee niin monipuolisesti asioita englannin kielellä, että sanavarasto tämän ”yhden alan” (H3) ulkopuolelta kehittyisi.

H2: ”se sanavarasto mikä on ehkä.. ehkä sellanen tärkein niin ku yksittäinen kielitaidonmittari ni se laajenee ihan eri tavalla kun pelkästään niillä aiheilla mitä ehditään koulus käsittelee”

Ilmaisut, fraasit ja sanonnat olivat opettajien mielestä tahattomasti opittavia kokonaisuuksia. Näitä opitaan opettajien mielestä kaikkialta ja ne ovat näkyviä oppilaiden kirjoitelmissa. Vapaa-ajalla näitä opitaan opettajien mielestä herkästi kaikesta siitä sisällöstä mitä kulutetaan. Muutamit opettajat puolestaan nostivat esiin opittavaan kieleen myös tähän liittyen ”uusinta sanastoa” (H2, H4) ja ”tuoretta kieltä” (H3). Tähän palataan hetken kuluttua tarkemmin, kun esitellään oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, mutta syiksi sekä ilmaisujen että ”uusimman sanaston” oppimiselle oli luonnollinen kielenkäyttöympäristö, joka eroaa koulusta.

Viimeinen alateema oli kielenkäyttötaidot (f = 13). Tähän teemaan kerättiin mainintoja, jotka olivat abstraktimpia kuin edellä mainitut esimerkit kielen rakenteesta tai selkeistä sanoista. Opettajat mainitsivat nimittäin usein erilaisia taitoja, joita oppilaat oppivat kotonaan ja joita

he voivat myöhemmin hyödyntää kielen kanssa toimiessaan sekä koulussa että tulevaisuudessa. Yleisin näistä taidoista liittyi itseasiassa juuri edellä mainittuun kielioppiin. Tahattoman oppimisen katsottiin nimittäin ”luovan pohjan kieliopin oppimiselle” (H1) tai kohottavan oppilaan halua oppia kielioppia, joka puolestaan tekee oppimisesta tehokkaampaa. Jälkimmäisen kaltaista ajattelua edustivat haastateltavat 4 ja 5.

Useampaan alaluokkaan oli mahdollista jaotella kaksi tai kolme mainintaa. Tämänkaltaisia mainintoja olivat ”ääntäminen” (H4, H6), ”vuorovaikutustaidot” (H1, H3, H4) ja ”kielitietoisuus” (H1, H2). Näistä alaluokista vain kielitietoisuus nähtiin sellaisena, joka näiden kahden opettajan mielestä jää heikommalle tasolle, kun kieltä opitaan tahattomasti. Vuorovaikutustaidot puolestaan kehittyivät ja harjaantuivat vapaa-ajalla muun muassa runsaan suullisen kielenkäytön myötä. Tähän palataan vielä hieman myöhemmin tarkemmin. Myös ääntämistä kuvailtiin samalla tavalla.

Yksittäisiä mainintoja, jotka jaoteltiin myös kuuluviksi kielenkäyttötaitoihin, olivat: ”kielikorva” (H3), ”tekstin- ja puheentuottamistaidot” (H1), sekä motivaatio oppia lisää (H5). Haastateltava 3 kertoi, että kielikorva on hieman vanhentunut ajatus, mutta että jollain tasolla sekin kehittyy vapaa-ajalla. Näin oppii hänen mielestään hyvin havaitsemaan, että tietyt rakenteet vain kuulostavat oikeilta. Tämä kuulostaa myös itsessään ajatukselta ensimmäisen kielen oppimisen taustalla. Motivaation jaottelemisen tämän teemaan alle oli hieman ongelmallista, mutta tämä opettaja kertoi, että motivaatio oppia lisää on se mitä hänen mielestään tahattomasti opitaan. Näin ollen se päätettiin sisällyttää myös opittaviin kokonaisuuksiin tässä kontekstissa.

6.1.4 Tahattomaan oppimiseen vaikuttavat muuttujat

Pohtiessa sitä, miten englannin kieltä opitaan tahattomasti pitää miettiä myös, miksi jotain opitaan. Tähän liittyen aineistosta löytyi runsaasti erilaisia kuvauksia, joissa opettajat kertoivat tahattoman oppimisen joko vaikeuttavan kielen oppimista tai helpottavan sitä. Näistä muodostettiin neljäs ja viimeinen teema ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen: oppimiseen vaikuttavia muuttujia ($f = 70$). Nämä on eritelty tarkemmin taulukossa 10. Tämä yläteema syntyi sellaisten kolmen alateeman kautta kuin kielelliset muuttujat ($f = 9$), kielenkäyttöympäristölliset muuttujista ($f = 50$) ja lopuksi yksilölliset muuttujat ($f = 11$). Tarkastelu aloitetaan suurimmasta alateemasta eli kielenkäyttöympäristöllisistä muuttujista.

Taulukko 10. Maininnat oppimiseen vaikuttavista muuttujista

Alaluokka	Maininnat <i>f</i>	Alateema	Maininnat <i>f</i>
Keskustelukumppanin taso	5	Kielenkäyttöympäristö	50
Rohkeus	5		
Suppea harrastuneisuus	5		
Kommunikaatiomahdollisuus	4		
Pelaaminen	4		
Selviytymisen tarve	4		
Keskustelukumppanin ikä	3		
Lukeminen	3		
Keskustelukumppanin virheet	3		
Vapautunut tila	2		
Ei suorituspaineita	2		
Ei tarkkailla virheitä	2		
Ei käytetä apukieltä	2		
Sosiaalisen median käyttö	2		
Luontevuus	1		
Lyhyet videot	1		
Passiivinen kulutus	1		
Virheet ympäristössä	1		
Mielenkiinto tekemiseen	5	Yksilölliset muuttujat	11
Tasoerot	3		
Ei kykyä tulkita itsenäisesti	2		
Vapaaehtoisuus	1		
Kielen laatu	4	Kielelliset muuttujat	9
Lyhyet viestit/emojit	2		
Väärä kieli	1		
Kirosanat	1		
Yksittäisten sanojen opiskelu	1		

Kielenkäyttöympäristölliset muuttujat ($f = 50$) käsittivät opettajien kuvauksia, joissa annettiin esimerkkejä konkreettisista tavoista tai ympäristöistä, jotka edesauttavat tai hankaloittavat englannin kielen tahatonta oppimista. Oppimista edesauttavana nähtiin muun muassa eritasoiset ja kohdekieltä ensimmäisenä kielenä puhuvat keskustelukumppanit. Opettajat näkivät tämän suurena etuna koulussa tapahtuvalle opetukselle. Vapaa-ajalla on mahdollista keskustella hyvin erilaisten kielenkäyttäjien kanssa ja näin ollen vahvistaa omaa osaamista. Lisäksi mainittiin, että etenkin sellaiset puhujat, jotka puhuvat englantia ensimmäisenä kielenään vahvistavat oppilaiden ymmärrystä juuri rekisterieroihin liittyen. Oppilaat saavat

sellaisia malleja, joita he eivät välttämättä koulussa kovin helposti saa. Se, että on mahdollisuus päästä käyttämään kieltä eritasoisten käyttäjien kanssa tai mahdollisesti jopa syntyperäisten kielenkäyttäjien kanssa oli toisin sanoen opettajista pääsääntöisesti hyvä asia. Tähän liittyi tosin myös muutama oppimista rajoittava tekijä, joihin palataan hieman myöhemmin. Haastateltava 4 ajatteli, että voisi olla hyvä, jos pelatessa pystyisi rajaamaan sitä mistä päin maailmaa pelikontaktit liittyvät peliin. Suullisen vuorovaikutuksen englannin kieltä ensimmäisenä kielenä puhuvien kielenkäyttäjien kanssa nähtiin muun muassa parantavan ääntämistä (H4, H6), mutta kaikki opettajat eivät eritelleet tapahtuuko tämä vuorovaikutus suullisesti vai kirjallisesti.

H4: ”Et miten pystyyköhän siel niin ku rajaamaan jotenki sitä et se olis just sitä et sielt tulis just sitä.. sitä brittienglantia, amerikan englantia.. eri variaatioit, sehän on mahtava et se tulee.. tulee erilaisia niinku variantteja.”

Siihen, että englantia opitaan vapaa-ajalla tahattomasti vaikuttaa opettajien mielestä suuresti myös se, että koulun ulkopuolella on korkeampi uskallus tai rohkeus käyttää kieltä. Näin ollen kieltä tuotetaan ja joku oikea ihminen lukee tämän tuotoksen. Korkeamman rohkeuden kielenkäytölle nähtiin yleensä olevan seurausta siitä, että oppilas käyttää kieltä omien mielenkiinnon kohteiden parissa, sekä toisaalta myös internetin tuoma anonymiteetti lisää rohkeutta. Haastateltava 1 pohti esimerkiksi myös tätä aiemmassa (ks. luku 6.1.2) esimerkissä juuri tuntemattomien kanssa tapahtuvaa keskustelua. Haastateltava 5 kertoi, että monesti ongelma on, että vaikka kieltä osataan ja opiskellaan runsaasti niin sitä ei uskalleta käyttää ihmisten väliseen kommunikaatioon. Internetin tuoma anonymiteetti poistaa haastateltavan 2 mielestä luokassa esiintyvän jännittämisen kielenkäyttötilanteesta.

H5: ”se aina ruokkii sitä intoa oppia ja niinkun.. käyttää sitä, et uskallus käyttää sitä, koska se on suomenkielisel monesti se ongelma, et me opiskellaan kymmeniä vuosia ja me ei silti uskalleta käyttää sitä mitä me osataan.”

Liian suppealla vapaa-ajan harrastuneisuudella opettajat tarkoittivat tässä tapauksessa sitä, että oppilaalla ei ole riittävää monipuolisuutta tekemisessä vapaa-ajalla. Toisin sanoen opettajat eivät niinkään ottaneet kantaa englannin kanssa toimimiseen käytettyyn aikaan vaan ennemminkin siihen, että oppilas esimerkiksi käyttää englantia vain passiivisesti (H5) tai hän keskittyy vain ”yhteen alaan” (H3). Liian suppea harrastuneisuus liittyi vahvasti myös edellä esiteltyyn tahattomasti opittaviin kokonaisuuksiin (ks. luku 6.1.3), sillä sen nähtiin johtavan vain tietyn tyyppisen sanaston kehittymiseen ja rajoittavan kokonaisvaltaista sanavaraston kehittymistä.

Osa opettajista kertoi vastauksissaan, että erilaiset pelit ja muu vapaa-ajan toiminta mahdollistaa kommunikaation vapaa-ajalla eri tavalla kuin mitä koulussa. Kommunikaatio ja vuorovaikutus on tärkeässä roolissa kielenoppimisessa ja tämän koettiin opettajienkin keskuudessa haastattelussa olevan tekijä, joka edesauttaa oppimista. Hyvin monet opettajien kuvauksista käsittivät vuorovaikutusta eri suunnista. Jotkut opettajat antoivat tarkempia kuvauksia niistä edellytyksistä, joita keskustelukumppanilta vaaditaan, jotta oppiminen on mahdollista ja osa kuvauksista puolestaan käsitteli enemmän kommunikaatiota yleisemmin ja pelkkä keskusteleminen ja puheen tuottaminen jonkun toisen kuultavaksi nähtiin oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Yksi merkittävä yhtäläisyys puheen tuottamiseen liittyen oli, että kaikki ne opettajat, jotka puhuivat puheen tuottamisen tärkeydestä, kertoivat vastauksissaan myös pelien olevan oppimiseen vaikuttava tekijä siinä, että ne luovat mahdollisuuden tuottaa puhetta. Pelit nähtiin siis pääsääntöisesti ympäristönä, jossa oppilaalla on mahdollisuus keskustella englannin kielellä vapaa-ajallaan. Neljä opettajaa kuvaili puheen tuottamisen tärkeyttä kuten edellä. Tämän kaltainen näkemys oli tulkittavissa esimerkiksi haastateltavan 2 kuvauksesta.

H2: ”jos mahdollista ni jotain kommunikaat-kommunikatiivista, et pääsis käyttää sitä kieltä niinku puhumaan tai kirjottamaan jollekin toiselle ihmiselle tai johonkin et sen joku toinen lukee tai kuulee sen mitä itse on tuottanu.”

Opettajat kokivat, että aito tarve selvitä kielen avulla on tekijä, joka vaikuttaa oppimisen tehokkuuteen. Näille opettajille oli yhteistä, että he kertoivat työn aikana tai matkustamisen yhteydessä kohdatuista tilanteista, jotka edellyttävät englannin kielen käyttöä. Nämä nähtiin oppimisen kannalta tärkeinä. Yksi opettajista kertoi myös, että pelit mahdollistavat tällaisen ympäristön, jossa on pakko selviytyä kielen avulla. Toinen opettajista (H2) puolestaan kuvaili tehtävää, jossa oppilas katsoo jonkun opetusvideon. Hän piti tällaista oppimista tukevana, sillä videosta jotain oppiakseen siinä käytettyä kieltä pitäisi myös ymmärtää. Lopulta neljä opettajaa kuvaili tällaista tarvetta selviytyä kielellä.

H2: ”yks mikä on tosi tehokasta ni koittaa ottaa selvää tai oppia jotain englanniksi sil taval et katsoo jonkun tutoriaalini tai ohjevideon tai.. tai jonkun tän tyyppisen jutun. Koska siin sillo ni tota öö.. ne asiat ei jää tavallaan niin ku englannin kielel sillee pintapuoliseksi vaan -- täytyy tavallaan niin ku ymmärtää se mitä siin videol sanotaan..”

Vuorovaikutus samanikäisten ja -henkisten kanssa nähtiin yhtenä vapaa-ajan tahattoman oppimisen suurena etuna. Mahdollisuus oikeasti keskustella vieraskielisten samanikäisten ihmisten kanssa koettiin tuovan erilaista kielipääomaa kuin mitä koulussa voidaan aidosti

opettaa. Lisäksi se, että keskustelukumppani on kiinnostunut samoista asioista, motivoi myös ylläpitämään keskustelua. Kolme opettajaa kuvaili etenkin ”tuoreen” ja ”uuden” sanaston yhteydessä, että tällaista kieltä opitaan tehokkaasti vapaa-ajalla juuri keskustelukumppanien iän tai samanhenkisyyden vuoksi. Tämänkaltainen ajatus näkyy hyvin esimerkiksi haastateltavan 4 kuvauksessa.

H4: ”Onhan se hienoo, et.. hienoo et sielt tulee sitä. Just sitä tän hetken.. sitä sanastoo ja heidän oman ikäluokan sitä käyttämään puhetta.”

Tahattomaan oppimiseen käytettyjen välineiden teemassa puhuttiin kirjoista ja lukemisesta, jonka opettajat mainitsivat ahkerasti haastatteluissa. Se nähtiin kuvausten mukaan harvinaisena ilmiönä. Kolme opettajaa kuitenkin selkeämmin kuin toiset opettajat nostivat esille sen, että ne oppilaat, jotka lukevat monipuolisesti ja paljon ovat yleensä taitavia kielenkäyttäjiä. Näin ollen lukemisen katsottiin näissä kolmessa haastattelussa olevan myös oppimiseen vaikuttava tekijä. Muutamassa vastauksessa oli tulkittavissa siihen liittyviä näkemyksiä, että vuorovaikutus sellaisten ihmisten kanssa, jotka tekevät paljon virheitä kielessään saattavat aiheuttaa virheitä myös kielenoppijan kieleen. Näin ollen tämän tyyppisen vuorovaikutuksen ajateltiin olevan myös oppimiseen vaikuttava tekijä siinä, että sen kautta opitaan virheitä.

H6: ”jos tulee riittävä määrä toistoja jonku sellasen kanssa, joka järjestelmällisesti tekee jotain tiettyä virhettä esimerkiks ni sittenhä se saattaa aiheuttaa- aiheuttaa tämmöstä vaikutusta myös tän kyseisen kielenkäyttäjän toimintaan.”

Lopulta aineistosta oli eriteltävissä ajatuksia, jotka eivät olleet erityisen yleisiä, mutta muutaman opettajan kuvauksissa liittyivät siihen, miksi kieltä opitaan tahattomasti. Näistä monet olivat samankaltaisia, mutta luokkina riittävän erilaisia, ja niitä ei tästä syystä haluttu jaotella samaan alaluokkaan. Tämänkaltaisia mainintoja olivat tilan vapautuneisuus (H3, H4), ei suorituspainetta (H3, H4), kukaan ei tarkkaile virheitä (H3, H4), sarjojen ja elokuvien katselu ilman apukieltä (H3, H6), luontevuus (H4), lyhyet videot (H3), sosiaalisen median käyttö (H2, H3), virheitä sisältävä ympäristö (H6) ja passiivinen kulutus (H5). Esimerkiksi ei suorituspainetta ja se, että kukaan ei tarkkaile virheitä voisi nähdä myös yhtenä alaluokkana. Nämä esiintyivät kuitenkin samoissa haastatteluissa ja niitä kuvattiin erilaisin tavoin, joten ne päädyttiin lopulta jaottelemaan erilleen. Tähän päättyvät opettajien kuvaukset ympäristöllisistä muuttujista ($f = 50$), jotka kuvaavat oppimiseen vaikuttavia tekijöitä.

H4: ”kielen sujuvuuden kanssa tarvitaan se, et se on semmost luontevaa ja et ei oo niinku stressaava ympäristö ja vapaaehtisuus.”

H4: ”siel ei oo se opettaja, jota he pelkää et kuuntelee vaan virheitä.. mist on kyl aika paljon jo päästy poisiki.”

Yksilöllisistä muuttujista ($f = 11$), jotka voi nähdä oppimiseen vaikuttavana tekijöinä kenties selkeimpänä arvioitiin olevan oppilaan oma mielenkiinto tekemistä kohtaan. Opettajat kuvailivat oppilaan oman mielenkiinnon tärkeyttä sille, että tahaton oppiminen on heidän mielestään ylipäättään mahdollista. Oppiminen nähtiin tehokkaampana ja nopeampana, jos se mitä tehdään kiinnostaa oppilasta itseään. Tämä nousi ilmiönä myös yksittäisten oppimismenetelmien yläpuolelle tärkeydessä niissä haastatteluissa, jossa siitä puhuttiin. Tämän kaltainen ajattelu näkyy esimerkiksi haastateltavan 3 kuvailuissa. Oma mielenkiinto tekemistä kohtaan oli myös yleisin yksilöllinen muuttuja aineistossa, sillä se nousi esille useamman kerran lähes jokaisessa ($f = 5$) haastattelussa.

H3: ”sen opiskelijan omat miel- niin ku mielenkiinto jotain asiaa kohtaan. Ni se on kaiken A ja O.”

Oppilaiden väliset tasoerot nähtiin myös oppimiseen vaikuttavina tekijöinä. Tämä alaluokka sisälsi samalla kuvauksia oppilaiden kielitaitojen eroista. Heikommalla kielitaidolla englantia ei pysty käyttämään omiin tarkoituksiin, mitä haastateltava 5 pitää myös tärkeänä selittäjänä sille, että englannin kieltä käytetään vapaa-ajalla (ks. luku 6.1.1). Osa opettajista kertoi, että oppilaat ovat yksilöitä ja osa oppii vapaa-ajalla tahattomasti, kun taas osa ei. Tyypillisesti kuvattiin oppilasta, joka ei halua oppia englannin kielestä vain sen mitä koulussa opetetaan. Kaksi opettajaa kertoi myös, että oppilaalla ei välttämättä ole kykyä ymmärtää käyttämäänsä sisältöä, jotta hän voisi oppia siitä. Toisin sanoen oppilailla ei näin ollen ole kykyä tulkita hyödyntämäänsä sisältöä ilman, että sitä käsiteltäisiin koulussa.

H5: ”on valtavat tasoerot oppijoiden välillä ja, sit ne henkilöt, ketkä ei käytä englantia oikeestaan niin ku mihinkään koulun ulkopuolella, vaan tekee vaan sen mikä on pakko ja se on sellasta, kun vaan sellasta suorittamista. Ni eihän se kielitaito kehity kovinkaan nopeasti eikä monipuolisesti eikä sitä silloin pysty käyttämään omiin tarkotusperiinsä.”

Viimeisenä yksilöllisenä muuttujana yksi opettaja mainitsi vapaaehtoisuuden käyttää kieltä. Se, että tätä ei mainittu enempää johtuu todennäköisesti siitä, että oma mielenkiinto tekemiseen on hyvin lähellä vapaaehtoisuutta. Tässä ajateltiin kuitenkin, että tekeminen voi olla oman mielenkiinnon kohteen mukaista, mutta siihen voi olla myös pakotettu.

Haastateltava 4 ajatteli, että myös vapaaehtoisuus käyttää kieltä on tärkeä oppimiseen vaikuttava tekijä. Tämä näkyy hänen aiemmin tässä luvussa esitetyssä lainauksessa.

Kolmas ja samalla viimeinen teema oli kielelliset muuttujat ($f = 9$). Nämä kuvaukset käsittivät yksinomaan sellaisia tekijöitä, jotka vaikeuttavat kielen oppimista. Opettajien keskuudessa yleinen oli esimerkiksi näkemys siitä, että kohdattavan englannin kielen taso on keskeistä sille mitä opitaan. Tähän alaluokkaan jaoteltiin sellaiset kuvaukset, jotka kuvailivat syötteen tason tai kohdattavan englannin kielen tason vaikutusta oppimiseen. Kielen heikomman tason nähtiin näissä kuvauksissa vaikuttavan vähintäänkin jollain tasolla siihen mitä opitaan. Tämänkaltaisia mainintoja aineistosta löytyi lopulta neljä kappaletta.

Lyhyet viestit, emojiit ja itseään toistava kieli nousivat myös esille aineistosta selittävinä muuttujina sille mitä opitaan. Tämän tyyppisen kielen ajateltiin olevan tyyppillistä sosiaaliselle medialle, ja sen ajateltiin vaikuttavan oppimiseen. Lyhyet viestit ja itseään toistava kieli saattoi haastateltavan 3 mielestä aiheuttaa virheitä huoliteltuun kirjalliseen kieleen. Hän ei kuitenkaan kokenut tätä erityisen vaarallisena kielitaidon kehitykselle. Lopulta edellä kuvatun kaltaisesta kielestä puhui vain kaksi opettajaa (H2 ja H3). Yksittäisiä mainintoja tuli lopulta ”väärälle” kielelle, kiro sanoille ja sille, että oppilas opiskelee vapaa-ajallaan yksittäisiä sanoja. Nämä kaikki nähtiin vaikuttavan oppimiseen niin, että ”väärä” kieli ja kiro sanat tarjoavat käsiteltävää oppitunneille, kun tarkastellaan rekisterieroja, mutta toisaalta niistä saatetaan oppia virheellistä kieltä (H4). Yksittäisten sanojen opiskelu vapaa-ajalla puolestaan kuvattiin yhdessä haastattelussa tehottomaksi tavaksi oppia kieltä (H1).

Siihen, miten oppilaat oppivat englantia tahattomasti vapaa-ajallaan nousi aineistosta lopulta esiin runsaasti kuvauksia, joiden pohjalta on mahdollista päätellä, että haastateltavilla oli pääsääntöisesti monipuolinen käsitys vapaa-ajan tahattomasta oppimisesta. Opettajat antoivat selityksiä tekijöistä, jotka vaikuttavat harrastuneisuuteen ja oppimiseen. He kertoivat runsaasti näkemyksiä siitä, mitä oppilaat tekevät vapaa-ajallaan, jonka yhteydessä englantia on mahdollista oppia tahattomasti. He kuvailivat myös niitä asioita, joita vapaa-ajalla opitaan. Seuraavassa luvussa avataan tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen saatuja vastauksia.

6.2 Opettajien suhtautuminen englannin kielen tahattomaan oppimiseen

Tässä luvussa esitellään aineistosta saatuja tuloksia toiseen tutkimusongelmaan liittyen eli miten opettajat suhtautuvat oppilaidensa tahattomaan englannin kielen oppimiseen. Opettajien suhtautumisesta tähän ilmiöön liittyen aineistosta oli eriteltävissä runsaasti kuvauksia. Nämä

kuvaukset sisälsivät runsaasti erilaisia näkemyksiä etenkin siitä, miten tahaton oppiminen näkyy ja vaikuttaa opettajan arkeen. Opettajat suhtautuivat pääsääntöisesti tahattomaan oppimiseen hyvin myönteisesti ja olivat kiinnostuneita ilmiöstä. Kaikki opettajat antoivat kuvauksia, joissa he ovat jollain tasolla hyödyntäneet tahatonta oppimista myös opetuksessa ja miettivät, miten sitä voisi hyödyntää enemmän. Aineiston pohjalta muodostuivat lopulta tämän toisen tutkimusongelman ympärille teemat, joita oli kaksi. Nämä on esitelty alla (ks. taulukko 11). Mainintoja näihin kahteen yläteemaan oli lopulta yhteensä 94. Yläteemat olivat opettajien työhön vaikuttavat tekijät ($f = 49$) ja opettajien mielipiteisiin vaikuttavat tekijät ($f = 45$).

Taulukko 11. Opettajien suhtautuminen englannin kielen tahattomaan oppimiseen

Alateema	Maininnat f	Yläteema	Maininnat f	Pääteema	Maininnat f
Opetusta rikastavat	22	Työhön vaikuttavat	49	Suhtautuminen	94
Oppimista tukevat	20				
Puuttumiseen vaikuttavat	7				
Hyödyllisyyttä puoltavat	26	Mielipiteisiin vaikuttavat	45		
Hyödyllisyyttä rajoittavat	8				
Hyödyllisyyden suhteen neutraalit	11				

Työhön vaikuttavat muuttujat sisälsivät muun muassa kuvauksia, joissa opettajat kertoivat tahattoman oppimisen osin aiheuttavan lisätyötä, mutta toisaalta myös vähentävän työmäärää. Selvittämällä osaamista ja ymmärtämällä ilmiötä tahattomasti opittua kielipääomaa pystytään opettajien kuvausten mukaan tuomaan oppitunneille. Toisaalta oppiminen nähtiin muutamassa haastattelussa ilmiönä, jota tapahtuu itsestään. Opettajien mielipiteet tahattomasta oppimisesta sisälsivät kuvauksia hyvistä kokemuksista, jotka liittyivät oppilaiden kertomuksiin oppimisestaan sekä sen käyttökelpoisuudesta opetukseen. Lopulta kokemukset siitä, miten tahaton oppiminen vaikuttaa työhön ja miten hyvänä se koettiin oppimiselle, katsottiin muovaavan opettajan suhtautumista ilmiöön. Alaluvuissa 6.2.1 ja 6.2.2 tarkastellaan näiden (ks. taulukko 11) yläteemojen alle luokiteltuja kuvauksia tarkemmin teemakohtaisesti.

6.2.1 Miten tahaton oppiminen vaikuttaa opettajan työhön

Teema opettajien työhön vaikuttavista muuttujista ($f = 49$) muodostui lopulta kolmen alateeman kautta (ks. taulukko 12). Nämä teemat olivat opetusta rikastavat muuttujat ($f = 22$), oppimista tukevat muuttujat ($f = 21$) ja puuttumiseen vaikuttavat muuttujat ($f = 7$). Jako näihin teemoihin on osin ongelmallinen, sillä voidaan ajatella, että ne asiat, jotka rikastavat opetusta samalla tukevat oppimista. Tässä jaottelussa opetusta rikastaviksi muuttujiksi on luokiteltu sellaiset toimenpiteet, joita opettaja tekee selvittääkseen oppilaiden osaamista tai valmistellessaan oppituntia. Eli tämä teema käsittää sen esityön, jonka opettaja tekee, jotta tahattomasti opittua kielipääomaa olisi mahdollista hyödyntää oppitunneilla. Tämä tarkoittaa muun muassa harrastuneisuuden ja osaamisen selvittämistä. Edellä kuvatun kaltaisen toiminnan ajatellaan tässä tutkimuksessa antavan menetelmiä tahattomasti opitun kielipääoman hyödyntämiseksi opetuksessa ja lisäävän tietämystä siitä, mitä oppilaat jo osaavat ja näin ollen tuovan jotain lisää eli rikastavan opettajan opettamista. Ajatus rikastamisesta on peräisin haastateltavalta 6, joka kuvailee opetuksen ja vapaa-ajan tahattoman kielenoppimisen olevan kaksi rinnakkaista prosessia, jotka rikastuttavat toisiaan.

H6: ”mikä nyt onjossakin muussa viitekehyksessä opittua ja mikä on- on luokassa opittua ja- ja sillä tavalla. Eli- eli jos on kaks prosessia rinnakkain meneillään, jotka rikastuttaa toisiaan niin.”

Oppimista tukeviksi muuttujiksi puolestaan lasketaan sellaiset kuvaukset, jotka käsittivät konkreettisia työtapoja, joilla opettaja voi tukea oppimista ja hyödyntää tahattomasti opittua kielipääomaa tai oppilaiden harrastuneisuutta. Oppimista tukevat muuttujat ovat niitä asioita, joihin opettaja hyödyntää tietämystään tahattomasti opitusta kielipääomasta ja oppilaiden vapaa-ajan harrastuneisuudesta. Oppimista tukevat muuttujat tapahtuvat siis pääasiassa oppitunnilla osana opetusta. Tämä tarkoittaa yksinkertaistetusti, että opetusta rikastavat muuttujat ovat edellytys sille, että oppimista tukevat muuttujat ovat oppilaiden aiemman osaamisen ja tekemisen perusteella perusteltuja. Kaikki alateemat käsittävät kuvauksia opettajan työn perspektiivistä. Ajatus tästä alateemasta syntyi haastateltavan 2 ajatuksista siitä, mitä tahattoman oppimisen hyödyntäminen opetuksessa edellyttää. Näin ollen sekä opetusta rikastavat että oppimista tukevat muuttujat ovat syntyneet opettajien kuvausten pohjalta.

H2: ”täytyy totta kai olla siis tietonen siitä, et mitä ne kiinnostuksen kohteet on ja eihän niinku kaikist hiljasimmist oppilaist esimerkiksi ni voi olla tosi vaikee saada sitä selville.”

Taulukko 12. Maininnat opettajan työhön vaikuttavista muuttujista

Alaluokka	Maininnat <i>f</i>	Alateema	Maininnat <i>f</i>
Oppilas kertoo	6	Opetusta rikastavat	22
Opettaja selvittää	6		
Yrittää seurata	5		
Oppilaantuntemus	5		
Kannustaminen	6	Oppimista tukevat	21
Tehtävät	6		
Hyödyntää osaamista	5		
Eheyttäminen	2		
Eriyttäminen	2		
Virheet	4	Puuttumiseen vaikuttavat	7
Itsenäinen prosessi	3		

Ensin tarkastellaan opetusta rikastavia muuttujia ($f = 22$). Jokaisessa haastattelussa esiin nostettiin keinoja, joilla selvitetään se, mitä oppilaat tahattomasti oppivat tai miten he käyttävät englantia vapaa-ajallaan. Jälkimmäinen oli myös yksi haastattelukysymyksistä (liite 2). Tämä on keskeistä sille, että tahattomasti opittua kielipääomaa olisi mahdollista hyödyntää kouluopetuksessa. Kaikissa haastatteluissa mainittiin, että oppilas tulee itse kertomaan mitä tekee vapaa-ajalla. Lisäksi haastateltavat toivat esille myös erilaisia keinoja, joilla opettaja voi selvittää tätä osaamista itse. Tyypillisesti opettajat kertoivat, että on suhteellisen harvinaista, että oppilas tulee kertomaan vapaa-ajan toiminnastaan oma-aloitteisesti. Erilaisia menetelmiä tämän osaamisen ja tekemisen selvittämiseksi olivat muun muassa erilaiset kirjoitustehtävät, joissa oppilaat kertovat suhteestaan englannin kieleen, oppilaalta suoraan kysyminen ja oppilaiden seuraaminen kanssakäymisessä vertaistensa kanssa. Tämä harrastuneisuuden selvittäminen arvioitiin rikastavan opetusta, sillä voisi ajatella, että se on välttämätön osa sitä, että tahattomasti opittua kielipääomaa voisi tehokkaasti hyödyntää opetuksessa.

Aineistosta löytyi myös kuvauksia, joiden voitiin ajatella kuvailevan ajankohtaisten aiheiden seuraamista. Tämä luokiteltiin alaluokkaan: yrittää seurata. Näissä opettajat kertoivat tyypillisesti, miten he yrittävät seurata sitä mistä oppilaat ovat kiinnostuneita tai ovat kiinnostuneita siitä, miten oppilaat kohtaavat englantia vapaa-ajallaan. Muutamit opettajat kertoivat myös, miten he pyrkivät seuraamaan ajankohtaista musiikkia, sarjoja, elokuvia ja uutisia, jotta näitä olisi mahdollista hyödyntää oppitunneilla tai suositella oppilaille vapaa-ajan tekemiseksi, kuten on nähtävissä esimerkiksi haastateltavan 4 kuvauksesta.

Tämänkaltaista toimintaa pidettiin kuvausten perusteella tärkeänä osana sitä, että tahatonta oppimista tai tahattomasti opittua kielipääomaa voitaisiin hyödyntää kouluoppimisessa.

H4: ”ku mä käyn ite paljon leffoissa niin nytki ku tää oli tää ”Where the Crawdads Sing”.. tämä tämä.. ”Suon villi laulu [suomennus]” ja ”Ticket to Paradise” kaikki nää niin mä aina niin ku sanon, et mikä leffa on menossa ja sit on niit oppilait, jotka oikeesti lähtee leffaan ku muistaa mainita.. niin niin sit ehkä tulee sovittua. Et kyl mä yritän niinku, semmosia niinku.. koukkuja istutella.”

Aineistoista löytyi myös haastatteluja, joissa oli kuvattu oppilaantuntemuksen tärkeyttä. Näissä kuvauksissa esiin nousi oppilaiden tavoitteiden tiedostaminen ja kiinnostusten kohteiden tietäminen. Hiljaiset oppilaat, joihin palataan tarkemmin seuraavassa alaluvussa, olivat useammalle opettajalle ongelma nimenomaan tahattoman oppimisen näkökulmasta. Opettajat kokivat nimittäin ongelmalliseksi tämän tietämyksen selvittämisen ja osa kuvaili menetelmiä, joilla tätä tietämystä voi selvittää. Haastateltava 4 kuvaili, miten hänelle oli kurssin tehtävien yhteydessä käynyt ilmi, kuinka paljon eräs hänen opiskelijoistaan käyttää englantia vapaa-ajalla. Hänen mukaansa tarvitaan myös tuuria, että tätä tietämystä saa selville, jotta aiheet ovat sellaisia, että opiskelija pääsee vahvuuksillaan esiin. Oppilaantuntemus oli muutenkin opettajille hyvin tärkeää, sillä viidessä haastattelussa kuvattiin jossain vaiheessa sitä, miten tämä ilmiö tai osa sitä riippuu joko yksilöstä tai oppilaasta.

H4: ”Ni siinä sit kävi, et: ’Juu hän lukee tällasii kirjoja. ja se oli kyllä mulle.. tää kaveri oli mulla viimeks enkku neloses ja ei se kyl siellä missään näkynyt tietenkään ku ei se ollu niinku.. et ne on aika spesiaaleja ne niitten jutut sit mitä he tekee, jos se jotenki nyt tavallaan tuurilla osuu siihen kurssin sisältöön ni sithän sä näät sen”

Oppimista tukevia muuttujia ($f = 21$) ajateltiin olevan ne sovellukset ja teot, joissa opettaja hyödyntää tahatonta oppimista tukemaan oppilaiden englannin kielen oppimista. Päälimmäisenä esiin nousi kannustaminen tai rohkaiseminen. Opettajat kertoivat, että he kannustavat tai rohkaisevat oppilaitaan käyttämään englannin kieltä. Näissä kuvauksissa opettajat kertoivat, että he suosittelivat erilaisia vapaa-ajan tapoja hyödyntää englantia, mutta tämä nähtiin myös haastavana asiana, sillä aina ei ole helppoa tietää mitä suositella (ks. luku 6.2.2). Keskeistä tahattomalle oppimiselle nähtiin nimittäin oppilaiden omien mielenkiinnon kohteiden kanssa toimiminen. Muutama opettaja kuvailikin, että on haastavaa suositella jotain sellaista toimintaa, johon oppilaita oikeasti kiinnostaisi eli johon he tarttuisivat. Kannustaminen ja rohkaiseminen mainittiin jokaisessa haastattelussa ($f = 6$).

H6: ” Kannustan myöskin kuuntelemaan- radiota kannustan kuuntelemaan, monipuolisesti ja eri tasoilla.”

Tahaton oppiminen johtaa opettajien mielestä joko välillisesti tai suoraan erilaisiin tehtäviin oppitunneilla. Opettajat kertoivat, että tehtävillä voidaan selvittää oppilaiden vapaa-ajan harrastuneisuutta. Tällaisessa tehtävässä tyypillisesti oppilas kirjoittaa suhteestaan englannin kieleen. Näissä kirjoitelmissa oppilaat avaavat myös sitä, miten he kohtaavat englannin kieltä vapaa-ajallaan. Haastateltava 6 puolestaan kertoi, miten hän teettää välillä sanastotehtäviä, joissa katsotaan katkelmia elokuvista tai sarjoista ilman tekstitystä ja pyritään selvittämään eri sanoja. Hän kertoi myös laulunsanaprojekteista. Haastateltava 2 puolestaan kuvaili tilannetta, jossa hän on hyödyntänyt omaa tietämystään oppilaiden vapaa-ajan toiminnasta suunnitellessaan tehtäviä ja haastateltava 1 antoi esimerkin leikkimielisestä tehtävästä, jonka hän saattaa antaa, jos oppilas lähtee ulkomaille.

H1: ”Elikkä, jos ne menee ravintolaan ni mä kehotan niitä sitte ottaa selville, et mitenkä sä sitten tilaat siellä tai jotain muuta. Et älä tule ulkomailta pois, jos et ole käyttänyt kieltä.”

Konkreettisten tehtävien lisäksi opettajat kertoivat, että tahatonta oppimista voi hyödyntää oppitunneilla myös siten, että oppilaiden erilaista erityisosaamista käytetään apuna opetustilanteessa. Myös tämänkaltainen työskentely tahattoman oppimisen kanssa mainittiin jollakin tasolla peräti viidessä haastattelussa. Näissä kuvailuissa opettajat kertoivat, että jos oppilaalla on jotain ylimääräistä tietämystä jostakin käsiteltävästä aiheesta, häntä voidaan hyödyntää rikastamaan opetusta. Haastateltava 2 kertoi myös, että välillä oppilaat tietävät jostain aiheesta tarkemmin kuin opetuksessa käytettävät oppikirjat.

Lopuksi oppimista tukevinä tekijöinä nähtiin myös tahattoman oppimisen hyödyntämistä opetuksen eriyttämiseen tai eheyttämiseen. Sekä eriyttämistä että eheyttämistä koskevia kuvauksia oli aineistosta löydettävissä kaksi. Eriyttäminen nousi esille opettajien kuvailuissa sellaisissa tilanteissa, joissa tiedetään oppilaan osaavan aiheesta enemmän ja hänelle suunnitellaan ylimääräistä tekemistä kiinnostustensa kohteiden perusteella. Tällainen oli haastateltavan 2 kuvailema tehtävä, jossa oppilas ottaa lisää selvää kiinnostuksen kohteestaan lisätehtävänä. Eheyttäminen puolestaan piti sisällään oppituntien tai oppitunnin osan eheyttämisen oppilaan arkeen. Tällaista kuvaili haastateltava 4, joka kertoi, että jotain ilmiötä voidaan tarkastella esimerkiksi jonkin oppilaille tutun kappaleen kautta.

H4: ” jopa ne rap-biisit, mis on sitä ihan karseeta kirosanaa ja sata negatiivia siel peräkanaa ni niitäki voi hyödyntää sit et voi niinku ihmetellä et mite tä on mahollista, että seki voi herättää jotai ajatuksia [naurahtaa].”

Viimeinen opettajan työhön vaikuttava tekijä oli puuttumiseen vaikuttavat muuttujat ($f = 7$). Nämä pitivät sisällään kahden tyyppisiä kuvailuja. Näille kuvauksille keskeistä oli, että ne kuvasivat toimintaa, jossa tahaton oppiminen joko aiheuttaa jonkin tasoista puuttumista tai huomauttamista tai sitten oli kuvauksia, joissa tahaton oppiminen kuvattiin erillisenä itsenäisenä prosessina, joka ei vaadi opettajan puuttumista. Neljä opettajaa puhui virheisiin puuttumisesta oppitunneilla. Tällä viitattiin systemaattisiin virheisiin, jotka olisivat syntyneet oppilaiden kieleen tahattoman oppimisen myötä. Haastateltavat 3 ja 4 kertoivat kuitenkin, että kyseessä on hyvin harvoin tapahtuvaa puuttumista ja opittavat virheet niin pieniä, että ne ovat helppo korjata. Haastateltavat 2 ja 6 puolestaan pitivät epämuodollisuuksien oppimista muita opettajia suurempana riskinä tahattomassa oppimisessa, mutta hekin totesivat, että näiden virheiden korjaaminen on yksi koulun kielen opetuksen tehtävistä.

H3: ”ei tavallaan niinku sovi.. sovi tämmöseen niinkun yleiskieleen tai sellaseen niinkun.. korrektimpaan ilmaisuun niin.. niin lähinnä siten siihen voi puuttuu”

Aineistosta oli tulkittavissa myös kuvailuja, jotka sisälsivät näkemyksiä siitä, että tahaton oppiminen on oppilaan itsenäinen prosessi ja tapahtuu koulun ulkopuolella opettajasta riippumatta. Tämä on osin ristiriidassa virheisiin puuttumisen kanssa, sillä haastateltavat 3 ja 6 puhuivat myös tahattoman oppimisen irrallisuudesta suhteessa kouluun. Haastateltava 6 kertoi olevansa kiitollinen siitä, että tahatonta oppimista tapahtuu itsestään, kun taas haastateltava 3 puolestaan kertoi, että lukiolaiset ovat runsaasti tekemisissä englannin kielen kanssa ja näin ollen hän tiedostaa, että tahatonta oppimista tapahtuu väistämättä ja sitä voi pitää itsestään selvyytensä. Hän ei kuitenkaan mielestään tietoisesti mieti ilmiötä.

H3: ”emmä sitä sillai niin ku tietosel tasol mieti.. Mä tiedostan sen, et sitä tapahtuu väistämättä nykysin. Et mä pidän sitä tavallaan itsestään selvyytensä, et oikeestaan lukiolaisist suurin osa jollain tavalla on englannin kielen kans vapaa-ajal tekemisis.”

6.2.2 Mielenpitoisiin vaikuttavia näkemyksiä

Toinen teema oli opettajien mielenpitoisiin vaikuttavat muuttujat ($f = 45$). Myös tämä teema syntyi kolmen alateema pohjalta (ks. taulukko 13). Kaikissa kuvauksissa kuvattiin jollain tasolla tahattoman oppimisen hyödyllisyyttä. Näin ollen nämä alateemat muovautuivat lopulla seuraavaan muotoon: hyödyllisyyttä puoltavat näkemykset ($f = 26$), hyödyllisyyttä rajoittavat näkemykset ($f = 8$) ja hyödyn suhteen neutraalit näkemykset ($f = 11$). Nimiensä mukaisesti nämä kuvailut oli mahdollista nähdä sellaisina, jotka muovaavat opettajien mielenpitoista tahattomasta oppimisesta. Se, että tahaton oppiminen nähtiin näinkin positiivisena ilmiönä,

johtuu varmasti osin siitä, että hyötyjä tahattoman oppimisen puolesta on suhteellisen helppo keksiä, kun taas haitat eivät ole yhtä selkeitä.

Taulukko 13. Maininnat mielipiteisiin vaikuttavista muuttujista

Alaluokka	Maininnat f	Alateema	Maininnat f
Käyttää itse vapaa-ajalla	6	Hyödyllisyyttä puoltava	26
Opettaja selvittää	6		
Tarpeellista oppimiselle	6		
Hyviä kokemuksia	3		
Oppilasta innostavaa	3		
Välttämätöntä oppimiselle	2		
Oppilas selvittää	6	Neutraali	11
Vaikea tietää, mikä motivoi	5		
Vaikea tietää, mitä tehdään	4	Hyödyllisyyttä rajoittava	8
Kuulu oppilaisiin	2		
Heikompaa oppimista	2		

Ensin esitellään hyödyllisyyttä puoltavia näkemyksiä ($f = 26$). Kaikki kuusi opettajaa kertoivat käyttävänsä englantia runsaasti monin eri tavoin vapaa-ajallaan. Tämän katsottiin myös lisäävän tahattoman oppimisen hyödyllisyyden ymmärrystä opettajilla. Kaikki opettajat mainitsivat useamman eri tavan, jolla he kohtaavat englantia työnsä ulkopuolella. Näistä yleisin vastaus lukeminen englannin kielellä, jota vapaa-ajallaan teki viisi opettajaa. Nämä kertomukset omasta vapaa-ajan toiminnasta pitivät sisällään samoja sovelluksia ja kielenkäyttötapoja, joita oppilaiden ajateltiin tekevän ja joita opettajat pitivät hyödyllisenä kielen oppimiselle. Mielenkiintoista oli, että vain haastateltava 2 kertoi itse pelaavansa vapaa-ajalla, mutta kaikki opettajat puhuivat siitä, miten hyvä työkalu pelaaminen on tahattomalle kielenoppimiselle. Haastateltava 2 oli myös ainoa opettaja, joka ei itse lukenut vapaa-ajalla kirjallisuutta, mutta suosittelee sitä oppilaille. Opettajilla tuntuu siis olevan tiettyjä käsityksiä ja ajatuksia ohjaavia näkemyksiä tahattomasta oppimisesta ja sen hyödyllisyydestä.

Tahattoman oppimiseen hyödyllisyyttä puoltava näkemys oli myös se, että opettajat selvittävät ahkerasti mitä oppilaat vapaa-ajallaan tekevät. Opettajat kertoivat menetelmiä, joilla tätä tietämystä pyritään selvittämään. Näin ollen tahattomasti opitun kielipääoman arvon voidaan ajatella olevan opettajilla tiedossa ja oppilaiden tietämystä halutaan selvittää. Tästä johtuen tämä alaluokka nähtiin myös hyödyllisyyttä puoltavana näkemyksenä. Lisäksi jokainen opettaja näki tahattoman oppimisen joko ”aika tärkeänä” (H1, H4) tai ”tarpeellisena”

(H2, H6). Haastateltavat 3 ja 5 muodostivat lisäksi vastauksellaan ”välttämätöntä” oman alaluokan, mutta heidät laskettiin kuuluviksi myös tähän luokkaan. Näissä kuvauksissa kerrottiin, että tahattoman oppimisen hyödyt näkyvät selkeinä opettajille ja tiedostetaan, että tahaton oppiminen hyödyttää kielenkehitystä. Näissä kuvauksissa nostettiin kuitenkin esille myös se, että ”kouluenglannillakin pärjää” (H1, H2, H6), minkä nähtiin olevan sidoksissa oppilaan tavoitteisiin englannin kielen suhteen.

Haastateltavat 2, 4 ja 6 jakoivat kuvauksen siitä, miten heillä on itsellään hyviä kokemuksia tahattomasta oppimisesta. Haastateltava 4 kertoi, että on itse aikanaan oppinut runsaasti englantia vapaa-ajalla muun toiminnan ohessa. Haastateltava 6 puolestaan kertoivat, miten hänelle oli tullut hyvä mieli, kun oppilas tuli kertomaan miten hän on alkanut käyttää englantia vapaa-ajallaan kiinnostuttuaan englannin kielen opiskelusta. Haastateltava 2 puolestaan kokee hienona sen, kun oppilas tulee kertomaan harrastuksistaan. Tämän kaltaiset positiiviset tai hyvät kokemukset tahattomasta oppimisesta nähtiin myös hyödyllisyyttä puoltavina näkemyksinä.

H2: ”siis mun mielest just tosi hienoo niin ku just näit niinku tilanteit ku tulee et oppilas tulee kertomaan jostain mitä hän on tehnyt.”

H4: ”mä oon ite just ollu nuorena semmonen, et mä oon imeny kaikki mitä on saanu ja sillo sitä oli niinku aika paljon vähemmän niin”

Hieman edellä mainittuihin hyviin kokemuksiin liittyen haastatteluissa kerrottiin myös, miten oppilaat innostuvat oppimaan tahattomasti. Haastateltava 5 kertoi esimerkiksi siitä, miten oppilaat huomattavasti innostuvat kielen opiskelusta myös koulussa. Haastateltava 4 kertoi puolestaan, miten oppilaita motivoivat suuresti erilaiset tehtävät, joissa hyödynnetään ajankohtaista musiikkia tai ”meemejä”.

Opettajat näkivät siis pääsääntöisesti tahattoman oppimisen tarpeellisena englannin kielen oppimiselle. Tämän lisäksi kaksi haastateltavaa (H3 ja H5) kertoivat, että se on välttämätöntäkin, mikäli haluaa saavuttaa ”oman maksimaalisen potentiaalinsa” (H3). Haastateltava 5 kertoi muun muassa, että englannin kielen suuret tasoerot johtuvat pitkälti siitä, että kyseessä on taitoaine. Hänen mukaansa mitä enemmän kieltä käyttää sen taitavamaksi siinä tulee. Erot oppilaiden taitotasoissa ovat molempien opettajien mukaan hyvin vahvasti sidoksissa siihen, miten paljon ja monipuolisesti englantia käytetään vapaa-

ajalla. Seuraavaksi tarkastellaan niitä näkemyksiä, jotka eivät tahattoman oppimisen hyödyllisyyden suhteen muovaa opettajien mielipiteitä suuntaan eikä toiseen.

H3: ”jos halua saavuttaa maksimaalisen niin ku suorituksen, ni silloin mä oon sitä mieltä et- et sit täytyy myös vapaa-aikana jossain- jollain taval olla tekemisis sen kanssa.”

Hyödyllisyyden suhteen neutraaleja näkemyksiä ($f = 11$) oli kahdenlaisia. Ensinnäkin kaikkien opettajien mielestä oli harvinaista, että oppilas kertoo itse mitä vapaa-ajalla tekee. Tämä aiheuttaa sen, että tämä harrastuneisuus täytyy opettajan tietoisesti pyrkiä selvittämään, sillä eivät halua kertoa mitä he tekevät vapaa-ajallaan (H4). Toisaalta taas haastateltava 2 näkee tämänkaltaiset keskustelut positiivisina. Oppilaiden aloitteesta selviävä harrastuneisuuden määrä ei myöskään edellytä opettajalta suurempaa tietoista pohdintaa tahattomasta oppimisesta ja se on syy siihen, miksi se on luokiteltu hyödyllisyyden suhteen neutraaliksi näkemykseksi.

H4: ”oppilaat ei kauheen mielellään jaa tätä infoa et se on heille vähän semmosta et ei sen tarvii sen opettajan tietää.”

Useamman opettajan vastauksesta oli tulkittavissa, että on haastavaa keksiä tai ei aina tiedä millaisista asioista oppilaat innostuvat. Nämä näkemykset liittyivät vahvimmin kuvailuihin siitä, millaiseen toimintaan oppilaita kannustetaan. Tämä johtui monesti siitä, että oppilaat ovat loppujen lopuksi yksilöitä ja on vaikea sanoa, mistä kukakin tykkää. Haastateltava 2 taas kertoi esimerkiksi tehtävistä, joista oppilaat eivät kovin helposti innostu. Hän kertoi, että irralliset tehtävät ovat sellaisia joihin oppilaat eivät tartu. Hän selvensi ajatustaan esimerkillä tehtävästä, jossa opiskelija menee paikalliseen ravintolaan ja tilaa englanniksi. Se ei hänen mielestään ole oppilasta innostavaa, vaikka tehtävät usein saattavat opettajilta jäädä tälle tasolle. Olevassa lainauksessa kommunikaatioon liittyvän tehtäväesimerkin avulla. Haastateltava 6 puolestaan kertoi, että on vaikea tietää mitä suositella opiskelijoille. Hän itse näkee lukemisen niin hyödyllisenä, mutta kertoi kuitenkin tietävänsä, että oppilaat tuskin innostuvat lukemisesta. Vaikka tämän voisi muuten nähdä hyödyllisyyttä rajoittavanakin tai negatiivisia ajatuksia aiheuttavana tekijänä niin tämän tyyppinen pohdinta osoittaa kuitenkin, että asiaa mietitään ja tahatonta oppimista pidetään samalla hyödyllisenä, vaikka sen hyödyntäminen ei aina olekaan helppoa.

H6: ”en usko siihen, että- et se olis semmonen niin ku laajeneva ja leviävä harrastus kovinkaan helpolla. Että nuoria sais lukemaan ihan hirveesti kirjoja tällä hetkellä.”

Lopuksi aineistosta löytyi vielä kuvauksia, joissa esiintyi tahattoman oppimisen hyödyllisyyttä rajoittavia näkemyksiä ($f = 8$). Tämäkin teema jakautuu kahteen alaluokkaan, joista molemmat käsittelivät tietämystä oppilaiden vapaa-ajan toiminnasta. Aineisto sisältää neljän opettajan kohdalta kuvauksia siitä, että on haastavaa tietää mitä oppilaat tekevät. Kolmessa haastattelussa puhuttiin nimenomaan ”hiljaisten oppilaiden” (H2, H5, H6) tuomasta haastavuudesta. Nämä olivat oppilaita, jotka eivät halua kertoa mitä he vapaa-ajalla tekevät. Nämä oppilaat eivät sitä myöskään kovin helpolla tuo esille kirjallisissa tehtävissä ja saattavat herkästi jäädä vähälle huomiolle.

H2: ”mitä ne kiinnostuksen kohteet on ja eihän niin ku kaikist hiljasimmist oppilaist esimerkiksi ni voi olla tosi vaikee saada sitä selville”

Lopuksi muutama opettaja toi esille, että ”kuilu oppilaiden välillä on kasvanut” (H5) ja sen, että ”lähituntuma nuoriin on jo kadonnut” (H3) eli opettajan oma ikä tekee tahattoman oppimisen seuraamisesta näiden opettajien mielestä haastavaa. Tästä johtuen ei enää ole selkeää kuvaa siitä, millaista musiikkia oppilaat vapaa-ajalla kuuntelevat tai mitä sarjoja he seuraavat. Molemmissa näissä haastatteluista mainittiin myös se, että oppilaat eivät välttämättä halua, että heiltä kysytään vapaa-ajan harrastuneisuudesta tai että sitä pidetään oppilaiden mielestä outona, että heitä vanhempi opettaja on kiinnostunut näistä asioista.

H5: ” kyl mä yritän, mut tässä ku tä ikä rupee kertyy ni huomaa, et se kuilu näiden opiskelijoiden ja oman elämän välillä kasvaa ni se ei enää oookkaan ihan niin itsestään selvää et siin pysyis mukana.”

7 Pohdinta

Aineiston perusteella on mahdollista todeta, että opettajilla on monipuolinen käsitys oppilaiden tahattomasta englannin kielen oppimisesta vapaa-ajalla. Opettajat osasivat nimetä useita eri vapaa-ajan viettotapoja, joissa oppilaat kohtaavat englantia. Nämä havainnot olivat pääosin yhdenmukaisia myös aiempien selvitysten kanssa. Suurin osa opettajista oli esimerkiksi sitä mieltä, että oppilaat todennäköisimmin kuuntelevat vapaa-ajallaan musiikkia. Tämä on myös aiemmin todettu olevan yleisin tapa englannin kielen kohtaamiseen oppilaiden vapaa-ajalla, mutta että siitä ei varsinaisesti opita mitään (De Wilde ym. 2017, 628).

Toinen hieman yllättävä, mutta samalla odotettava tulos oli se, että niin monet opettajat kertoivat oppilaiden lukevan kirjoja vapaa-ajalla. Tulos on osin varmasti seurausta siitä, että tähän tutkimukseen osallistuvat opettajat lukivat itse runsaasti ja koska he kertoivat muutamassa tapauksessa pitävänsä lukemista tehokkaimpana tapana oppia vierasta kieltä. Tämä ei kuitenkaan aiemman tiedon valossa pidä tahattoman oppimisen osalta paikkaansa. Kielenkäyttäjällä täytyy olla hyvin laaja sanavarasto, jotta kielenoppiminen tahattomasti on tehokasta eli toisin sanoen, jotta hän pystyy päättelemään ne sanat, joiden merkitystä ei ymmärrä pelkästään kontekstista (Hulstijn 2013, 2639). Oli kuitenkin odotettavissa, että opettajat mainitsevat lukemisen, sillä lukemiseen kannustamista peräänkuulutetaan myös POPS (2014) kielten opetuksessa. Yllättävää mainintojen määrässä oli pikemminkin se, että jokainen opettaja nosti lukemisen esille, mutta samalla lisäsivät kuitenkin itse, että on harvinaista, että oppilas lukee kirjoja vapaa-ajalla. Myöskään muiden tekstilajien lukemisesta ei juuri puhuttu. Samalla myös esimerkiksi matkapuhelimet jäivät kokonaan mainitsematta.

Niistä asioista, joita opettajat eivät tuoneet haastatteluissa esille niin matkapuhelimien mainitsematta jättäminen oli erityisen mielenkiintoista ja odottamatonta. Tutkimukseen osallistuvat opettajat opettivat pääsääntöisesti nuoria, joilla voidaan aiempien tilastojen valossa olettaa olevan matkapuhelin. Tästä johtuen oletettiin, että matkapuhelimet nousisivat esille useamman kerran, kun pohdittiin miten oppilaat käyttävät englantia vapaa-ajallaan. Härmälä ym. (2019) totesivat selvityksessään, että jo 7.-luokkalaiset käyttävät englannin kieltä puhelimella keskimäärin 1–2 tuntia päivässä. Tämä on suuri määrä. He totesivat myös, että matkapuhelimet ovat käyttämätön resurssi koulun englannin kielen oppitunneilla (Härmälä ym. 2019, 86). Se, että matkapuhelimia ei mainittu ei kuitenkaan kerro siitä, etteikö niitä käytettäisi opettajien toimesta opetuksessa. Voidaan myös olettaa, että koska opettajilla on niin monipuolinen tieto vapaa-ajan englannin kielen käytöstä niin myös se, että oppilaat

käyttävät englantia runsaasti matkapuhelimillaan on opettajilla tiedossa. Kyseessä on todennäköisesti vain niin arkinen ilmiö, että sitä ei edes ajateltu.

Opettajilla oli monia näkemyksiä niistä asioista, jotka johtavat siihen, että oppilas päätyy käyttämään englantia vapaa-ajallaan ja siitä millaisia asioita tahattomasti opitaan. Opettajille helpointa oli nimetä sanavarasto sellaiseksi osa-alueeksi, joka kehittyy vapaa-ajalla tahattoman oppimisen seurauksena. Tämä on myös yhdenmukaista aiempien havaintojen perusteella tahattomasta oppimisesta (ks. luku 3.2). Samalla opettajat arvelivat, että kieliopin oppiminen tahattomasti on mahdollista, mutta haastavaa. Samoin ajateltiin, että tahaton oppiminen tukee kieliopin formaalia oppimista. Myös näitä näkemyksiä tukee aiempi tutkimus (Denhovska ym. 2015, 160–161; Van Loemmel ym. 248–255). Opettajat ilmaisivat huolensa siitä, että tahattomalla oppimisella sanasto saattaa jäädä suppeaksi, jos kieltä käytetään suppeasti. Oppilaat käyttävät kuitenkin kieltä monipuolisesti ja omien mielenkiinnon kohteiden kanssa toimiminen on eräässä selvityksessä todettu tehokkaammaksi sanaston kehittymiselle kuin koulussa tapahtuva sanaston opiskelu. Tämä ei kuitenkaan missään nimessä tarkoita, että koulun sanaston opiskelu olisi turhaa. Kouluissa aiheet ovat hyvin monipuolisia ja näin ollen myös sanasto on sellaista, joka oppijan on välttämätön osata läpäistäkseen LOPS (2019) mukaiset tavoitteet.

Mahdollisuus keskustella ihmisten kanssa eri puolilta maailmaa on yksi POPS (2014) asettamista tavoitteista opetukselle. Pelit voisivat luoda tähän erinomaisen alustan, josta voisi hyvin tulla normaali osa koulun kielten opetusta. Opettajat tuntuivat tietävän erityisesti pelien luomasta mahdollisuudesta kommunikoida, jonka on todettu olevan tehokas tapa harjoitella puhumista vieraalla kielellä muun muassa siksi, että se vähentää pelkoa puhua tarjoamansa anonymiteetin turvin (Reinders ym. 2014, 44–49). Mikäli opettaja haastattelussa kertoi käyttävänsä luokassa jotain perinteisesti oppilaiden vapaa-aikaan liittyvää menetelmää kielen opiskeluun, kuvaukset käsittivät joko lukemista, musiikin kuuntelua tai elokuvien, sarjojen ja videoiden katselua. Pelejä ei kukaan kertonut käyttävänsä. Esimerkiksi erilaiset yhteistyötaitojen kehittämiseen suunnitellut pelit voisivat olla englannin kielellä pelattuina erinomainen tapa harjoitella kielellä selviytymistä.

Opettajien suhtautuminen tahattomaan oppimiseen oli pääosin positiivista. Tämä siitäkin huolimatta, että tahaton oppiminen aiheuttaa välillä lisätöitä opettajalle. Tahaton oppiminen nähtiin hyödyllisenä kielen kokonaisvaltaiselle oppimiselle. Kielenoppimista koulussa ja kotona tapahtuva tahaton oppiminen nähtiin prosesseina, jotka kehittävät samaa kieltä ja ovat

tarpeellisia toisilleen. Opettajat osasivat nimetä monipuolisesti erilaisia tapoja selvittää oppilaiden ja opiskelijoiden tahattomasti opittua kielipääomaa. Hieman vähemmän keksittiin keinoja, joilla tätä tietämystä voitaisiin hyödyntää. Tätä on syytä tutkia tarkemmin ja tämän suhteen opettajat Suomessa voisivat tarvita enemmän tukea.

7.1 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimus

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, mitä opettajat tietävät oppilaiden tahattomasta englannin kielen oppimisesta sekä miten he suhtautuvat siihen. POPS (2014) kannustaa vapaa-ajan englannin hyödyntämiseen, mutta saatetaan tarvita lisäapua tehostamaan tätä tahattomasti opitun kielipääoman hyödyntämistä. Aineistossa oli kuvailuja tehtävistä, joissa oppilas pääsi esiin vahvuuksillaan, kun esimerkiksi kurssin kirjoitelman aihe oli yhdenmukainen opiskelijan vapaa-ajan harrastuksen kanssa. Tämä koettiin hienona asiana. On hieman valitettavaa, että opettaja koki, että sopivan aiheen löytämiseen tarvitaan tuuria. Toki on syytä huomata, että LOPS (2019) määrittää käsiteltävät aihealueet huomattavasti tarkemmin kuin POPS (2014).

Englannin kielen osaaminen on Suomessa jo nyt hyvällä tasolla, mutta mikäli halutaan vielä parempia tuloksia tietämystä tahattomasta oppimisesta, olisi syytä tukea etenkin alakoulun osalta, jossa englantia opettavat opettajat eivät välttämättä ole aineenopettajankelpoisia ja jotka eivät välttämättä ole tietoisia tahattoman oppimisen hyödyistä. Näin ollen ehdotetaan, että tähän kiinnitettäisiin huomiota myös luokanopettajan koulutuksessa tai erilaisissa täydennyskoulutuksissa.

Englannin kielellä on merkittävä valta-asema suomalaisessa yhteiskunnassa vieraiden kielten osalta ja oppilaiden opiskeltavien kielten valinnoissa. Olisi mielenkiintoista selvittää, että pystyisikö lisäämällä opettajien tietämystä erilaisista sovelluksista muillakin kielillä lisäämään oppilaiden harrastuneisuutta muidenkin kielten osalta. Nykyisessä suomalaisessa yhteiskunnassa englannin asema on merkittävä viihteen kielenä (ks. luku 2.1), joten on tuskin realistista, että jokin muu vieras kieli ohittaisi englannin kielen vapaa-ajan kielenä, mutta opettajien tietämystä lisäämällä he pystyisivät suosittelemaan oppilailleen erilaisia kielenkäyttötapoja koulun ulkopuolella. Englannin kieli tuli tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä itsestään suuren saatavuutensa vuoksi, mutta yksi opettaja mainitsi myös, että esimerkiksi ruotsin kielen käyttäminen vapaa-ajalla vaatii oppilaalta jo enemmän harrastuneisuutta.

Kaikki opettajat puhuivat pelaamisesta ja sen hyödyistä kielen oppimiselle. Tästä johtuen on mielenkiintoista, että vain yksi opettaja kertoi itse pelaavansa videopelejä vapaa-ajalla. Tämä tarkoittaa, että muilla opettajilla on joko jokin ennakkokäsitys tai -tieto taustalla näistä pelien hyödyistä. Hieman samansuuntaisesti lukemisen ajateltiin selkeästi olevan tehokasta englannin kielen oppimiselle tahattomasti. Vaikka lukeminen koettiin oppilaiden keskuudessa harvinaiseksi harrastukseksi, jokainen opettaja mainitse sen kuitenkin haastatteluissa. Saattaisi olla mielenkiintoista selvittää tarkemmin, millaiset asiat ohjaavat opettajien ajattelua siinä, että jokin tapa toimia koetaan tehokkaaksi kielen oppimiselle. Onko kyseessä tietämys vai oletus ja miten paljon tätä asiaa on itse selvitetty? Toisin sanoen idealisoivatko opettajat oppilaidensa ja opiskelijoidensa kielikäytänteitä?

Matkapuhelimien hyödyntäminen opetuksessa voisi olla tarkemman tarkastelun alaisena tulevaisuudessa. Onko olemassa jokin kynnys, josta johtuen opettajat eivät halua hyödyntää matkapuhelimia opetuksessa? Pelätäänkö, että oppilaat tekevät puhelimilla muuta kuin sitä mitä opettaja ohjeisti vai mistä tämä johtuu? Mainittakoon vielä, että matkapuhelimista ei haastatteluissa erikseen kysytty ja toiseksi haastattelutilanne saattaa olla tilanteena sellainen, että kaikki asiat eivät välttämättä tule siinä hetkessä mieleen. Toisin sanoen tämän havainnon perusteella on mahdoton vetää lopullisia johtopäätöksiä siitä, että käytetäänkö matkapuhelimia opetuksessa ja tietävätkö opettajat, kuinka yleistä englannin kielen käyttäminen on älypuhelimilla. Tästä syystä olisi mielenkiintoista selvittää osataanko matkapuhelinta hyödyntää englannin kielen opetuksessa ja tehdäänkö sitä.

Lopuksi olisi mielenkiintoista selvittää opettajien välisiä eroja tarkemmin esimerkiksi niin, että käyttäkö sellainen opettaja, joka itse kokee, että on oppinut runsaasti englantia vapaa-ajalla tahatonta oppimista eri tavalla hyödykseen kuin opettaja, joka ei ajattele oppineensa samalla tavalla. Tässä tutkimuksessa haastateltava 4 oli ainoa opettaja, joka viittasi omaan oppimiseensa opiskeluaikoina ja koki, että hän oli oppinut paljon englantia koulun ulkopuolella. Hän kertoi myös kannustavansa oppilaita käyttämään englantia vapaa-ajalla lähes jokaisella oppitunnilla ja jakoi erilaisia elokuva-suosituksia opiskelijoilleen aktiivisesti. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, miten opettajien ikä ja aineenopettajan kelpoisuus vaikuttaa englannin kielen tahattoman oppimisen käsityksiin. Onko esimerkiksi nuori opettaja, joka on itse kasvanut aikuiseksi jatkuvasti teknologistuvassa maailmassa enemmän tietoinen englannin kielen oppimisesta vapaa-ajalla kuin pitkään opettajana toiminut opettaja. Entä, jos vertaa englannin kielen aineenopettajan kelpoisia opettajia sellaisiin englantia opettaviin opettajiin, joilla tätä kelpoisuutta ei erikseen ole?

7.2 Tutkimuksen rajoitukset

Tässä tutkimuksessa on tiettyjä rajoitteita. Ensinnäkin tutkimukseen osallistui vain kuusi opettajaa, joten tutkimuksen otanta on pieni. Vaikka aineistoa syntyi näiden opettajien kertomana paljon, tutkimuksessa on vain rajallisesti erilaisten opettajien näkemyksiä. Näin ollen tulokset eivät ole yleistettävissä. Toisaalta pieni osallistujajoukko mahdollisti myös ilmiön yksityiskohtaisemman tarkastelun. Tutkimukseen osallistuneista opettajista neljä opetti englantia lukiossa ja näin ollen tulosten yleistäminen koskemaan alakoulun opettajia on ongelmallista. On kuitenkin todettava, että tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat lähes kaikki aineenopettajankelpoisia opettajia, joten voi samalla olla, että osallistuneiden opettajien tietämys aiheesta oli keskimääräisesti alakoulun opettajia parempaa. Tätä johtopäätöstä ei kuitenkaan ole tämän aineiston perusteella mahdollista tehdä.

Laadullisesta tutkimuksesta saatua tietoa on tutkimuksen luonteen vuoksi myös ongelmallista yleistää. Laadullisella tutkimuksella saadaan määrällistä tutkimusta tarkempaa tietoa, mutta saatua tietoa on ongelmallista yleistää. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksen luonteen vuoksi tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia ei voi ottaa totuutena ja aiheita pitää tutkia lisää. Saatujen tulosten perusteella on kuitenkin mahdollista tehdä tuloksia edelleen tarkentava kyselytutkimus. Koska opettajien tietämystä ei juurikaan ollut aiemmin selvitetty, tutkimuksen tavoitteisiin laadullinen tutkimus soveltui lopulta hyvin. Opettajien tietämystä ja ymmärrystä tahattomasta oppimisesta on silti syytä tarkastella määrällisesti ja samalla laajemmalla otannalla tulevaisuudessa, jotta tulokset olisivat paremmin yleistettävissä.

Tutkimuksessa olisi myös saatettu saada erilaisia tuloksia, mikäli menetelmien triangulaatiota olisi hyödynnetty. Tutkimuksen tulokset olisivat voineet olla tarkempia, mikäli haastattelujen pohjalta nousseiden teemojen perusteella olisi tutkittu suurempaa joukkoa opettajia lähettämällä heille kysely. Aiheita ei ole erityisesti aiemmin tutkittu opettajien näkökulmasta, joten sen vuoksi eksploraatiivinen haastattelututkimus oli perusteltua, mutta tulosten yleistettävyyttä parantaakseen monimenetelmällisyys olisi ollut perusteltua. Saadut tulokset ovat suuntaa antavia ja viittaavat sellaisinaan lähinnä siihen, mitä opettajat saattavat tahattomasta oppimisesta tietää. Monimenetelmällisyyttä olisi voinut hyödyntää myös niin päin, että olisi lähestynyt opettajia ensin kyselyllä ja luonut teemat haastatteluun kyselyiden pohjalta.

Lähteet

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Arndt, H. L. & Woore, R. 2018. Vocabulary learning from watching YouTube videos and reading blog posts. *Language Learning & Technology* 22 (3), 124–142.
<https://doi.org/10.125/44660>
- Chen, H-J. H. & Yang, T-Y. C. 2013. The impact of adventure video games on foreign language learning and the perceptions of learners. *Interactive Learning Environments* 21 (2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/10494820.2012.705851>
- Deignan, A., Littlemore, J. & Semino, E. 2013. *Figurative Language, Genre and Register*. Cambridge: Cambridge University Press.
- deHaan, J. W. 2005. Acquisition of Japanese as a foreign language through a baseball video game. *Foreign Language Annals* 38 (2), 278–282. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02492.x>
- Denhovska, N., Serratrice, L. & Payne, J. 2015. Acquisition of Second Language Grammar under Incidental Learning Conditions: The Role of Frequency and Working Memory. *Language Learning* 66 (1), 159–190. <https://doi.org/10.1111/lang.12142>
- De Wilde, V. & Eyckmans, J. 2017. Game on! Young learners' incidental language learning of English prior to instruction. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7 (4), 673–694. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.4.6>
- Genesee, F. 2015. Myths About Early Childhood Bilingualism. *Canadian Psychology* 56 (1), 6–15. <https://doi.org/10.1037/a0038599>
- Hartonen, M. 2014. Esi- ja perusopetus. Teoksessa Kumpulainen, T. (toim.) *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Helsinki: Opetushallitus, 35–66.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2022. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Housen, A. & Kuiken, F. 2009. Complexity, accuracy, fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30 (4), 461–473.
<https://doi.org/10.1093/applin/amp048>
- Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. 2012. Complexity, accuracy and fluency. Definitions, measurements and research. Teoksessa Housen, A. Kuiken, F. & Vedder, I. (toim.) *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–21.

- Huang, B-G. & Yang, J. C. 2014. The Effects of Prior Knowledge for Incidental Vocabulary Acquisition on Multiplayer Online Role-Playing Game. Teoksessa E. Popescu, R. W. H. Lau, K. Pata, H. Leung & M. Laanpere (toim.) *Advances in Web-Based Learning – ICWL 2014*. New York: Springer, 98–106.
- Huhta, A. & Leontjev, D. 2019. Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti – loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hulstijn, J. H. 2013. Incidental learning in second language acquisition. Teoksessa C. A. Chapelle (toim.) *The encyclopedia of applied linguistics 5*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2632–2640. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0530>
- Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M. & Marjanen, J. 2018. A-englannin oppimistulokset 7. Luokan alussa 2018. Helsinki: KARVI.
- Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M. & Ritter, M. 2017. From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning* 67 (3), 631–664. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>
- Koivistoinen, H. & Kuure, L. 2010. Kielenoppimisen arki. Teoksessa Juuso, H., Kielenen, M., Kuure, L. & Lindh, A. (toim.) *Koulun kehittämisen haaste – Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen*. Oulu: Oulun yliopisto, 81–97.
- Korhonen, R. 2008. Englantia kaikilla kielillä – harmittaako? Viitattu 28.4.2023 <https://www.kielikello.fi/-/englantia-kaikilla-kielilla-harmittaako->
- Leppänen, S. & Nikula, T. 2008. Johdanto. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: SKS, 9–42.
- Leppänen, S. & Pahta, P. 2012. Finnish Culture and Language Endangered – Language Ideological Debates on English in the Finnish Press from 1995 to 2007. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous Multilingualism: Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. London: Palgrave Macmillan, 142–176.
- LOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Lowie, W., van Dijk, M., Chan, H. & Verspoor, M. 2017. Finding the key to successful L2 learning in groups and individuals. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7 (1), 127–148. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.7>
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. 2001. Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* No. 89, 25–34. <https://doi.org/10.1002/ace.5>

- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Callahan, M. W. & Volpe, M. 2006. Reviewing Theory and Research on Informal and Incidental Learning. Viitattu 25.4.2023
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492754.pdf>
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. 2019. *Second Language Learning Theories*. New York: Routledge.
- Muñoz, C., & Cadierno, T. (2021). How do differences in exposure affect English language learning? A comparison of teenagers in two learning environments. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11 (2), 185–212.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.2.2>
- Opetushallitus. 2019. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. Helsinki: Opetushallitus.
- Paakkinen, T. 2008. Tiedotus ja markkinointi sekoittuvat kuntien englanninkielisillä verkkosivuilla. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: SKS, 355–381.
- Paulavaara, P. 2015. Koululaisten kielitaito on kaventunut – ”englannista on tullut kolmas kotimainen”. Viitattu 20.4.2023 <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000002865369.html>
- Pesonen, P. 2020. Varhennettu englannin kielen opetus opettajien, esikoululaisten ja vanhempien käsityksissä – fenomenografinen tutkimus. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 3.5.2023
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/69348/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-202006013605.pdf>
- Penttilä, E. 2020. Virtuaalinen amerikasiirtolainen itäsuomalaisessa arjessa. Katsaus itäsuomalaisen nuoren englannin käyttöön. Viitattu 10.4.2023
<https://dspace.uef.fi/bitstream/handle/123456789/23917/1607500842636674372.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Räsänen, M. 2017. Englanti kunnan asiointikieleksi. Viitattu 10.4.2023
https://www.kotus.fi/nyt/kolumnit_artikkelit_ja_esitelmat/hyvaa_virkakielta/hyvaa_virkakielta_2017/englanti_kunnan_asiointikieleksi.26225.news
- Saarinen, T. 2012. Internationalization of Finnish higher education – is language an issue? *International Journal of the Sociology of Language* No. 216, 157–173.
<https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0044>

- Shatz, I. 2023. Incidental Learning: Learning Without Trying to Learn. Viitattu 11.4.2023
<https://effectiviology.com/incidental-learning/>
- Sedita, J. 2005. Effective Vocabulary Instruction. *Insights on Learning Disabilities*. 2 (1), 33–45. <https://www.cgcatogo.com/uploads/1/0/6/7/10675379/effective-vocabulary-instruction.pdf>
- Şen, Y. & Kuleli, M. 2015. The effect of vocabulary size and vocabulary depth on reading in EFL context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* No. 199, 555–562.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.546>
- Sockett, G. & Toffoli, D. 2012. Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of informal learning of English in virtual online communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 34, 212–215. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.042>
- Stratton, J. M. Intentional and Incidental Vocabulary Learning: The Role of Historical Linguistics in the Second Language Classroom. *The Modern Language Journal* 106 (4), 837–857. <https://doi.org/10.1111/modl.12805>
- Taalas, P. & Pitkänen-Huhta, A. 2020. Suomalaisten kielitaito romahtanut – ei mikään pikku juttu, nyt on toimittava. Viitattu 23.4.2023 <https://jyunity.fi/ajattelijat/suomalaisten-kielitaito-romahtanut/>
- Tilastokeskus 2017. Suomen virallinen tilasto: Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Viitattu 20.4.2023 https://www.stat.fi/til/aku/2017/04/aku_2017_04_2018-12-12_kat_001_fi.html
- Tilastokeskus 2020. Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2019. Viitattu 23.4.2023.
https://www.stat.fi/til/ava/2019/02/ava_2019_02_2020-05-20_fi.pdf
- Tilastokeskus 2022a. Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2021. Viitattu 23.4.2023.
<https://www.stat.fi/julkaisu/ckg689cz41rur01634za8x1fo>
- Tilastokeskus 2022b. Englanti eniten opiskeltu kieli toisen asteen koulutuksessa vuonna 2021. Viitattu 23.4.2023 <https://www.stat.fi/julkaisu/ckg68kuk01s0m0114p5i7g2x8>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK. Viitattu 9.4.2023
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Van Patten, B. & Benati, A. G. 2015. *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Continuum.

- Van Lommel, S., Laenen, A. & d'Ydewalle, G. 2006. Foreign-grammar acquisition while watching subtitled television programmes. *British Journal of Educational Psychology* 76, 243–258. <https://doi.org/10.1348/000709905X38946>
- Veivo, O., Pollari, P., Toomar, J. & Mäntylä, K. 2021. ”Englanti jyrää”: kieltenopettajien keinoja ja ehdotuksia kielivalintojen monipuolistamiseksi. Teoksessa R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto & T. Mäkipää (toim.) *Aineenopetus ja aiheenopetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202221654>

Liitteet

Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei opettaja!

Olen Turun yliopiston luokanopettajaopiskelija ja teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaa, jossa tutkin eri opetusasteiden englannin kielen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaiden/opiskelijoiden vapaa-ajalla tapahtuvasta englannin kielen tahattomasta oppimisesta. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä opettajat tietävät oppilaidensa/opiskelijoidensa englannin kielen tahattomasta oppimisesta, miten siihen suhtaudutaan ja miten sitä opettajien mielestä on mahdollista yhdistää koulussa tapahtuvaan formaaliin kielenopetukseen.

Tahaton oppiminen määritellään tutkimuksessani seuraavasti: Tahaton oppiminen (*incidental learning*) on jonkin toiminnan sivutuotteena tapahtuvaa oppimista, jolloin oppiminen ei ole toiminnan tavoite. Näin ollen tahatonta oppimista esiintyy lähes kaikessa ihmisen toiminnassa. Englannin kielen jatkuva yleistyminen lasten ja nuorten vapaa-ajan kielenä, johtavat siihen, että oppilaat käyttävät välillä runsaastikin englantia vapaa-ajallaan. Tämän seurauksena tahatonta englannin kielen oppimista esiintyy myös oppilaan/opiskelijan ollessa vapaa-ajalla.

Otin sinuun yhteyttä, sillä sain alustavan tiedustelun kautta tietää, että voisit osallistua haastatteluun. Kyseessä on puolistrukturoitu haastattelu, jonka arvioitu kesto on noin 30–45 minuuttia riippuen vastausten pituudesta. Nämä haastattelut on tarkoitus toteuttaa marraskuun alkupuolella ja ne toteutetaan etänä Turun yliopiston Zoom-alustalla. Haastattelussa tallennetaan ääni ja tallennetta käsitellään luottamuksellisesti. Tallenne hävitetään tutkielman hyväksymisen jälkeen. Kaikki tiedot, joita haastattelussa nousee esille, käsitellään luottamuksellisesti, tutkimuseettisen neuvottelukunnan periaatteiden mukaisesti. Sinun anonymiteetistasi pidetään huolta koko tutkimusprosessin ajan.

Kaikki näkemykset, arviot ja kokemukset ovat todella merkityksellisiä. Arvostaisin suuresti, mikäli voisit jakaa näkemyksiäsi tähän aiheeseen liittyen ja auttaa tutkimukseni valmistumisessa osallistumalla haastatteluun.

Mikäli pystyt vielä haastatteluun vastaamaan, otathan minuun yhteyttä sähköpostitse, niin sovitaan haastatteluaika mielellään jo tälle viikolle – heti, kun sinulle sopii. Lähetän sinulle

myös haastattelukysymykset seuraavassa sähköpostissa, mikäli haluat virittäytyä ja miettiä vastauksiasi jo ennen haastattelua.

Kiitos jo etukäteen ja hyvää syksyn jatkoa!

Liite 2. Haastattelurunko

Aiheeseen orientointi: mitä tutkimuksessa tarkoitetaan tahattomalla oppimisella ja kielen oppiminen tahattomasti. Paljon oletusta eli kerätään sinun näkemyksiäsi. Ei tarvitse olla tutkimus- tai varmaa tietoa, vastaa niin kuin ymmärrät ja parhaan arvion/näkemyksen/kokemuksen perusteella. Kysyn tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa.

Ikä:

Opetuskokemus:

Sukupuoli:

Oletko aineenopettajan kelpoinen englannin kielen opettaja?

Opetatko alakoulussa/yläkoulussa/lukiossa?

Mille vuosiluokille opetat englantia parhaillaan?

Opetatko muita vieraita kieliä? Mitä?

Minkä verran käytät itse englantia työsi ulkopuolella?

- Millaisissa yhteyksissä käytät englantia vapaa-ajallasi?

Miten oppilaat mielestäsi käyttävät englantia koulun ulkopuolella? Mikä on käsityksesi...

- Millaisia asioita oppilaat tekevät vapaa-ajallaan, jotka edellyttävät englannin kielen käyttöä?
- Millaisissa ympäristöissä oppilaat käyttävät englantia vapaa-ajallaan?

Miten opettaja saa tietää, miten oppilaat käyttävät englantia vapaa-ajalla?

- Miten oppilaat kertovat vapaa-ajallaan käyttämästään englannista opettajalle?
- Miten kyselet oppilaiden englannin kielen käytöstä vapaa-ajalla?
- Millaisista asioista huomaa, että oppilas käyttää englantia vapaa-ajallaan?

(Jos opettaa muutakin kuin englantia: Opetit myös X kieltä.. Millaisia eroja mielestäsi oppilaiden vapaa-ajan harrastuneisuudessa on näiden kielten välillä?)

- Miten nämä erot näkyvät opettajalle?

Miten paljon seuraat ja mietit opiskelijoiden tahatonta kielenoppimista vapaa-ajalla?

Mitä ajatuksia/tunteita oppilaiden/opiskelijoiden vapaa-ajalla oppima englannin kieli sinussa herättää?

Millaisia riskejä vapaa-ajalla opittuun englantiin mielestäsi liittyy?

- Millaisessa kielenkäyttö ympäristössä on mielestäsi suurin riski ”oppia väärin”? **(VAIN JOS ”väärin oppiminen” mainitaan)**

Millaisia hyötyjä vapaa-ajalla opitussa englannissa on kouluun verrattuna?

Miten oppilaat käyttäisivät englantia vapaa-ajalla, jos voisit opettajana päättää?

- Mitä he tekisivät?

Millainen kielenkäytön ympäristön tulee mielestäsi vapaa-ajalla olla, jotta kielen kehitystä voi tapahtua? Ts. Mitä tehdessä kielitaito kehittyy?

Miten tärkeää mielestäsi englannin kielen oppimisen kannalta on oppilaan vapaa-ajalla käyttämä englanti? Miksi?

Millainen vieraan kielenkäyttö vapaa-ajalla on mielestäsi hyödyllisintä kielen kehityksen kannalta?

Millainen vieraan kielenkäyttö vapaa-ajalla on mielestäsi vähiten hyödyllistä kielen kehityksen kannalta?

Miten koulussa ja vapaa-ajalla opittu englanti eroavat mielestäsi toisistaan?

- Mitä englannin kielen osa-alueita oppilaat oppivat vapaa-ajallaan?
- Mitä englannin kieleen liittyvää voisi oppia vapaa-ajalla tahattomasti?
- Mitä englannin kieleen liittyvää ei mielestäsi voi oppia vapaa-ajalla tahattomasti?
- Miten kuvailisit kieltä, jota oppilaat vapaa-ajallaan oppivat?

Miten vapaa-ajalla opittua englantia lähestytään oppitunnilla?

- Millaisia toimenpiteitä vapaa-ajalla opittu englanti edellyttää opettajalta oppitunneilla?
- Miten vapaa-ajan kielenoppimista voi mielestäsi hyödyntää koulun englannin kielen opetuksessa?

Miten kannustat oppilaita käyttämään englantia vapaa-ajallaan?

- Millaiseen toimintaan kannustat/kannustaisit oppilaita todennäköisimmin?
- Millaiseen toimintaan kannustat/kannustaisit oppilaita epätodennäköisimmin?
- Pitäisikö opettajien mielestäsi kannustaa oppilaita käyttämään englantia vapaa-ajan vietossaan vielä enemmän?
- Mitä vapaa-ajan englannin kielen käyttötapoja pitäisi hyödyntää mielestäsi koulussa?
→ Miten niitä voisi mielestäsi hyödyntää?

Liite 3. Tietosuojailmoitus

Tietosuojailmoitus / Pro gradu -tutkielman henkilötietorekisteri

Rekisterinpitäjä

Kasper Lindqvist *

Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus ja tietosisältö

Henkilötietoja käsitellään pro gradu -tutkielman aineiston keräyksessä. Kerättävät tiedot sisältävät osallistujan iän, sukupuolen ja ammattinimikkeen.

Käsittelyperuste

Käsittely perustuu yliopistolain (558/2007) 2§:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamiseen yleisen edun nimissä.

Säilytysaika

Tietoja säilytetään 6 kk tutkielman valmistumisen jälkeen

Rekisteröidyn oikeudet

Rekisteröidyn oikeudet:

Oikeus tarkastaa tietonsa

Oikeus tietojen oikaisemiseen

Oikeus pyytää tietojen poistamista

Oikeus pyytää tietojen käsittelyn rajoittamista

Oikeus vastustaa tietojen käsittelyä

Oikeus saattaa asia tietosuojavaltuutetun käsiteltäväksi, jos rekisteröity katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä rikotaan sitä koskevaa lainsäädäntöä

Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava dpo@utu.fi

Henkilötietojen suojaamisen periaatteet

Henkilötietojen suojaamisen periaatteet ovat kuvattuna sivulla:

<https://www.utu.fi/en/privacy/data-security-description>

*sähköpostiosoite