

Kristiina Skinnari

”Tässä ryhmässä olen aika hyvä”

Ekologinen näkökulma
kielenoppijaidentiteetteihin
peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan
englannin opetuksessa



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 188

Kristiina Skinnari

"Tässä ryhmässä olen aika hyvä"

Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin
peruskoulun viidennen ja kuudennen
luokan englannin opetuksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Vanhassa juhlasalissa S212
joulukuun 7. päivänä 2012 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

"Tässä ryhmässä olen aika hyvä"

Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin
peruskoulun viidennen ja kuudennen
luokan englannin opetuksessa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 188

Kristiina Skinnari

"Tässä ryhmässä olen aika hyvä"

Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin
peruskoulun viidennen ja kuudennen
luokan englannin opetuksessa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

Editors

Tarja Nikula

Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Harri Hirvi

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-4904-4

ISBN 978-951-39-4904-4 (PDF)

ISSN 1459-4331 (PDF)

ISBN 978-951-39-4903-7 (nid.)

ISSN 1459-4323 (nid)

Copyright © 2012, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2012

ABSTRACT

Skinnari, Kristiina

"I'm quite good in this group". An ecological view to fifth and sixth graders' language learner identities in elementary school English language learning
Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2012, 282 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 188)

ISBN 978-951-39-4903-7 (nid.)

ISBN 978-951-39-4904-4 (PDF)

The purpose of this study is to explore and understand language learner identities that are constructed and presented by fifth and sixth grade pupils in the different English learning contexts of a Finnish elementary school.

The study is socioculturally and ecologically informed. The aim was to find out what kind of affordances for different language learner identities the contexts of learning English at school offers through participation and construction of meaning, what kind of learner agency the pupils experience and present and what kind of language learner identities are constructed when these affordances meet learner agency.

This study is a school ethnography with features from action research. The participants were 145 fifth and sixth graders of a Finnish elementary school. The data were gathered over one-and-a-half school years by a semi-open questionnaire, additional written questions, self-assessments, tests and self-portraits of the pupils, audio- or videotaped interviews with and group discussions of 19 students, parents' assessments, and an open diary. My role as a teacher-researcher has influenced the process.

The results showed that the language learner identities of the pupils were both socially constructed and personally experienced. Identities were constructed by positioning work by the participants, which included both verbal and non-verbal behavior. The identities were manifested in temporary language learner positions as well as in more permanent language learner trajectories. The more permanent student roles, such as the "good language learner" were constructed by repeated action and experiences influenced by the institutional and socio-cultural understandings of learning languages.

The affordances for language learner identities were material, social and linguistic. The pupils encountered these affordances with varying agency, dependent on both personal and social factors. Student agency was not only personal but socially constructed and maintained.

Keywords: language learner identity, affordance, agency, positioning, presenting identity, identity position, language learning trajectory, meaning, EFL (English as Foreign Language), CLIL (Content and Language Integrated Learning), SEN (Special Educational Need)

Author's address	Kristiina Skinnari Centre for Applied Language Studies University of Jyväskylä P.O. Box 35 FI-40014 University of Jyväskylä, Finland kristiina.skinnari@jyu.fi
Supervisors	Adjunct Professor Sari Pöyhönen Centre for Applied Language Studies University of Jyväskylä, Finland Professor Tarja Nikula Centre for Applied Language Studies University of Jyväskylä, Finland
Reviewers	Adjunct Professor Pirjo Harjanne Department of Teacher Education University of Helsinki, Finland Professor Liisa Tainio Department of Teacher Education University of Helsinki, Finland
Opponent	Professor Liisa Tainio Department of Teacher Education University of Helsinki, Finland

ESIPUHE

Kun vaeltaja saavuttaa määränpään, ovat matkan raskuudet jo takana ja koko taival värityy helpottuneen perillä olon, ilon ja levon tunnelmista. Miksi siis valittaa rakoista jaloissa tai pysähtyä muistelemaan sattumuksia matkan varrelta?

Hyvä syy katsahtaa taaksepäin nyt, on kiittää kaikkia niitä, jotka ovat kulkeneet mukana tämän ainutlaatuisen väitöskirjavaelluksen aikana. Vaikka takana on tuhansia tunteja yksinäistä puurtamista, on totinen tosi, että väitöskirjoja ei kirjoiteta yksin.

Kun lähdin iloisena, uteliaana ja innokkaana matkaan, selässä keikkui kovin kevyt reppu. Opetustyöstä minulle oli karttunut vuosikymmenien kokemus, mutta tutkijana olin aloittelija. Työni ensimmäinen ohjaaja, professori Riikka Alanen evästi minua lukemaan paljon ja etenemään hitaasti ja hosumatta. Se olikin minulle sopiva neuvo, sillä pyrähtely ja hypähtely on aina ollut minulle luontaisempaa kuin pitkän matkan juoksu. Kiitos, Riikka: otin ohjeen vakavasti ja saavuinkin perille mielestäni kiitettävän verkkaisesti, monien mutkien kautta. Ensimmäisenä tutkimusvuonna kartutin reppuni sisältöä erityisesti teoreettisella ja metodologisella tiedolla.

Työni lähti toden teolla käyntiin, kun aloin toisena tutkimusvuonna kerätä aineistoani. Prosessi oli jännittävä, sillä tein tutkimusta omalla työpaikallani. Suurimmat esteeni olivat sisäisiä. Kiitän sydämellisesti tutkimuskoulun rehtoria, opettajia, henkilökuntaa ja oppilaita sekä vanhempia kaikesta avusta, tuesta, myönteisyydestä ja auliudesta, jota sain kohdata. Ilman teitä en olisi voinut ja jaksanut tehdä tutkimusta kokopäiväisen opettajantyön ohessa. Ilman ihania, monenlaisia oppilaitani ei koko tätä tutkimusta olisi. Päiville, Sariannalle, Tiinalle, Saijalle ja Senjalle erityinen halaus kiinnostuksen osoittamisesta työtäni kohtaan sekä kuuntelemisen taidosta!

Matkalle sain parhaat mahdolliset oppaat, professori Tarja Nikulan ja dosentti Sari Pöyhösen. Ohjaajani Tarja ja Sari: ilman teitä en olisi selvinnyt rastilta toiselle ja lopulta maaliin. Laaja näkemyksenne tutkimukseni alueelta sekä sopiva määrä keppiä ja porkkanaa on viitoittanut tietäni niin tasamaalla taivaltaessa kuin maasto-osuuksilla rämpiessä. Olette kumpikin osanneet jakaa niin osaamistanne kuin myötätuntoanne ja jättäneet tilaa hennon tutkijuuteni kasvulle. Ohjausprosessin aikana arvostukseni teitä kohtaan syveni ja koin, että minuakin arvostettiin. Vaivojanne säästelemättä tuihte ja autoitte minua kalkkiviivoille asti, kun rohkeutta ja kuntoa todella koeteltiin. Suurkiitos!

Työni valmistumiseen vaikutti merkittävästi se, että viimeistelyvaiheessa sain toimia Suomen Akatemian rahoittaman ConCLIL-hankkeen projektitutkijana Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa Jyväskylän yliopistossa. Fellow conclilers, thank you for your warm support!

Kiitän tutkimukseni esitarkastajia, professori Liisa Tainiota sekä dosentti Pirjo Harjannetta Helsingin yliopistosta, erittäin huolellisesta työni tarkastamisesta sekä arvokkaista kommentteista, jotka edistivät työtäni. Olen erittäin iloinen, että professori Tainio suostui vastaväittäjäkseni.

Lämpimät kiitokset asiantuntevasta avusta ansaitsevat myös professori Leena Laurinen sekä yliopistonlehtori Tuija Saresma. Ihailen ja kiitän oikolukioideni, Saara Pirkolan ja Helena Mackayn, kielitaitoa! Erityinen taito kannustaa, innostaa ja lohduttaa on ollut tutkimushuonetovereillani, Maija-Liisalla, Niinalla, Elinalla, Sinillä ja Heikillä. Itkut, naurut ja muut tunteenpurkaukset on juuri teidän kanssanne ollut hyvä jakaa! Kiitos Solkin mukavalle työporukalle ja erityisesti Sinikka Lampiselle avusta käytännön järjestelyissä! Julkaisuyksikön Pekka Olsbo ja Ville Korkiakangas ansaitsevat myös kunnan kiitoksen avustaan.

Kiitos kuvanveistäjä Kimmo Schroderukselle upeasta "Hyöky" -teoksesta, joka on tervehtinyt minua tutkijanpolkuni ja työmatkani jokaisena aamuna eri vuodenaikoina ja vuorokaudenaikoina ja inspiroinut ajoittain hyökyvää työtäni. Kiitos myös, että sain luvan käyttää teoksen kuvaa tämän työn kannessa. Valokuvan otti kirkkaana elokuun päivänä tyttäreni, Ullariikka, jolla on silmää kauneudelle.

Sitten elämäni ytimeen: rakkaat kiitokset kotiväelle! En tiedä, pitäisikö tässä kohden sanoa kiitos, kun olette jaksaneet vai anteeksi, kun tein väitöskirjaa. Puolisostani, Sakarista, on hyvin huolehtinut Jyväskylän tennisseura. Tyttäreni, Loviisa ja Ullariikka, ovat useimmiten suhtautuneet työhöni kärsivällisesti ja hyvällä huumorilla. Poikani Erik, hänen vaimonsa, Telma sekä rakkaista rakkaimmat lapsenlapseni, Daniel, Manico, Maria ja Rosalia, ovat pitäneet minua kiinni arkielämän merkityksellisyydessä, siinä, mikä elämässä on todella tärkeää. Myös sisarukseni ja heidän puolisonsa, Katariina, Jarmo, Kyösti ja Leea ovat ansainneet lämpimät kiitokset tuestaan.

Kiitos kaikille hyvälle ja hienolle matkatovereille, jotka tukivat minua työssäni ja arjessani näiden mielenkiintoisten oppivuosien aikana. Väitöskirjani omistan rakkaille vanhemmilleni, Anjalle ja Eerolle, joiden vankkumaton ja kärsivällinen tuki ovat siivittäneet elämäni aina, mitä polkuja olen kulkenutkin. Parhaimmat eväät reppuuni olen saanut teiltä.

Jyväskylässä Mikkelinpäivänä 30.9.2012
Kristiina Skinnari

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimusraportin rakenne	18
KUVIO 2	Osallistuminen käytäntöyhteisössä (ks. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998)	22
KUVIO 3	Merkityksen luomisen prosessi van Lierin (2004, 92) mukaan	30
KUVIO 4	Englannin käyttö vapaa-ajalla.....	157
KUVIO 5	Mieluummin ratsastan kuin luen enkkua (tyttö, 5. lk/ piirros)....	163
KUVIO 6	Olen aina iloinen (tyttö, 6. lk/ piirros).....	180
KUVIO 7	Toimijuuden ja instituution tavoitteisiin suuntautumisen kielenoppijapositioneja	187
KUVIO 8	Kyllä enkku on kivaa! (poika, 5. lk/ piirros)	190
KUVIO 9	Huh! (tyttö, 6. lk/ piirros).....	192
KUVIO 10	Puhu! (tyttö, 6. lk/ piirros)	203
KUVIO 11	Metallica (poika, 6. lk/ piirros)	209
KUVIO 12	Toimijuuden ja tarjoumien kohdatessa syntyviä kielenoppijapositioneja	228
KUVIO 13	Kielenoppijapolut suhteessa käytäntöyhteisön keskukseen	232
KUVIO 14	Tutkimukseni kielenoppijaidentiteetin ulottuvuudet suhteessa aikaan.....	240

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimukseni identiteettikäsitteen näkökulmat ja ulottuvuudet.....	44
TAULUKKO 2	Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden määrä luokittain ja sukupuolen mukaan eriteltynä	54
TAULUKKO 3	Haastatteluihin ja ryhmäkeskusteluihin osallistuneet oppilaat	55
TAULUKKO 4	Aineiston keruu ja analyysi.....	56
TAULUKKO 5	Avun ja häiriön kokemuksiin liittyviä identiteettipositioneja	143
TAULUKKO 6	Oppilaiden kokemuksia avusta, tuesta ja häiriöstä opetusryhmittäin	149
TAULUKKO 7	Identiteettien ilmeneminen sosiaaliseen toimintaan liittyvissä tarjoumissa	151
TAULUKKO 8	Tarjoumat englannin oppimisen eri konteksteissa	160
TAULUKKO 9	Englannin kielen ja opiskelun merkitykset oppilaiden kertomina.....	163
TAULUKKO 10	Aineistoesimerkkejä kyselyssä presentoiduista osallistumispositioneista.....	187
TAULUKKO 11	Avainoppilaiden kielenoppijäkäsitteiden ulottuvuuksia... ..	231

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	ALUKSI.....	11
1.1	Tutkimuksen tausta ja tarkoitus.....	11
1.2	Tutkimuksen rakenne.....	17
2	EKOLOGINEN NÄKÖKULMA KIELENOPPIMISEEN.....	19
2.1	Ekologinen kielenoppimiskäsitys ja sosiokulttuurinen teoria.....	20
2.2	Omaksuminen, osallistuminen ja osallisuus kielenoppimisessa.....	21
2.3	Tarjoumat.....	25
2.4	Toimijuus.....	26
2.5	Tarjoumat ja toimijuus merkityksen rakentumisen kehässä.....	29
3	KIELENOPPIJAIIDENTITEETTI.....	32
3.1	”Hyvästä kielenoppijasta” sosiokulttuuriseen identiteettikäsitykseen.....	32
3.2	Identiteetit rakentuvat sosiaalisessa toiminnassa.....	34
3.3	Merkitykset muokkaavat kielenoppijaidentiteettejä.....	39
3.4	Institutionaaliset identiteetit ja oppilaan rooli.....	41
3.5	Kielenoppijaidentiteetti tässä tutkimuksessa.....	44
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	46
4.1	Tutkimuskysymykset.....	46
4.2	Tutkimusmenetelmät.....	47
4.2.1	Etnografia, toimintatutkimus ja sisällönanalyysi.....	47
4.2.2	Tutkimuskoulu ja tutkimukseen osallistuneet oppilaat.....	51
4.2.3	Tutkimuksen kulku, aineiston kuvaus ja analyysi.....	55
4.2.4	Eettisiä kysymyksiä.....	67
5	TARJOUKSI KIELENOPPIJAIIDENTITEETEILLE ENGLANNIN OPPIMISEN JA KÄYTÖN KONTEKSTEISSA.....	75
5.1	Materiaaleihin liittyviä tarjouksia.....	76
5.1.1	Oppikirjat ja tehtävät tarjouksien tuottajina.....	77
5.1.2	Läksyihin liittyviä tarjouksia.....	87
5.1.3	Arviointi tarjouksien tuottajana.....	92
5.1.4	Yhteenveto materiaaleihin liittyvistä tarjouksista.....	101
5.2	Kielellisiä ja sosiaalisia tarjouksia.....	103
5.2.1	Kuka englannin tunneilla puhuu?.....	103
5.2.2	Mitä kieltä englannin tunneilla ja CLIL-tunneilla käytetään?	119
5.2.3	Nauru.....	129

5.2.4	Istumapaikkojen valinta	135
5.2.5	Oppilaiden keskinäinen apu, tuki ja häiriö	139
5.2.6	Ryhmä tarjoumana	146
5.2.7	Yhteenvetoa kielellisistä ja sosiaalisista tarjoumista	150
5.3	Vapaa-ajan englannin oppimiseen ja käyttöön liittyviä tarjoumia .	152
5.4	Yhteenveto tarjoumista englannin oppimisen konteksteissa	159
6	TOIMIJUUDEN KOKEMUKSIA, PRESENTOINTIA JA KIELENOPPIJAIIDENTITEETTEJÄ	162
6.1	Toimijuuteen sisältyviä englannin oppimisen merkityksiä	162
6.2	Osaamiseen liittyviä kielenoppijaidentiteettejä	167
6.2.1	Osaamisen kokemuksia ja presentointia	168
6.2.2	”Hyvä kielenoppija”	177
6.3	Osallistumisen kokemuksia ja presentointia	184
6.3.1	Näkyvä ja näkymätön osallistuminen toimijuuden presentaatioissa	185
6.3.2	Osallistumiseen liittyy panostamista	191
6.3.3	Toimijuus ja sukupuoli	195
6.3.4	Tilanteinen toimijuus	198
6.3.5	”Hiljainen oppilas”	200
6.3.6	Vastustaminen	206
6.4	Osallisuuden kokemuksia	215
6.5	Tarjoumat ja toimijuus kohtaavat kielenoppijapoluilla	227
6.6	Yhteenveto	234
7	KIELENOPPIJAIIDENTITEETTIEN RAKENTUMINEN - SYNTEESI	235
7.1	Oppimistilanteiden vaihtelevat tarjoumat	235
7.2	Toimijuuden monimuotoiset kokemukset ja presentaatiot	237
7.3	Monenlaiset kielenoppijaidentiteetit	239
8	POHDINTA	245
8.1	Mitä ekologinen tarkastelu voi kertoa kielenopetuksesta?	245
8.2	Tutkimukseni rajoitteita	250
8.3	Viitteitä jatkotutkimukselle	252
	SUMMARY	255

1 ALUKSI

1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Kiinnostukseni kielenoppijaidentiteetteihin sai alkunsa työssäni alakoulun englannin opettajana sekä erityisopettajana. Alun perin tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistui erityisesti työssä kokemiini ongelmiin: oppilaiden hiljaisuuteen sekä vastustamiseen englannin tunneilla, joiden takaa paljastui kovin monenlaisia syitä. Hiljaiset, vetäytyvät ja opetusta häiritsevät oppilaat eivät lähemmin tarkasteltuna olleet samanlaisia. Kun pyrin opetustyöni ja tutkimukseni kautta selvittämään ongelmalliseksi koettujen ilmiöiden syitä, havaitsin, että joidenkin oppilaiden vaikeneminen tai häiritseminen sekä vaikuttivat koko opetusryhmän toimintaan että juontuivat siitä. Myös ongelmattomina näyttäytyvien oppilaiden kokemukset englannin opiskelusta vaihtelivat. Eräs viidesluokkalainen tyttö kirjoitti:

Olen hyvä (omasta mielestäni)...Englanti on sinänsä helppoa, mutta joskus se on hirveän vaikeaa...Pidän englannissa lukemisesta ja "oppimisesta", jotenkin tuntuu, että helppoja asioita. En pidä ääntämisestä! Melkein aina menee väärin. Kotityöt: en opi mitään melkein, koska teen ne nopeasti. Joskus vain joku auttaa...Toivomuksia: vähemmän läksyjä ja pelejä enemmän. Fun!!!

Seuraavana kouluvuonna tämä oppilas oli hyvin hiljaa englannin tunneilla. Hänen kommenttiinsa mahtuu oppimisen mahdollisuuksia ja rajoituksia, hyviä ja huonoja kokemuksia sekä vaihtelua ja ristiriitaa, joissa on siemen monenlaiseen tulevaisuuden toimintaan ja käsityksiin itsestä englannin oppijana. Englannin opetuksessa kaikki tuntui vaikuttavan kaikkeen, mutta ytimessä olivat oppilaat ja heidän suhteensa englannin kieleen, sen opiskeluun ja oppimiseen sekä toisiin osallistujiin. Jo yhden oppilaan poissaolo tai toiminnan muutos saattoi muuttaa luokan ilmapiiriä ja toimintaa. Keskustellessani oppilaiden kanssa he selittivät omaa toimintaansa niin henkilökohtaisilla kuin sosiaalisillakin syillä. Tämä oli yksi syy, miksi tutkimustehtäväni laajeni aluksi suunnitte-

lemastani muutaman oppilaan tarkasteluun keskittyvästä interventiotutkimuksesta kokonaisten opetusryhmien tarkasteluun.

Tässä tutkimuksessa englannin opetusta peruskoulussa lähestytään oppilaiden identiteettien näkökulmasta laajassa ekologisessa kehyksessä. Laadullisen, toimintatutkimuksellisia piirteitä sisältävän etnografisen tutkimukseni tarkoitus on kuvata ja ymmärtää peruskoulun englannin opetuksen konteksteissa viidennen ja kuudennen luokan oppilaille rakentuvia kielenoppijaidentiteettejä sekä tarkastella niiden rakentumisen prosessia. Näkökulma ei siis varsinaisesti ole opetuksessa, vaan *englannin opetus*, johon sisällytän myös opiskelun ja oppimisen luo tutkimuksessani kontekstin oppilaiden kielenoppijaidentiteettien tarkastelulle.

Olen kerännyt aineistoni pääasiassa yhden kouluvuoden aikana etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti monin eri tavoin. Aineistoni koostuu muun muassa kyselyistä, oppilaiden haastatteluista ja keskusteluista, oppituntien havainnoinneista, piirroksista ja dokumenteista. Olen rajannut tarkasteluni viidessä ja kuudesluokkalaisiin, koska opettajakokemukseni perusteella ajattelen, että heille on jo useamman vuoden englannin opiskelun kokemuksista ja käytänteistä muodostunut kielenoppijapolkuja sekä kertynyt kokemusta oman kielenoppijuuden reflektoinnista arvioinnin ja itsearvioinnin kautta. Myös pysyvien opetusryhmien ryhmädynamiikka on usein muotoutunut alakoulun kahdella viimeisellä luokalla, jolloin oppilaille on muodostunut enemmän tai vähemmän vakiintuneita paikkoja ja rooleja luokkayhteisössä. Vaikka alakoulun kaksi viimeistä luokkaa tuntuvat muodostavan ”isojen oppilaiden” kokonaisuuden, on viidesluokkalaisten ja kuudesluokkalaisten välillä kuitenkin kehityksestä aiheutuvia eroja, jotka näyttävätkin olevan läsnä myös englannin tunneilla.

Vieraan kielen oppimisen tutkimus on seurailut yleisen oppimisen tutkimuksen paradigmanuutoksia kohti sosiokonstruktivistisia näkemyksiä oppimistapahtumasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) oppilaat ymmärretään aktiivisina oppimisensa rakentajina sekä yksilönsisäisellä tasolla että muiden kanssa toimiessa. Kun näkemys siirtyy yksilökonstruktivismista sosiaalisen konstruktivismin suuntaan, vuorovaikutuksen, sosiaalisen toiminnan ja kielen merkitys oppimisessa tulevat keskeisiksi. Myös kielenoppimisen tutkimuksessa on alettu ymmärtää oppimista enemmän sosiaalisena toimintana (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7; Block 2003, 93). Tämä on linjassa toiminnallisten ja vuorovaikutusta painottavien kielenopetusmetodien kanssa, joissa oppilaiden osallistumista pidetään keskeisenä oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Oppimisen sosiaalisissa teorioissa oppimisen ajatellaan seuraavan osallistumisesta yhteisön toimintaan (mm. Wenger 1998; Sfärd 1998; Säljö 2001).

Tätä kirjoittaessani jälleen yksi opetussuunnitelmamuutos on takana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehtyjen lisäysten (OPH 2010) uusien ohjeistusten yleiselle pedagogiselle toiminnalle on erilaisten oppijoiden enimmäisparempi huomioiminen opetuksessa. Opetuksen eriyttämiseen ja oppilaiden tukemiseen liittyvien ohjeiden lisäksi opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että ”[j]okaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus omista lähtökohdistaan käsin onnistua oppimisessa, kehittyä oppijana sekä kasvaa ja sivistyä ihmi-

senä”. Tämä tavoite viittaa oppilaan kokonaisvaltaiseen kehittymiseen – ei yksin oppimiseen. Kaikkonen (2000, 55) nostaa esille oppilaan persoonallisuuden kokonaisvaltaisen huomioon ottamisen todetessaan, että kielenopetuksessa integroituvat kognitiivisten toimintojen lisäksi myös sosiaaliset ja affektiiviset tekijät. Erilaisuuden huomioiminen on myös kielenopetuksen haaste, johon tutkimus ei ole vielä kovin laajasti vastannut (Allwright & Hanks 2009). Oppilaiden monenlainen toimijuus on kuitenkin alkanut kiinnostaa kielenoppimisen tutkijoita, kun oppilaan rooli oppimistapahtumassa on korostunut, mikä on johtanut muun muassa oppilaiden kokemusten, käsitysten ja identiteettien uudelleen tarkasteluun (Kohonen 2006).

Huolimatta lisääntyvästä tutkimuksellisesta kiinnostuksesta oppilaiden identiteetteihin koulun kielenopetuksen keskiössä on edelleen usein kieli, ei oppilas. Salo ja Hildén (2011, 34) toteavatkin, että ”[v]ieras kieli on nykykoulussa pikemminkin opiskelun kohde kuin identiteetin rakentamisen väline, vaikka kieli olisi luontevaa nähdä tässä roolissa”. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on asettaa kielenoppija keskelle oppimisen toimintaa ja tarkastella koulun englannin opetusta nimenomaan oppilaiden monenlaisten kielenoppijaidentiteettien ja niiden sosiaalisen rakentumisen kannalta. Tarkastelemalla, mitä oppilaat tekevät ja kokevat kielenopetuksessa, voi myös tehdä havaintoja siitä, mitä kielenopetus tekee heissä – millaisia kielenoppijaidentiteettejä koulun englannin opetus tuottaa.

Erityisesti sosiokulttuurisissa tutkimuksissa oppijoiden identiteettien ajatellaan liittyvän kiinteästi oppimiseen (Wenger 1998; Block 2007). Oppiminen voidaan ymmärtää identiteettien rakentumisen prosessiksi, jossa yksilö muuttuu sosiaaliseen toimintaan osallistumisen kautta (Wenger 1998). Walsh (2006, 9) pitää kouluoppimiseen liittyvänä paradoksina sitä, että se on samalla sekä sosiaalista että yksilöllistä. Oppimisen monitasoisen, dynaamisen ja kompleksisen kokonaisuuden kokonaisvaltainen tutkiminen edellyttää siksi näkökulmia ja käsitteitä, joiden avulla sekä yksilön kokemukset että sosiaalisen toiminnan taso tulevat huomioiduiksi ilman vastakkainasettelua. Eteläpelto, Collin ja Saarinen (2007, 102) tuovat esille, että yksilöllisen ja sosiaalisen välimaastoon sijoittuvaa sosiokulttuurista identiteettikäsitystä on pidetty puuttuvana linkkinä oppimisen sekä sosiokulttuurisen ympäristön välillä.

Sosiokulttuurisesti ymmärrettynä identiteettien alkuperän ajatellaan olevan yksilöiden välisessä sosiaalisessa toiminnassa (mm. Mitchell & Myles 2001, 25), josta ne sisäistyvät muuntuneina myös yksilöiden käsityksiksi itsestään (Vygotski 1978). Identiteetit toteutuvat sekä kokemuksina ja käsityksinä itsestä ja toisista että sosiaalisena toimintana, joissa identiteettejä rakennetaan ja esitellään. Ajattelen Nortonin (2000, 5) tavoin identiteettien liittyvän siihen, kuinka ihminen ymmärtää suhteensa maailmaan, kuinka tuo suhde rakentuu ajallisesti ja paikallisesti ja millaisina omat tulevaisuuden mahdollisuudet kullekin näyttyvät. Tässä määritelmässä tulee esille identiteettien kokemuksellisuuden lisäksi niiden rakentuminen sosiaalisessa toiminnassa, jonka ymmärrän osaksi maailmaa.

Oppijaidentiteetit ovat oppimisen konteksteissa muodostuvia käsityksiä oppijoista sekä heidän sosiaalisesti rakentuneita paikkojaan oppimisen toiminnassa ja niistä ajan mittaan rakentuvia polkuja. Kouluissa oppilaille rakentuvia identiteettejä voidaan tarkastella institutionaalisella, sosiaalisella sekä yksilöllisellä tasolla. Toohey (2000, 125) mukaan identiteettien tuottaminen arvioinnin ja vertailun kautta on yksi koulun keskeisistä käytännöistä. Oppijaidentiteetit rakentuvat sosiaalisesti oppimisen toiminnassa ja sisäistyvät yksilöllisesti oppilaiden kokemuksina ja käsityksinä itsestään ja toisistaan. Keskeisiä tässä rakentumisen prosessissa ovat *merkitykset* sekä toimintaan *osallistuminen*. Kielenoppijaidentiteetit muodostuvat pääosin koulun kielenoppimisen konteksteissa suhteessa opittavaan kieleen, kielen opiskeluun ja oppimiseen. Niihin sisältyy myös oppilaan yleisesti oppimiselle ja koululle antamia merkityksiä.

Oppijaidentiteettien tarkastelu ei ole kielenoppimisen tutkimuksessa aivan uutta, mutta lähtökohdat tutkimukselle ovat usein olleet psykologian yksilökeskeisissä teorioissa. Hall ja Verplaetse (2000, 1) esittävät, että vaikkapa vuoro-vaikutus on jo kauan ymmärretty kielenoppimisen avaintekijäksi, psykolinquistisille lähtökohdille perustuva tutkimus ei ole kyennyt tavoittamaan kielenoppijan ja hänen kontekstinsa välistä yhteyttä toisin kuin kokonaisvaltaisemmin oppimistapahtumaa tarkasteleva *sosiokulttuurinen* tutkimus. Lantolfin (2000, 225) mukaan uudempaan kielenoppimisen tutkimukseen sosiokulttuurinen teoria liittyy erityisesti toimijuuden ja sosiaalisen kontekstin huomioon ottamisen kautta. Vaikka toimijuus viittaa yksittäiseen oppijaan, Tainio (2009, 179) toteaa, että niin oppijoiden identiteetit kuin toimijuus muotoutuvat luokkien vuoro-vaikutustilanteissa. Salo ja Hildén (2011, 20) määrittelevät Lantolfin ja Thornen (2006) mukaan sosiaalisen toimijuuden syntyvän ”sosiokulttuurisessa toiminnassa dialektisesti siten, että siihen vaikuttavat oppimisympäristön rajoitukset ja mahdollisuudet”, vaikka ”yksilö myös omalla toimijuudellaan vaikuttaa ympäristöön ja muovaa sitä”. Oppijan ja ympäristön välille syntyviä mahdollisuuksia ja rajoituksia voidaan kutsua tarjoumiksi (*affordances*) (van Lier 2004).

Kielenoppimista ja -opetusta on tarkasteltu niin oppijan, opettajan, kielen kuin opetustapahtuman näkökulmasta. Usein tutkimuksellisesti on valittu rajattu näkökulma kielenopetukseen, mikä on ilmiöiden syvällisen tarkastelun kannalta perusteltua. Mercer ja Littleton (2007, 20) pitävät kuitenkin sosiokulttuurisessa oppimisen tutkimuksessa välttämättömänä inhimillisen toiminnan kulttuurisen, psykologisen sekä sosiaalisen tason huomioon ottamista. Myös Block (2007, 202) kannattaa kielenoppimisen tutkimuksessa laajaa tutkimusotetta, jossa eri kontekstit otetaan huomioon ja aineistoa kerätään monipuolisilla menetelmillä, jotta tavoitetaan myös välittömän kielenopetuskontekstin taustalla olevia sosiokulttuurisia ja historiallisia tekijöitä.

Tämän tutkimuksen näkökulma kielenopetukseen on *ekologinen*, ja se noudattelee Leo van Lierin (1988, 1996, 2000, 2001, 2002, 2004, 2007, 2008) ajatuksia vieraan kielen oppimisesta kokonaisvaltaisena, sekä yksilöllisenä että sosiaalisena toimintana (myös mm. Breen 2001). Ekologia viittaa systeemiin, joka muodostuu yksilöiden ja ympäristön yhteisestä toiminnasta. Systeemit ovat eliö-ympäristö-järjestelmiä, joissa kaikki osat ovat suhteessa toisiinsa (Jär-

vilehto 1995). Ekologisessa tutkimuksessa ei tarkastella kohteita vaan suhteita (van Lier 2002, 145). Avainkäsitteeni, *kielenoppijaidentiteetti, toimijuus ja tarjoumat*, ovat myös yksilön ja ympäristön välille rakentuvia ja dynaamisia – eivät paikallaan pysyviä objekteja. Järvinen (2009) pitää ekologista kielenoppimisen tutkimusta aktiivisena ja dynaamisena tapana lähestyä erittäin yksilöllisiä oppimisprosesseja. Yhteisöä tarkastelemalla päästään käsiksi yksilöiden toiminnan mahdollisuuksiin ja rajoituksiin ympäristössään, ja yksilöiden erilaisten kokemusten kautta voidaan puolestaan ymmärtää yhteisöjen toimintaa moniulotteisesti. Breen (2001, 128) esittää, että kielenoppimisen tutkimuksessa on otettava huomioon niin sosiaalisen toiminnan kuin yksilöllisen kokemuksen taso ja pyrittävä ymmärtämään kokonaisuutta luomalla yhteyksiä kielenoppimisen eri tasojen välillä. Hän kuvaa kielenoppimisen herkkää ja muuttuvaa kokonaisuutta ekologisella mielikuvalla korallipuutarhoista.

Päädyn ekologisten tarkasteluun kahdesta syystä. Ensinnäkin, ekologiset näkemykset kielenoppimisesta vastasivat opettajantyöni erilaisista positioista kertyneitä kokemuksia ja käsityksiä monitasoisesta kielenoppimistapahtumasta. Tutkimus toteutui alakoulussa, jossa englantia opiskeltiin monenlaisissa konteksteissa, joissa sekä toiminta että oppilaiden kokemukset vaihtelivat. Perinteisen englannin kielen opetuksen lisäksi lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat opiskelivat oppiainesisältöjä englanniksi vieraskielisessä sisällönopetuksessa eli CLIL-opetuksessa (*Content and Language Integrated Learning*), ja osa heistä sai lisäksi tukea erilaisissa pienryhmissä. Toinen peruste liittyy tutkimukselliseen haasteeseen, sillä vieraan kielen oppimista ja kielenoppijaidentiteettejä on harvoin kuvattu näin laajassa viitekehyksessä. Tunnustan kuitenkin valintaani liittyvät haasteet. Tieteellinen työ vaatii aina kohteensa rajaamista ja redusointia (van Lier 2004, 10). Kielenoppimisen ymmärtäminen yksilön ja sosiaalisen sekä materiaalisen ympäristön väliseksi ekologiaksi tekee tarkastelun sekä tutkijalle että lukijalle väistämättä haasteelliseksi laajuutensa ja monipolvisuutensa vuoksi. Tutkimusaineistoni elävää, moniäänistä vyyhteä olen pyrkinyt selvittämään ja kerimään sopiviksi kokonaisuuksiksi sekä teoreettisten käsitteiden että rakenteellisen jäsentelyn avulla. Tavoitteeni on myös runsaiden aineistonäytteiden kautta kuvata englannin opetuksen ekologista kokonaisuutta tutkimuskoulussa mielenkiintoisena, monitasoisena ja moniäänisenä.

Kielenoppijaidentiteettien rakentumiseen vaikuttaa yksilöiden kokemuksen ja toiminnan lisäksi toimijoiden suhteista syntyvä ryhmädynamiikka. Tutkimukseni käsitteet *tarjoumat* sekä *toimijuus* sijoittuvat yksilöiden ja ympäristön välisiin suhteisiin ja kohdatessaan sekä vaikuttavat oppimiseen monin tavoin että muovaavat kielenoppijaidentiteettejä joko hetkellisiksi oppilaiden positioiksi tai pitkäkestoisiksi kielenoppijapoluiksi. Keskeisin tutkimustehtäväni on kuvata, millaisia kielenoppijaidentiteettejä oppilaille rakentuu englannin opetuksen tarjoumien ja oppilaiden toimijuuden kohdatessa. Selvittääkseni tätä tarkennan huomion vuoroin tarjoumiin ja oppilaiden toimijuuteen. En voi kuvata kokonaista ekologiaa tarkastelemalla vain yksilöitä tai ympäristöä tai toimintaa ja rajata tarkastelun ulkopuolelle jotain ekologian osatekijää. Tarkaste-

lun monitasoisuutta lisäävät tutkimuskoulun erilaiset englannin opetuksen kontekstit.

Laajemman taustan tutkimukselleni luo englannin kielen oppimisen ja käytön laajeneminen Suomessa (Leppänen, Nikula & Kääntä 2008; Leppänen ym. 2009). Englannin kielen asema on vahvistunut suomalaisten koululaisten arjessa, ja oppilaille tarjoutuu mahdollisuuksia englannin oppimiselle ja käytölle koulun ulkopuolellakin, mikä asettaa haasteita koulun englannin opetukselle (Kohonen 2006; Luukka ym. 2008; Aro 2009). Koulussa ja vapaa-ajalla tapahtuva englannin oppiminen voi saada oppilailla erilaisia merkityksiä. Viidesluokkalainen poika kertoo tutkimuksessani:

Minä en pidä sanastotehtävistä. Pelaan n. 8-15 tuntia viikossa peliä, jossa tarvitaan englantia.

Luukka ym. (2008) toteavat muutoksen koulujen kielenopetuksessa kuitenkin olevan hidasta. Kielenopetuksen tutkimuksen painopisteen muuttumisesta ja virallisista tavoitteista huolimatta vieraan kielen opetuksen käytänteet peruskoulun alaluokillakin painottuvat usein edelleen yksilösuorituksiin, rakenteiden opiskeluun sekä kirjalliseen työskentelyyn erityisesti arvioinnin osalta (Dufva ym. 2011). Vaikka tutkimukseni koskee pääosin koulun englannin opetuksen konteksteja, ei vapaa-ajan englannin käyttöä ja siinä syntyvää oppimista ja merkityksiä voi täysin rajata tämän tutkimuksen ulkopuolelle. En käytä tarkasti rajattua käsitettä *englanninoppijaidentiteetti*, sillä oletan vieraan kielen opetuksen alakoulussa olevan melko samankaltaista kielestä riippumatta. Kuitenkin tarkastelussani on otettava huomioon englannin kielen erityinen asema monien oppilaiden arjessa.

Tutkimukseni asettuu osaltaan vieraskielisen sisällönopetuksen (CLIL) tutkimusten joukkoon, joka Meriläisen (2008, 57) mukaan on Suomessa tarkastellut erityisesti saavutettuja tuloksia ja koulumenestystä. CLIL-tutkimuksessa on yhä enemmän tuotu esille oppijanäkökulmaa tarkastelemalla oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia vieraskielisestä opetuksesta, mutta useimmiten aineistoa on kerätty kirjallisilla kyselyillä ja laadullinen tarkastelu on jäänyt vähäiseksi. Poikkeuksena tästä on muun muassa Rasisen (2006) etnografinen väitöstutkimus, jossa kahden oppilaan näkökulmia CLIL-opetukseen tuotiin esille osana laajempaa kouluyhteisön tarkastelua. Myös Bergströmin (2000) tutkimuksessa heikkojen oppijoiden menestymisestä kielikylpyopetuksessa kuuluvat oppilaiden äänet. Lähellä kielenoppijaidentiteettien tutkimusta liikkuvat Pihkon (2007, 2010) vertailevat tutkimukset, joissa tarkastellaan oppilaiden kokemuksia englannin opetuksessa sekä englanninkielisessä sisällönopetuksessa muun muassa *kieliminä*-käsitteen avulla, jolla tutkija tarkoittaa oppijan kielenopiskeluun liittyvää minäkäsitystä (Pihko 2007, 33).

Oppijaidentiteettiä CLIL-tutkimuksessa sen sijaan on hyvin harvoin tarkasteltu. Nikula (2007, 200) toteaa englannin kielen oppimisen ja CLIL-opetuksen vuorovaikutustutkimuksessaan, että oppijat sosiaalistuivat erilaisiin identiteetteihin sekä oppijoina että kohdekielen käyttäjinä. Oppijoiden identiteetit tuo esille myös Rajander (2010) etnografisessa väitöstutkimuksessaan, jos-

sa hän tarkasteli muun muassa peruskoulun oppilaiden kouluun liittämiä merkityksiä ja niiden tuottamista koulukäytänteissä suomalaisessa CLIL-koulussa. Vaikka Rajanderin tutkimuksessa identiteettiä tarkastellaan laajempaan kuin kielenoppijuuteen liittyvänä käsitteenä, on tutkijan lähestymistapa oppilaiden subjektipositioihin samankaltainen kuin oman tutkimukseni ajatus kielenoppijaidentiteeteistä oppilaiden positioina. Oppijoiden kokemukset ja identiteetit kaikkuvat myös Moaten (2011) vuorovaikutustyyppitutkimuksessa CLIL-opetuksen laadullisesta omalaatuisuudesta, kun hän mainitsee, että CLIL-opetus tuo mukanaan luokkiin toisenlaisen tekemisen ja osallistumisen tapojen lisäksi toisenlaisia olemisen tapoja koskien sitä, miten toimijat ovat suhteessa keskenään ja miten he ovat toisilleen läsnä. (Moate 2011, 18.)

Tutkivana opettajana olen joutunut tarkastelemaan kriittisesti myös omaa työtäni. Siirtämällä tarkastelukulmaa kielestä ja opetuksesta oppilaiden identiteetteihin pyrin avaamaan usein näennäisesti hyvin sujuvaan alakoulun englannin opetukseen ikkunoita, joissa englannin opetus näyttäytyy dynaamisena ja monitasoisena kokonaisuutena sekä yksilöllisten kokemusten kirjona. Erityistä hyötyä tällaisesta tarkastelusta voi olla, kun yritetään ymmärtää niitä oppilaita, jotka tarvitsevat syystä tai toisesta englannin oppimisessaan tukea. Ymmärryksen lisääminen englannin opetusta ja kielenoppijoiden monenlaisuutta kohtaan voi puolestaan johtaa pedagogiseen kehitykseen. Opetussuunnitelmat ohjaavat opetuksen järjestämistä, mutta suurimmat muutokset saattavat tapahtua luokkahuoneiden mikrotasolla. Se, millaiseksi kielenoppijaksi oppilas itsensä kokee, voi vaikuttaa hänen englannin kieleen liittyviin tulevaisuuden ratkaisuihinsa niin oppimisessa, työssä kuin ihmissuhteissakin.

1.2 Tutkimuksen rakenne

Tämä tutkimus jaksottuu kolmeen pääosaan: tausta- ja metodiosioon, aineiston analyysiin sekä pohdintaan. Varsinaiset tutkimuskysymykset täsmentyvät luvun 4 alussa. Kuviossa 1 tutkimusraporttini kulku on esitetty visuaalisesti etenevässä muodossa.

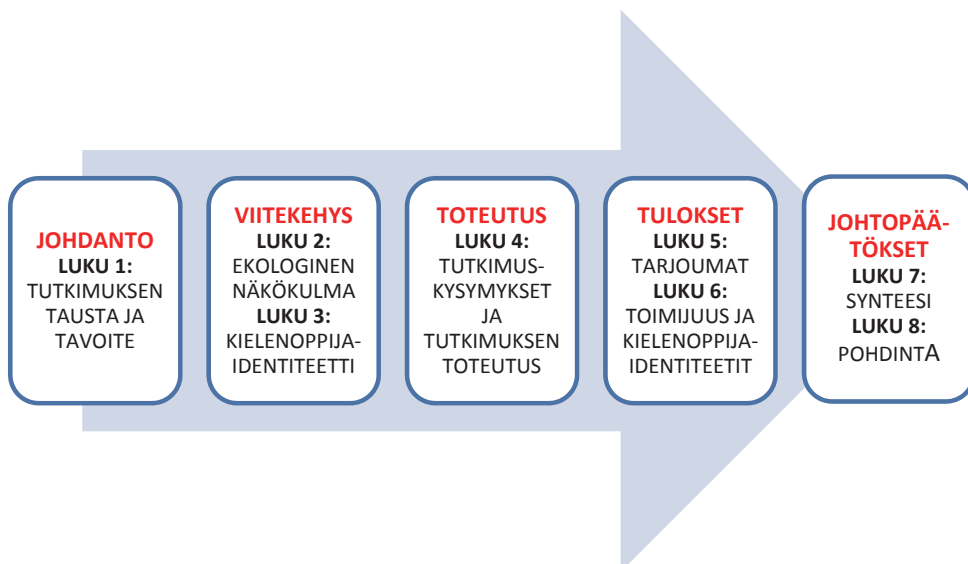
Taustaosion kahdessa luvussa esittelen teoreettisen viitekehitykseni, *ekologisen näkökulman kielenoppimiseen* (luku 2) sekä sosiokulttuurisen ajatuksen *kielenoppijaidentiteetistä* (luku 3). Luvun 2 alussa tarkastelen oppimista omaksumisena, osallistumisena ja osallisuutena, minkä jälkeen esittelen ekologisen kielenoppimiskäsityksen keskeiset *tarjoumien* ja *toimijuuden* käsitteet ja kokoan käsitteet yhteen tarkastelemalla niiden kohtaamista merkityksen rakentumisen prosessissa, mitä sekä oppiminen että identiteettien rakentuminen pohjimmiltaan ovat. Kielenoppijaidentiteettejä tarkastelen sosiaalisessa *positioinnissa* rakentuvina ja *presentoituina* oppilaiden positioina sekä suhteessa merkityksiin ja oppilaan institutionaaliseen rooliin. Luvun yhteenvetona määrittelen tämän tutkimuksen käsityksen kielenoppijaidentiteetistä.

Luvun 4 alussa esittelen tutkimuskysymykseni ja tutkimusmenetelmäni sekä pohdin niiden taustalla olevia metodisia ja metodologisia ratkaisuja. Seu-

raavaksi kuvaan tutkimusprosessiani ja esittelen tutkimuskoulun sekä tutkimukseen osallistuneet henkilöt. Sitä seuraa aineistojen ja analyysin kuvaus. Luvun lopussa pohdin tutkimukseni eettisiä ongelmia: tutkivan opettajan positiota, kriittisyyttä sekä tutkimukseni luotettavuutta ja uskottavuutta.

Analyysi ja tulokset sisältyvät lukuihin 5 ja 6. Luvussa 5 tarkastelen kielenoppijaidentiteettien rakentumista ympäristön ja oppilaan välille syntyvien tarjoumien näkökulmasta, jolloin pääpaino on ympäristön kuvaamisessa. Olen jakanut tarjoumat materiaaliin sekä kielellisiin ja sosiaalisiin, jotka todellisuudessa limittyvät keskenään. Luku jakautuu alaotsikoihin aineistossa esiin tulleiden teemojen pohjalta. Luvussa 6 näkökulma kielenoppijaidentiteettien rakentumiseen on oppilaiden toimijuuden kokemuksissa ja presentoinnissa, joihin punoutuvat viiden oppilaan *kielenoppijapolut*. Tarkastelemalla kielenoppijaidentiteettejä yksilöllisinä kielenoppijapolkuina pyrin havainnollistamaan sekä aineistossa esiintyneitä teemoja että kielenoppijaidentiteettien rakentumista ajassa. Tarkastelen kielenoppijapolkuja myös Wengerin (1998) käytäntöyhteisön toimintaan osallistumiseen perustuvan sosiaalisen oppimiskäsityksen valossa. Luvun 6 jäsenitys noudattaa aineistossa esiin tulleita merkityksiin, osaamiseen, osallistumiseen ja osallisuuteen liittyviä teemoja, mutta identiteetikäsitteeseeni liittyvä teoreettinen oletus identiteeteistä yksilöiden kokemana sekä toiminnassa presentoituna vaikuttaa analyysissä.

Luvussa 7 teen synteessin tutkimustuloksistani suhteessa tutkimuskysymyksiin, kun tiivistän tarjoumiin ja toimijuuteen liittyvät keskeiset tulokseni sekä tarkastelen kielenoppijaidentiteettien rakentumista suhteessa aikaan. Luvussa 8 pohdin tutkimukseni viitteitä kielenopetuksen käytäntöön ja tutkimukseen sekä tarkastelen tutkimukseni rajoitteita ja tuon esille aiheita jatkotutkimukseen.



KUVIO 1 Tutkimusraportin rakenne

2 EKOLOGINEN NÄKÖKULMA KIELENOPPIMISEEN

Kaikki oppiminen merkitsee ihmisen ja ympäristön yhteensovittamista, yhteistoimintaa ja uudelleenjärjestäytymistä ihminen-ympäristö -järjestelmässä...oppiminen on prosessi, jossa ihminen-ympäristö -järjestelmän rakenne jatkuvasti muovautuu siten, että uusia toiminnan tuloksia voidaan saada aikaan. (Järvilehto 1995, 190)

Ekologiassa on kyse uudenlaisesta metaforasta, jolla pyritään korostamaan sosiaalisen toiminnan dynaamista ja epälineaarista luonnetta monimutkaisissa, muuttuvissa ympäristöissä (Kramsch 2002). Sosiaalista toimintaa tarkastellaan ekologisissa suuntauksissa usein systeemisinä kokonaisuuksina, joissa kaikki osat vaikuttavat toisiinsa sekä laajempaan kokonaisuuteen (van Lier 2004, 4). Van Lierin (2000, 2002, 2004, 2008) ajatus kielenoppimisesta ekologiaa on tutkimukseni teoreettinen kivijalka. Ekologisen ajattelutavan lähtökohdat ovat sosiokulttuurisessa käsityksessä, joka tarkastelee ihmisen toimintaa laajoissa viitekehkeissä. Yleisesti ajateltuna ekologia tutkii erilaisten organismien suhteita fyysiseen ympäristöönsä (Gibson & Pick 2000, 14; van Lier 2002, 144). Candlin (2001, xxi) laajentaa ekologisen kontekstin käsitettä paikallisen toimintaympäristön suhteeksi taustalla oleviin historiallis-sosiaalisiin rakenteisiin (ks. myös Creese, Martin & Hornberger 2008). Kielenoppimisen ekologisessa tutkimuksessa otetaan huomioon fyysinen ympäristö sosiokulttuurisen suuntauksen huomioiman sosiaalisen ympäristön lisäksi (van Lier 2004, 18). Kontekstien monimuotoisuus ja monimutkaisuus on ekologiselle tutkimukselle keskeistä, eikä niitä näin ollen tule liiaksi yksinkertaistaa. Breenin (1985) mukaan tämä pätee myös kielenoppimisen tutkimukseen, jossa pyrkimys kokonaisuuksien ymmärtämiseen ja niiden todenmukaiseen kuvaamiseen vaikuttaa tutkimuksen metodologisiin ja metodisiin ratkaisuihin.

2.1 Ekologinen kielenoppimiskäsitys ja sosiokulttuurinen teoria

Tutkimukseni sijoittuu ekologisen kielenoppimisen alueelle, mutta en varsinaisesti tarkastele englannin oppimista vaan siinä rakentuvia ja siihen vaikuttavia kielenoppijoiden identiteettejä. Koska kielenoppijaidentiteetit ja oppiminen ovat toisiinsa kytkeytyviä, esittelen keskeisiä seikkoja van Lierin ekologisesta kielenoppimisajatuksista, joka pohjautuu sosiokulttuurisiin oppimisenäkemyksiin. Käsitteellä *sosiokulttuurinen* viitataan inhimillisen toiminnan sosiaalisiin ja kulttuurisiin konteksteihin (Lantolf & Thorne 2006, 2). Tarkemmin käsitettä käytetään tutkimussuuntauksista, jotka liittyvät venäläisen psykologin Lev Vygotskin (1896–1934) ajatteluun inhimillisen toiminnan luonteesta. Keskeinen ajatus sosiokulttuurisessa ymmärryksessä on yksilöiden kognition sosiaalinen alkupe- rä (Lantolf 2000; Alanen 2000). Ajattelumme, käsitystemme ja arvostustemme aihiot syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, josta ne välittyneenä sisäisty- vät yksilötasolle muuntumisprosessien kautta. Tärkein välittäjä tässä prosessissa on kieli.

Ekologisen kielenoppimiskäsityksen keskiössä on van Lierin (2004, 3) mukaan kielen ja oppimisen erottamaton yhteys. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, joka on kaksisuuntaista, dialogista, ja samalla myös käsitys itses- tämme muodostuu muiden kanssa käymissämme dialogeissa (Jenkins 1996; Dufva 1999). Suni (2008, 27) toteaa, että van Lierin ”ekologisissa kielenoppimis- näkemyksissä sosiokulttuuriset ja dialogispohjaiset ainekset sulautuvat yhteen”. Salo (2006) on tarkastellut vuorovaikutusta eliö-ympäristö-järjestelmänä, jonka sosiaalisessa kanssakäymisessä yksittäistä toimijaa ei voi erottaa ympäristös- tään. Ilman ympäristöään yksilö ei voi kommunikoida. Hän tuo esille, että ”ih- minen ei pelkästään ilmaise itseään dialogissa, vaan myös rakentuu siinä”. (Salo 2006, 71.) Dialogisuus on keskeinen ajatus ekologisesti suuntautuneissa sosio- kulttuurisissa oppimiskäsityksissä, joissa yksilön ja ympäristön ajatellaan vai- kuttavan toisiinsa vastavuoroisesti, orgaanisen kokonaisuuden sisällä dynaami- sesti muotoutuvissa verkostoissa. Sosiokulttuurisissa oppimisenäkemyksissä identiteetit ja oppiminen liittyvät toisiinsa (mm. Wenger 1998), ja oppijoiden identiteetit ovat keskeisellä sijalla myös van Lierin kielenoppimisenäkemyksissä.

Ihmisten välisen vuorovaikutuksen voi ymmärtää laajasti kasvokkain toi- sen kanssa olemiseksi, jossa kieli toimii tärkeimpänä merkkijärjestelmänä (Ber- ger & Luckmann 1994, 39, 47.) Sosiaalisen alkuperänsä vuoksi kieli kantaa mu- kanaan kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneita merkityksiä, jotka saavat vuorovaikutuksessa jatkuvasti uusia tulkintoja. Salo (2006, 59) toteaa, että vu- orovaikutuksen sijaan voisi puhua sosiaalisen kanssakäymisen käsitteestä, joka tavoittaa paremmin ihmisten keskinäisen toiminnan laajuuden ja kuulumisen ajalliseen ja tilalliseen kontekstiin. Vuorovaikutus on tilanteista, eli se tapahtuu aina jossain ajassa ja paikassa. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutus ymmärre- tään sekä kielelliseksi että ei-kielelliseksi ihmisten väliseksi sosiaaliseksi toi- minnaksi, jolloin se pitää sisällään myös muun muassa ilmeiden, eleiden ja ti-

laan sijoittumisen avulla tuotetut ja välitetyt merkitykset. Tämän vuoksi käytän analyysissäni vuorovaikutuksen sijaan yleensä toiminnan käsitettä.

Kramsch (2002, 3) tuo esille, että ekologisessa kielenoppimisajatuksessa oppijat liittyvät saumattomasti orgaaniseksi osaksi sosiaalista ympäristöään, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen monimutkaisten ekologisten verkkojen tavoin. Hän esittää kritiikkiä Vygotskin sisäistämistä koskevaa ajatusta kohtaan, joka hänen mielestään säilyttää jaon yksilöllisen kielenkäyttäjän ja sosiaalisen ympäristön välillä. Mielestäni ekologisessa tutkimuksessa oppimista voidaan kuitenkin tarkastella niin yksilön kuin ympäristön näkökulmasta, jos kumpaakaan ei suljeta pois. Harju-Luukkaisen (2007, 52–59) mukaan van Lier on ekologisessa kielenoppimisen näkökulmassa laajentanut Vygotskin ajattelua yhdistämällä sosiokulttuurisen ja kognitiivisen ajattelutavan niin, että ”oppiessaan yksilö kiinnittyy sosiaaliseen todellisuuteen”. Van Lier (2004) ajattelee sosiokulttuuristen psykologisten teorioiden olevan usein ekologisesti suuntautuneita ja ekologisten näkemysten puolestaan laajentavan ja ajanmukaistavan Vygotskin ajatuksia. Hänen mielestään sosiokulttuurinen teoria ei kuitenkaan ole ollut ekologisen ajattelun tapaan lähtökohdiltaan kriittistä. (Van Lier 2004, 17.) Kriittisyys tulee ekologiseen tarkasteluun sekä laajojen kontekstuaalisten taustatekijöiden että yksilöiden erilaisuuden huomioimisesta. Ottamalla vaikutussuhteet huomioon, ekologisuus voi olla myös syvää ekologiaa, joka tuo esille inhimillisen toiminnan eettisen aspektin. Kielenopetuksessa syvä ekologia tarkoittaa van Lierin mukaan oppilaiden identiteettien huomioon ottamista sekä opetuksen laatua ja moraalisten aspektien tarkastelua (van Lier 2002, 148; 2004, 19). Kielenoppimisen tutkimuksessa on tärkeää havaita toiminnan seuraukset ja saada aikaan tutkimusta ja käytänteitä, jotka edistävät paitsi kielen oppimista myös yksilöiden kehitystä ja hyvinvointia.

Tarkastelen tässä luvussa ekologista kielenoppimiskäsitystä ensin omaksumisen, osallistumisen sekä osallisuuden näkökulmista. Sen jälkeen esittelen tarkemmin ekologisen ajattelun keskeiset tarjouman ja toimijuuden käsitteet.

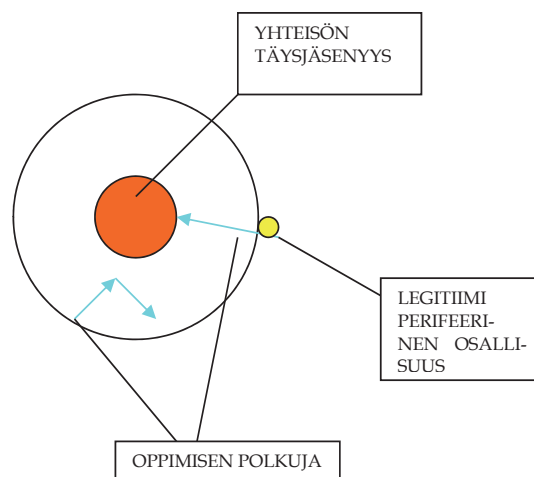
2.2 Omaksuminen, osallistuminen ja osallisuus kielenoppimisessä

Sosiokulttuurisesti suuntautuneissa oppimisenäkemyksissä on kritisoitu perinteistä ajatusta oppimisesta *omaksumisena*, minkä mukaan oppija sisäistää mekaanisesti ja melko passiivisesti hänelle ulkoa päin tarjottua tietoa. Sosiokulttuurisesti ajateltuna yksilö ei sisäistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esiintyviä tietoja ja tietorakenteita sellaisenaan, vaan muuntaa ne aktiivisesti osaksi omaa tietorakennettaan (Lantolf 2000, 14; Lantolf & Thorne 2006 165). Aktiivisen oppijäkäsityksen myötä oppiminen ymmärretään uudella tavalla *osallistumisena* sosiaalisen ympäristön toimintaan (mm. Lave & Wenger 1991; Lantolf 2000, 225). Sfärd (1998, 10) tuo esille, että sekä omaksumisen että osallistumisen

metaforia kuitenkin tarvitaan, jotta oppimisesta saadaan monipuolinen kuva (ks. myös Pavlenko & Lantolf 2000, 156; Block 2003, 106).

Ekologinen kielenoppimismetafora ottaa huomioon sekä omaksumisen että osallistumisen näkökannat (Kramsch 2002, 3). Siinä ajatellaan oppijan ja hänen ympäristönsä suhteeseen syntyvän mahdollisuuksia, joita aktiivinen oppija voi käyttää hyödykseen. Oppija tarttuu mahdollisuuksiin, jotka ovat hänelle jollain tavoin merkityksellisiä. Van Lier (2004) viittaa Laven ja Wengerin (1991) ajatuksiin käytäntöyhteisöistä todetessaan kielen oppimisen tapahtuvan sen seurauksena, että oppija osallistuu merkitykselliseen toimintaan muiden ihmisten kanssa. Osallistumisen hän tarkoittaa sisältävän havaitsemista, näkyvää toimintaa sekä merkitysten yhteistä rakentamista. (Van Lier 2004, 52–53.) Nämä toiminnot voivat mielestäni tapahtua myös sosiaalisella tasolla, vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa.

Yksi laajasti oppimisen tutkimuksissa käytetyistä sosiokulttuuriseen näkemykseen ja osallistumiseen perustuvista oppimiskäsityksistä on Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoria, jonka taustalla on Laven ja Wengerin (1991) ajatus oppimisprosessin kuvaamisesta *käytäntöyhteisön* (community of practice) toimintaan osallistumisena. Kuviossa 2 osallistuminen käytäntöyhteisössä on esitetty kehämallissa oppijan paikkana suhteessa keskukseen, joka kuvaa yhteisön *täysjäsenyyttä* (full participation). Oppimisen ja osallistumisen alkuvaiheessa oppijan ajatellaan sijoittuvan mallin ulkokehälle, jolloin hänellä on *legitiimi perifeerinen osallisuus* (legitimate peripheral participation) käytäntöyhteisössä (Eteläpelto, Collin & Saarinen 2007, 101). Paikka takaa ”aloittelijalle oikeutetun mahdollisuuden osallistua asteittain syvenevällä tavalla asiantuntijan käytäntöihin” (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 129). Oppijan asema on legitiimi, kun hänet on hyväksytty yhteisön jäseneksi ja hän itse kokee kuuluvansa yhteisöön, vaikka hänen osallistumisensa ei vielä alussa olisi kovin näkyvää. Osallistumisen ja yhteisöön kuulumisen aste kasvaa oppimisen prosessin edetessä, kun oppija liikkuu oppimisen polullaan (*trajectory*) keskustaa kohden.



KUVIO 2 Osallistuminen käytäntöyhteisössä (ks. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998)

Laven ja Wengerin (1991) sekä Wengerin (1998) mukaan yhteisön toimintaan osallistumisen tasot vaihtelevat aloittelijan legitiimistä perifeerisestä osallisuudesta yhteisön keskiössä olevien sisäpiiriläisten ja mestarien täyteen osallistumiseen, yhteisön täysjäsenyyteen, jossa osallistujille syntyy osaamisen ja yhteisöön kuulumisen identiteettejä. Ääreisasema on vielä kaukana käytäntöyhteisön keskuksesta, johon aloittelija suuntautuu kohden suurempaa osallistumista ja yhteistoiminnassa jaettujen päämäärien saavuttamista. (Lave & Wenger 1991, 64; Wenger 1998, 154.) Eteneminen oppimisen polulla voi myös pysähtyä, tai toiminta voi suuntautua pois päin yhteisestä keskustasta (Wenger 1998, 154). Handley ym. (2006, 642) tuovat esiin, että yksilöiden tuleminen yhteisön jäseniksi on usein oletettu liian ongelmattomaksi, sillä käytäntöyhteisöihin osallistumisen polut saattavat olla vaikeita (ks. myös Haneda 2006). Wengerin sosiaalisen oppimisen teoriaa ovat vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa hyödynäneet muun muassa Ohta (2000) ja Morita (2004). Molempien tutkimuksissa esiin on noussut oppijoiden kokemusten moniselitteisyys ja osallistumisen vaikeus vieraan kielen luokissa. Oppijat kuuluvat usein moniin käytäntöyhteisöihin, mistä heille voi syntyä ristiriitaisia kokemuksia ja positioita, rajaidentiteettejä (Wenger 1998, 154–160).

Koska sosiokulttuurisissa oppimiskäsityksissä ymmärretään yhteisön toimintaan osallistumisen olevan välttämätöntä oppimiselle tai jopa merkitsevän oppimista itsessään (mm. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998), on oppimisen tutkimuksissa kiinnitettävä huomiota yksittäisten oppijoiden osallistumiseen ja osallistumisen mahdollisuuksiin. Haneda (2006, 811) tuo esille, että osallistumisella on kielen oppitunneilla monia tasoja, joten osallistumisen käsite tulisi määritellä suhteessa luokassa tapahtuviin erilaisiin toimintoihin. Osallistumisen näkökulmasta kielenoppiminen ei ole yksilölle kuuluva taito vaan monimutkaisista sosiaalisista toiminnoista koostuva prosessi, johon kielenoppijoiden identiteetit liittyvät olennaisesti (Candlin 2001, xix). Esimerkiksi aktiivisen tai passiivisen oppijan identiteetit perustuvat oppilaiden näkyvälle osallistumiselle. Moritan (2004, 596) mukaan kieliluokassa oppijoille rakentuvat identiteetit sekä syntyvät luokan toimintaan osallistumisesta että vaikuttavat oppijoiden osallistumiseen. Yuxia (2009) on huomannut, että osallistumattomuuden kautta konstruoidaan ”huonon kielenoppijan” identiteettejä, jotka eivät synny välttämättä osaamisen puutteesta. Kuten Moje ja Lewis (2007, 20) toteavat, oppimisen mahdollisuuksien toteutuminen edellyttää oppijoiden identiteettien huomioon ottamista ja hyväksymistä, vaikka ne olisivat ristiriidassa ympäristössä vallitsevien ja tyyppisten oppijaidentiteettien kanssa.

Osallisuus tuo esille oppilaan näkökulman (Turja 2000, 167), oppijan kokemisen maailman (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010). Osallisuudella tarkoitetaan sekä pääsyä yhteisöön ja mahdollisuutta osallistua yhteiseen toimintaan että niihin liittyvää yksilöllistä kokemusta. Van Lierin (2004, 122) mukaan pelkkä pääsy yhteisön toimintaan ei takaa osallistumista, oppimista eikä yhteisöön kuulumisen identiteettiä. Osallisuuden havaitseminen on ulkopuoliselle vaikeaa, sillä osallisuus voi olla yksilön tunne johonkin kuulumisesta ja osallistumisesta, vailla näkyvää osallistumisen toimintaa (Handley ym. 2006). Osallisuus

den tarkastelu oppimisen tutkimuksessa on kuitenkin tärkeää, sillä se tuo esille toimijoiden näkökulman osallistumiseen. Osallisuuden kokemukset rakentavat myös identiteettejä, sillä kuten Jauhiainen ja Eskola (1993) toteavat, osallisuus ei pelkästään tuo mukanaan toimintamahdollisuuksia, vaan kokemuksena se vahvistaa jäsenen ymmärrystä itsestään.

Kouluissa oppiminen tapahtuu keskeisesti kielen välityksellä, joten sosio-kulttuurisessa oppimisen tutkimuksessa onkin usein tarkasteltu oppilaiden osallistumista luokan suulliseen vuorovaikutukseen. Van Lierin (2000, 246) mukaan vuorovaikutus ei pelkästään edesauta oppimista – se on oppimista itsessään. Osallistumisen ja oppimisen suoraviivaisen yhteyden voi kuitenkin kyseenalaistaa. Oppilaiden osallistuminen vaihtelee kielen tunneilla tilanteesta toiseen paitsi ulkoa säädellyn toiminnan myös oman toimijuuden mukaan. Kieliluokissa osallistumisella tai osallistumattomuudella on oppijoille seurauksia, koska heitä arvioidaan vuorovaikutukseen osallistumisen perusteella. Jos osallisuus toimintaan on edellytys menestymiselle koulussa, täytyy osallisuus ja osallistuminen määritellä kussakin kontekstissa sekä tarkastella myös oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia eri tilanteissa esiin nousevien tarjoumien sekä toimijuuden kautta.

Kielenoppimista on tarkasteltu kriittisesti osallistumisen ja osallisuuden näkökulmasta erityisesti sellaisissa toisen kielen oppimiseen liittyvissä *Second Language Acquisition* (SLA) -tutkimuksissa (mm. Norton Peirce 1995; Norton 2000; Toohey 2000), joissa on tuotu esille maahanmuuttajien kokemuksia ja mahdollisuuksia osallistua toimintaan niin kouluissa kuin koulun ulkopuolellakin. Näissä tutkimuksissa on usein analysoitu vuorovaikutusta tarkoin diskurssianalyysin tai keskusteluanalyysin keinoin. Vuorovaikutuksen mikroanalyysia on käytetty myös vieraan kielen oppimisen tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu kielen oppimista kielen käytön kautta (van Lier 2001; Block 2003). Jos kieltä käyttämällä sekä opitaan että esitetään osaamisen identiteettejä, osallistumisen puute voi olla merkittävä identiteettiä määräävä tekijä (Wenger 1998, 164).

Nikulan (2008a, 42) mukaan suomalainen vieraskielisen opetuksen tutkimus on keskittynyt erityisesti oppimisen kysymyksiin ja luokkahuoneiden kielen käytön näkökulma on jäänyt vähäiseksi (ks. myös Kääntä 2010, 25). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen on kuitenkin lisääntynyt 2000-luvulla myös CLIL-tutkimuksessa (Dalton-Puffer & Smit 2007, 15). Vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä opetuksessa havaitut erot luokkien vuorovaikutuksessa ovat herättäneet kysymyksiä oppilaiden osallistumisesta luokkien tiedonrakentamisprosesseihin sekä kielenoppimisesta tämän osallistumisen seurauksena. Oppijoiden kokemusten yhdistämistä vuorovaikutustutkimukseen on vähemmän tarkasteltu. Nikulan (2000, 2008a) vuorovaikutustutkimuksissa suomalaisten yläkoulujen CLIL- ja EFL-luokissa huomiota on kiinnitetty kielenkäytön sosiaalisiin seikkoihin ja oppilaiden osallistumiseen sekä toimijuuteen. Vuorovaikutusmahdollisuuksien tarkastelu asettaa Nikulan tutkimukset sosio-kulttuurisen oppimisen kontekstiin ja tarjoaa toimijuuden tarkastelun kautta mahdollisuuden myös identiteettinäkökulman esiin tuomiselle.

Ekologisesta näkökulmasta osallistumisen ja oppimisen tekevät mahdolliseksi ympäristön ja yksilön välille syntyvät tarjoumat sekä se, miten yksilöt vastaavat niihin toimijuudellaan (van Lier 2004). Tarkastelen seuraavaksi näitä ekologisen oppimiskäsityksen ydinkäsitteitä, jotka ovat keskeisiä tutkimukseni analyysissa.

2.3 Tarjoumat

Tarjouman (engl. affordance) käsitteen esitteli alun perin amerikkalainen psykologian tutkija J. J. Gibson (1979) selvittäessään havaintopsykologisissa tutkimuksissaan, miten eläin havaitsee ympäristössään olevia mahdollisuuksia toiminnalleen. Gibson kehitti tarjouman käsitettä vuosikymmenien ajan ja selitti lopulta tarjoumien tarkoittavan sitä, mitä ympäristö tarjoaa eläimelle niin hyvässä kuin pahassa. Käsitteellä hän viittasi sekä ympäristöön että yksilöön ja korosti tällä niiden yhteenkuuluvuutta. (Gibson 1979, 127.)

Gibsonin määritelmä jättää varaa erilaisille tulkinnoille, ja käsitettä onkin määritelty sekä käytetty eri tieteenaloilla hyvin eri tavoin. Keskustelua on käyty muun muassa siitä, ovatko tarjoumat ympäristön ominaisuuksia (McGrenere & Ho 2000; Chemero 2003). Chemero (2003, 185–187) pohtii tarjoumia filosofisesta näkökulmasta ja toteaa, että tarjoumat eivät ole ominaisuuksia, vaan kokonaisten tilanteiden piirteitä ja eläin-ympäristö-systeemissä ilmeneviä suhteita. Silti ne ovat Chemeron mukaan todellisia ja havaittavia. Myös van Lier (2004, 79) määrittelee tarjoumat suhteiksi, mutta toisaalla hän viittaa tarjoumilla kulttuurisiin artefakteihin, jotka laajentavat Gibsonin alkuperäistä määritelmää (van Lier 2004, 94).

E.J. Gibson ja Pick (2000), jotka ovat tutkimuksillaan oppimisesta ja lapsen kehityksestä jatkaneet J. J. Gibsonin ekologista havaitsemisteoriaa, pitävät tarjoumaa ympäristön objektiivisena ominaisuutena, joka on olemassa, vaikka toimija ei sitä havaitsisikaan. Heidän mukaansa tarjoumien käyttö, kuten oppiminen, vaatii kuitenkin tarjouman havaitsemista ja toimijan aktiivisuutta. Tarjouma siis toteutuu vasta yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. (E.J. Gibson & Pick, 2000, 16.) Myös Paavola, Ilomäki ja Lakkala (2008, 23) ajattelevat oppimiseen liittyvien työkalujen ja materiaalien toimivan tarjoumana vain niiden ohjaamien ja sallimien toimintatapojen välityksellä.

Oppimisen tutkimuksessa tarjouman käsitettä on hyödynnetty erityisesti oppimisen sosiokulttuurisissa ja ekologisissa suuntauksissa, joissa oppimisen ymmärretään tapahtuvan yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Muun muassa Greeno (1994) on korostanut yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa yksilöpainotteisten oppimiskäsitysten sijasta. Ekologisessa näkemyksessään kielenoppimisesta van Lier (2004, 91) tuo esille tarjoumien tilannesidonaisuuden ja dynaamisuuden määrittelemällä tarjouman sellaiseksi, mikä on mahdollista jollekin henkilölle jossakin tilanteessa. Tarjouma on liikkuva, suhdetta kuvaava käsite, joka peilautuu tarkastelussa toimijoiden ja toiminnan kautta. Menezesin (2011, 61) mukaan tarjoumia voikin

parhaiten ymmärtää tarkastelemalla sosiaalista toimintaa. Paavola ym. (2008, 17) korostavat, että tarjoumien "[p]erusedeana on kuitenkin se, että ympäristön ajatellaan piirteineen ja ominaisuuksineen olennaisesti auttavan tai tuottavan tietynlaista toimintaa, ja painopiste on ympäristön ominaisuuksissa, ei toimijan kyvyissä tai taidoissa".

Tarjoumat eivät aina ole valmiina ympäristössä. Van Lierin (1996) mukaan kieliluokan tarjoumia syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja oppimisen kulttuurisessa kontekstissa. Tella ja Harjanne (2007, 502) esittävät, että kielennoppimistilanteessa tarjoumat ovat samalla kielellisiä ja sosiaalisia. Sosiaalinen tarjouma voi olla esimerkiksi luokkatoverin tai opettajan empatia tai apu. Kielelliset tarjoumat voivat välittyä suullisessa vuorovaikutuksessa tai materiaalien, kuten sanastojen ja oppikirjojen, kautta.

Tutkimustehtävääni liittyen tarkastelen englanninopetuksessa esiintyviä tarjoumia oppilaiden osallistumiselle sekä merkitysten rakentumiselle selvittääkseni niiden vaikutuksia kielenoppijaidentiteettien muodostumiseen. Sisällytän tarjoumien käsitteeseen E.J. Gibsonin ja Pickin (2000) tavoin niin ympäristössä olevia tekijöitä, jotka saavat aikaan tai estävät toimintaa, kuin toiminnan itsensä, jossa suhde toimijan ja ympäristön tarjoumien välillä toteutuu. Vuorovaikutukseen liittyvien sosiaalisten ja kielellisten tarjoumien lisäksi tarkastelen materiaaleihin liittyviä tarjoumia, kuten oppikirjoja, jotka voivat toiminnan ja merkitysten kautta vaikuttaa kielenoppijaidentiteettien rakentumiseen. Oppimateriaali on suunniteltu herättämään oppijan huomiota, virittämään toimintaa ja edistämään oppimista, joten se on tarkoitettu oppimisen tarjoumaksi, joka ei kuitenkaan toteudu itsestään selvästi. Otan huomioon oppimateriaalit tarjoumina suhteessa siihen, millaisia merkityksiä oppilaat niille antavat sekä miten ne edistävät tai estävät oppimista ja osallistumista ja sen kautta oppijaidentiteettien rakentumista. Tässä tutkimuksessa ymmärrän siis oppilaiden identiteetteihin liittyvien tarjoumien voivan olla oppilaan kannalta niin myönteisiä kuin kielteisiäkin.

Ekologinen näkökulma tulee tutkimuksessani esille siinä, että tarjoumien ja toimijuuden tarkastelut kytketään toisiinsa. Ei ole riittävää todeta esimerkiksi, että sanalistat tai puheenvuorot ovat tarjoumia, vaan väitettä on täydennettävä toimijan osalta kertomalla, kenelle ja miten ne toimivat tarjoumina. Vaikka ajattelen tarjoumien sijoittuvan yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen, painotan tarjoumia koskevassa tarkastelussani Paavolan ym. (2008) tavoin ympäristöön liittyviä seikkoja vastapainona toimijuuden tarkastelulle, jossa vuorostaan yksilöt nousevat etualalle. Tämä on ensisijaisesti metodinen ratkaisu.

2.4 Toimijuus

Oppimisen tutkimuksissa toimijuuden (engl. agency) käsitettä on määritelty hyvin monin tavoin. Käsite viittaa aktiiviseen toimintaan, mutta siihen kuuluvan toiminnan laatu ja toimijan osuus vaativat tutkimuksellista tarkennusta. Toimijuus on usein ymmärretty oppimista edistäväksi yksilölliseksi ominai-

suudeksi, joka lisääntyy oppilaan kehittyessä. Sosiokulttuurisesti ajateltuna toimijuus ei kuitenkaan sijaitse yksilössä samoin kuin esimerkiksi psykologinen ymmärrys motivaatiosta eikä sillä tarkoiteta yksilön vapaata tahtoa tai oman toiminnan kontrollia (Boxer & Cortés-Conde 2000, 206; Lantolf ja Thorne 2006, 237). Kun Gao (2010) määrittelee toimijuuden yksilön haluksi ja kyvyksi toimia, voidaan ajatella, että yksilön halua, kykyjä ja toimintaa säätelee ympäristö tarjoutumiseen. Van Lierin (2008) mukaan yksilön kyvytkin ovat sosiaalisesti välittyneitä eivätkä pelkästään yksilönsisäisiä ominaisuuksia. Sosiokulttuurisesti ymmärrettynä toimijuudella on sosiaalinen alkuperä, josta se sisäistyy yksilötasolle (Lantolf & Thorne 2006). Tämän tutkimuksen toimijuuden käsitettä kuvaa yleisesti Ahearnin (2001, 112) määritelmä toimijuudesta yksilön sosiokulttuurisesti välittyneeksi kyvyksi toimia suhteessa ympäristöönsä.

Koulussa oppilaat toimivat suhteessa oppimisen tavoitteisiin. Kasvatustieteellisessä keskustelussa toimijuuden käsitettä lähellä olevalla itseohjautuvuudella tarkoitetaan yksilön kykyä oman toiminnan ohjaamiseen (Bruner 1996), mikä viittaa käytäntöyhteisön kannalta ajateltuna lisääntyvään ohjautumiseen kohden oppimisen institutionaalisesti hyväksytyä keskiötä. Usein myös oppilaiden toimijuuden ajatellaan kohdistuvan opiskeluun ja oppimiseen. Lantolf ja Pavlenko (2001, 148) sekä Block (2003, 110) painottavat kuitenkin, että toimijuus on jatkuvasti neuvoteltava suhde yksilön ja sosiaalisen ympäristön välillä. Vaikka toimijuus on sosiaalisesti rakennettua, siihen sisältyy yksilön mahdollisuus muuttaa toimintaa ja toimijoiden paikkoja (Lipponen & Kumpulainen 2011, 818). Myös Donato (2000, 46) ja Mercer (2011, 428) tuovat esille, että sosiokulttuurisessa kielenoppimisenäkemyksessä oppilaiden toimijuus tarkoittaa sitä, että oppilaat muuttavat aktiivisesti ympäristöään, eivät vain mukaudu siihen. Oppilaat voivat ilmaista toimijuuttaan paitsi instituution hyväksymillä tavoilla myös vastustamalla tai vetäytymällä opetustilanteissa. Oppiminen puolestaan voi paitsi edistää myös rajoittaa toimijuutta (Moje & Lewis 2007, 18).

Erilaista toimijuutta nousee jatkuvasti esille luokan toiminnassa suhteessa ympäristön vaihteleviin tarjoumiin (ks. Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 21–22). Jos oppilas saa englannin tunnilla häntä kiinnostavan tehtävän ja hänellä on tehtävään sopivat työvälineet ja olosuhteet, syntyy mahdollisuuksia toimijuudelle, joka voi johtaa siihen, että oppilas tekee tehtävän – ja ehkä myös oppii. Oppilaan kiinnostuksen, toiminnan ja osaamisen esille tuleminen riippuu paitsi hänestä itsestään myös siitä, millä tavoin hänen on mahdollista tulla esille oppitunnilla. Toimijuus on näin paitsi yksilön kykyä toimia myös sosiaalisesti rakennettua ja säädeltyä (ks. Lantolf & Pavlenko 2001, 156; Davies & Harré 1990, 1999; Bucholtz & Hall 2005).

Van Lier (2008) esittää toimijuuden käsitteelle kolmea ydinpiirrettä sosiokulttuurisessa luokahuonetutkimuksessa. Hänen mukaansa toimijuuteen sisältyy ensinnäkin ajatus oppijan aloitteellisuudesta tai itsesäätelystä. Toiseksi, sosiokulttuurinen konteksti ja toimijuus ovat riippuvaisia toisistaan. Lisäksi toimijuus sisältää tietoisuuden omaan toimintaan liittyvistä vastuista suhteessa ympäristöön. (van Lier 2008.) Tulkitsen näitä van Lierin ajatuksia tutkimukseeni liittyen niin, että ensimmäinen toimijuuden piirre viittaa yksilön sisäisiin

prosesseihin, kuten kykyyn tai haluun tarttua tehtävän tekemiseen. Toisessa piirteessä tulee esille tarjoumien ja toimijuuden vuorovaikutus. Jos oppilas ei esimerkiksi saa muilta puheenvuoroa luokassa, hänen toimijuuttaan rajoittavat sosiaaliset tarjoumat. Kolmas piirre liittyy oppilaan rooliin koulussa sekä siihen sisältyviin tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Oppilaat tietävät, että heiltä odotetaan vieraalla kielellä puhumista oppitunneilla, mutta tavoitteen toteutuminen vaatii näkyvää toimijuutta, joka voi sisältää riskejä. Ojala, Palmu ja Saarinen (2009, 14) sijoittavat toimijuuden ”rakenteiden, instituutioiden ja yhteisöjen, niihin kiinnittyvien järjestysten, normien, sääntöjen, odotusten ja käytäntöjen sekä tietyllä tavalla resursoidun yksilön väliseen suhteeseen”. Tarjoumat ja yksilön toimijuus ovat näin keskenään jatkuvasti uusia toiminnan mahdollisuuksia tai rajoituksia tuottavassa suhteessa, johon sisältyvät yksilön toiminnan lisäksi toiminnalle välttämättömät lokaalit sekä laajemmat kulttuuriset resurssit.

Kuten tarjouman käsite, sijoittuu toimijuus ekologisessa tarkastelussa yksilön ja ympäristön suhteeseen, vaikka näkökulma on nyt yksilössä. Ympäristön tarjoumiin voi vastata hyvin vaihtelevalla toimijuudella. Van Lier (2000) huomauttaa, että toimijuus vaihtelee suhteessa yksilöiden kykyihin, haluun ja mahdollisuuksiin käyttää hyväkseen kussakin tilanteessa syntyneitä tarjoumia, ja tarjoumien syntyminen puolestaan riippuu siitä, mitä yksilö tekee, haluaa tai mikä on hänelle hyödyllistä (van Lier 2000, 252). Ympäristön tekijät sinällään eivät saa yksilöissä toimintaa aikaan, vaan tarjoumat tulevat esille aktiivisen toimijan suhteessa ympäristöönsä. Esimerkiksi kotitehtävä on suunniteltu oppimisen tarjouma, joka toimii vain, jos oppilas tarttuu tehtävään. Pelkkä tehtävän mekaaninen suorittaminen ei sekään takaa oppimista, vaan tehtävään täytyy paneutua riittävällä aktiivisuudella. Aktiivisuuden lisäksi tehtävän onnistunut tekeminen vaatii oppilaalta kykyä suoriutua tehtävästä tai joltain toiselta saatua apua, joka sekin voi toimia tarjoumana oppimiselle. Toimijuus ilmenee näin monella tasolla yksilön ulkoisena ja sisäisenä toimintana.

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 7) esille tuodussa oppimiskäsityksessä painotetaan oppilaan aktiivista ja tavoitteellista toimintaa ja niin itsenäistä kuin vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaa yhteisöllistä oppimista. Vieraan kielen opiskelu koulussa vaatii oppilailta monenlaisia työskentely- ja vuorovaikutustaitoja, jotka edellyttävät sekä sisäistä toimijuutta että näkyvää toimijuuden osoittamista. Toimijuus on kuitenkin usein moniäänistä, muuttuvaa ja hetkessä rakentuvaa. Se ei ole yksiselitteinen käsite, vaan sillä on eri tasoja ja vivahteita, joita ei välttämättä voi havaita tarkkailemalla toimintaa ulkoa käsin, sillä toimijuus ei aina ilmene näkyvänä toimintana (van Lier 2008). Kommunikatiiviseen kielenoppimiskäsitykseen kuuluu oletus oppimisesta toiminnan, erityisesti puhumisen välityksellä. Pelkkää tarkkaavaisuutta ei pidetä riittävänä toimijuuden osoituksena kielenopiskelussa, vaan oppilailta odotetaan näkyvää ja kuuluvaa osallistumista vuorovaikutukseen. Oppilaita myös arvioidaan ulkoisen osallistumisen perusteella. Kuitenkin myös tarkkaavainen kuuntelu voi olla oppimisen kannalta merkittävä ja hiljainenkin oppilas sisäisesti aktiivinen, kuten esimerkiksi Slimani (2001) ja Morita (2004) ovat huomauttaneet (ks. myös Ellis 1994, 606). Sen lisäksi hiljaisuus on usein sosiaalisesti ra-

kennettua kieliluokkien lokaalissa vuorovaikutuksessa (Morita 2004, 596). Van Lierin (2001) mukaan koulukontekstissa oppijan toimijuutta ja autonomisuutta onkin erityisesti tuettava, koska luokkien vuorovaikutuksellinen asetelma on vallankäytöltään epäsymmetrinen.

Toiseen tutkimuskysymykseeni liittyvä tehtävä on oppilaiden toimijuuden kuvaaminen englanninopetuksessa. Koska ajattelen toimijuuteen sisältyvän sekä ulkoista että sisäistä toimintaa, tarkastelen oppilaiden toimijuutta sekä opittuneilla havaittavana toimintana että heidän kokemuksinaan ja käsityksinään omasta toimijuudestaan. Kielenoppimiseen liittyvät kokemukset, kuten oppimisen vaikeus, helppous, hauskuus, tylsyys, apu, tuki, esteet ja osallistumisen mahdollisuudet, voivat tuoda esille vaikeammin havaittavia toimijuuden ilmenemismuotoja ja tarjoumia. Ekologisen oppimisajatuksen näkökulmasta yksilöiden toimijuuden ymmärtäminen vaatii ympäristötekijöiden sekä yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen huomioon ottamista. Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten tarjoumat ja toimijuus toimivat vuorovaikutuksessa ekologisen oppimisen kokonaisuudessa, jossa oppiminen ymmärretään merkitysten rakentamiseksi niin sosiaalisella kuin yksilölliselläkin tasolla.

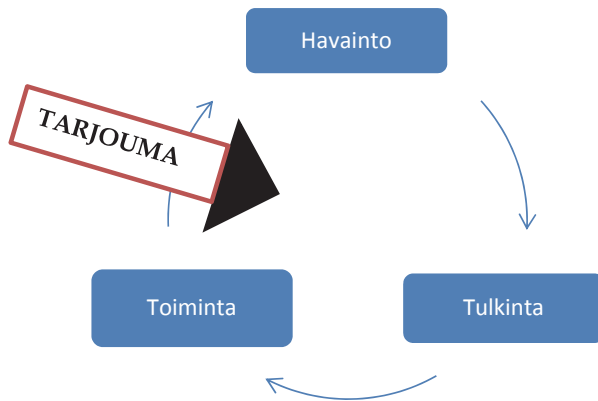
2.5 Tarjoumat ja toimijuus merkityksen rakentumisen kehässä

Ekologisesti ymmärrettynä oppiminen on merkityksen rakentumisen prosessi, jossa tarjoumat ja toimijuus kohtaavat. Van Lierin (2004, 53) mukaan merkityksenantoprosesseissa tarjoumat rakentuvat toiminnan, tulkinnan ja kokemusten kehässä yksilöiden ja heidän sosiaalisen sekä materiaalsen ympäristönsä suhteisiin ja tekevät mahdolliseksi tulevan toiminnan. Merkitykset eivät synny tyhjästä. Ne ovat sosiokulttuurisesti muodostuneita ja kontekstisidonnaisia, mutta saavat vuorovaikutustilanteissa hetkellisiä ja paikallisia tulkintoja. Van Lier (2004, 92) esittää, että ajallisesti ja paikallisesti rakentuneet merkitykset tarjoavat yksilöille resursseja sekä henkilökohtaisten merkitysten rakentamiselle että ympäristössään toimimiselle. Yksilöt sisäistävät ympäristönsä kulttuurisesta merkityspotentialista osia, joista yhdessä muodostuu kunkin henkilön sisäinen merkityksmaailma. Uusissa kohtaamisissa ja tulkinnoissa merkityksmaailmamme muuttuu jatkuvasti (van Lier 2004).

Luokassa toimitaan yhdessä, rakennetaan yhteisiä tulkintoja ja merkityksiä, ja havainnon suuntautuminenkin voi olla yhteistä. Van Lier (2008) tuo esille, että toimijuus voi siten olla paitsi yksilöllistä myös jaettavaa. Vaikka kieliluokissa toiminta on usein yhteistä ja sen tarkoituksena on luoda jaettuja merkityksiä, esimerkiksi oppia englantia, syntyvät merkitykset jokaiselle yksilötasolla sen tuloksena, että yksilö havaitsee jotain ja liittää havaitun asian itseensä. Yhteisten merkitysten synty voi vaatia monenlaisia, yksittäisille oppijoille samassa kontekstissa räätälöityjä tarjoumia ja neuvottelua yhteisistä tulkinnoista.

Kuvion 3 tarkoituksena on havainnollistaa van Lierin (2004, 92) ajatusta siitä, miten toiminta, havainto ja tulkinta ovat merkitysten muodostumisen prosessissa keskenään jatkuvassa, toisiaan vahvistavassa syklissä ja miten tar-

joumat liittyvät yksilönsisäisiin merkitysprosesseihin sekä toimintaan. Tarjoumat tekevät merkitysten syntymisen mahdolliseksi sytyttämällä havainnon sekä toiminnan, jonka kautta taas luodaan uusia tarjoumia (van Lier 2004, 96). Tarjouman käsite sitoo näin havainnon toimintaan ja yksittäisen toimijan ympäristöönsä merkityksellisin tavoin (van Lier 2004, 18).



KUVIO 3 Merkityksen rakentumisen prosessi van Lierin (2004, 92) mukaan

Toiminta ja tarjoumat ovat usein havaittavia. Toimijuus voi tulla näkyväksi ulkoisena toimintana, mutta sitä vaaditaan myös yksilönsisäisissä merkityksen rakentumisen prosesseissa (van Lier 2008), joissa se ilmenee aktiivisena tiedon vastaanottamisena ja rakentamisena. Havaitseminen, tulkinta ja toiminta ovat toimijuuden eri tasoja, jotka voivat olla yksilönsisäisiä, mutta myös sosiaalisia. Työssäni en tarkastele systemaattisesti merkityksenantoprosessin yksilönsisäisiä osa-alueita, kuten havaintoa ja tulkintaa, mutta on kuitenkin huomioitava, että oppilaiden toimijuus sisältää puolia, joita ei voi havaita ulkoa käsin näkyvää toimintaa tarkkailemalla. Myös sisäinen toiminta ja kokemus omasta aktiivisuudesta kuuluvat toimijuuteen. Havainnot, tulkinnat sekä toiminta esiintyvät osassa aineistoani yksilöiden omina tai havainnoitsijan kokemuksina ja käsityksinä siitä, mitä osallistuminen ja aktiivisuus kielentunnilla ovat. Esimerkkinä kielenoppijan monitasoisesta toiminnasta ja tarjoumiin tarttumisesta on viidesluokkalaisen tytön kuvaus englannin opiskelusta yksilöllisenä ja sosiaalisena toimintana:

Yritän olla aktiivinen, mutta jos en tiedä jotain sanaa, niin en viittaa. Helppoa on ymmärtäminen. Joskus se kyllä on vaikeaa, mutta yleensä lauseissa on pari sanaa, joista ymmärtää koko jutun. Kirjoittaminen on vaikeaa. Aina on paljon poikkeuksia, joita ei muista tai tiedä. Pidän siitä, että on hyvä ope ja vain puolikas luokka. Muut kaverit aina auttaa ja ymmärtää, jos ei osaa jotain. En pidä liian vaikeista asioista, koska silloin pitää koko ajan pyytää neuvoa, ja muiden kavereiden myös, joten auttamiseen menee koko tunti.

Tutkimukseni kielenoppijaidentiteettien ekologisen tarkastelun pohjana on kielenoppimisen tarjoumien sekä oppilaiden toimijuuden kuvaaminen. Toimijuus, kuten tarjoomakaan, ei sijoitu yksin yksilöön tai ympäristöön, sillä ekologisen systeemin toiminnan ja vuorovaikutuksen verkostot liittyvät toisiinsa kompleksisin tavoin, joita ei voi kuvata yksinkertaistetuilla syy- ja seuraussuhteilla. Toimijuuden kokemukset ja presentaatiot voivat olla tarjoomia tulevalle toiminnalle sekä oppijaidentiteettien rakentumiselle. Tämä tekee ekologisen tarkastelun monimutkaiseksi, koska tarjoomia ja toimijuutta on vaikeaa pitää erillään toisistaan. Analyttisesti siihen pyrkiminen on kuitenkin välttämätöntä, jotta kieliluokkien monimutkaista ekologiaa pystytään lähestymään tutkimuksellisesti. Ymmärtämiseen pyrkivän tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin tutkimuksellisen selkeyden lisäksi pyrkiä säilyttämään oppimiskontekstin monitasoisuus (Allwright 2006, 12). Näin tarjoomat ja toimijuus väistämättä käyvät vuoropuhelua keskenään analyysissäni, mutta tarkastelukulmat painottavat niistä kumpaakin vuorotellen.

Sekä E. J. Gibson ja Pick (2000, 160) että van Lier (2004, 91) yhtyvät J. J. Gibsonin ajatukseen siitä, että tehdessämme havaintoja ympäristöstämme havainnoimme samalla myös itseämme. Gibsonin ja Pickin (2000, 16) mukaan tarjoumien toteutumista varten toimijan täytyy ottaa huomioon käsillä olevien ympäristötekijöiden lisäksi omat kykynsä. Ympäristössä on siten tarjoomia paitsi yksilön toiminnalle myös toimijuudelle ja identiteettien rakentumiselle. Tarjoomat, toimijuus sekä identiteetit punoutuvat ekologisessa tarkastelussa yhteen. Yksilöiden ja tarjoumien suhde ei ole yksinkertainen syy-seuraussuhde, eikä tietynlainen ympäristö välttämättä johda tietynlaiseen toimintaan tai ennalta määriteltävissä oleviin identiteetti-positioihin. Kuten oppiminen, identiteettien rakentuminenkin on merkitysten luomista, jossa toimijuus voi ilmetä niin sosiaalisena kuin yksilönsisäisenä toimintana. Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni kielenoppijaidentiteetin käsitettä, joka pohjautuu sosiokulttuuriseen identiteettikäsitteeseen.

3 KIELENOPPIJAI DENTITEETTI

Identiteetillä ymmärretään yksilön itsekokemuksen lisäksi myös yksilön sosiaalista olemusta, sitä, minä yksilö näyttäytyy toisille (Aho 2005). Pöyhösen (2004, 133) sanoin "[i]dentiteetin kokemus on toisaalta yksilöllistä toisaalta muiden ihmisten kokemaa ja määrittelemää". Identiteetti näin ymmärrettynä on sekä sosiaalista toimintaa että sen tuloksena rakentuvia kokemuksia ja käsityksiä yksilöiden paikasta sosiaalisessa ympäristössään. Tässä luvussa tarkastelen sosiokulttuuriseen identiteettikäsitykseen sekä ekologiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa tutkimukseni *kielenoppijaidentiteetin* käsitettä ja sen taustoja.

Cummins (1996) painottaa, että oppimisen keskiössä olevat kasvattajien ja oppilaiden väliset suhteet sisältävät aina identiteeteistä neuvottelun. Hän pitää oppijaidentiteettien tarkastelua kielenoppijoita voimauttavana, sillä se tuo näkyville oppijoiden näkökulman ja äänen. Cummins ymmärtää oppijoiden identiteettien sisältävän niin pysyvämpiä tekijöitä, kuten sukupuolen ja etnisen taustan, kuin hetkellisiä, neuvoteltavia piirteitäkin. (Cummins 1996, iv.) Identiteetin käsite on eri tutkimustraditioissa määritelty hyvin eri tavoin. Tarkastelen seuraavaksi sekä identiteetti-käsitteen käyttämistä kielenoppimisen tutkimuksessa sekä sosiokulttuurista identiteettinäkemystä.

3.1 "Hyvästä kielenoppijasta" sosiokulttuuriseen identiteettikäsitykseen

Ensimmäiset kielenoppijoiden identiteettejä selvittävät kyselytutkimukset 1970-luvun alussa liittyivät ajatukseen ihanteellisesta kielenoppijasta (Block 2007, 72). Oppijaidentiteettejä pidettiin melko kiinteinä kokonaisuuksina, jotka koostuivat yksittäisten oppijoiden sisäisistä kyvyistä ja persoonallisuudenpiirteistä. Tutkimuksissa kartoitettiin ja mitattiin kielenoppijoiden kognitiivisia ja affektiivisia ominaisuuksia, joista koostuvien taksonomioiden sekä niihin liittyvien oppimisstrategioiden vaikutusta kielen oppimiseen tutkittiin (mm. Rubin 1975; Naiman ym. 1996). Vaikka kielenoppimisen uudemmat suuntaukset korostavat

oppimisen sosiaalista luonnetta, ajatus universaalista ihannekielenoppijasta vaikuttaa kuitenkin yhä enemmän tai vähemmän eksplisiittisesti kielenopetuksessa ja sitä säätelevissä opetussuunnitelmissa ja -ohjelmissa (ks. Leung & Franson 2001).

Kielenoppijoiden identiteettejä käsittelevät tutkimukset ovat lisääntyneet erityisesti 1990-luvulta lähtien, kun oppimista on alettu pitää sosiaalisena toimintana ja oppijoita aktiivisina toimijoina. Identiteetin käsite kielenoppimisen tutkimuksessa on muuttunut staattisesta ja yksilöpsykologisesta dynaamisempaan ja identiteettien sosiaalista rakentumista korostavaan suuntaan. Ellis (1991) liitti kielenoppijoiden tutkimukseen kognitiivisten ja affektiivisten tekijöiden lisäksi sosiaalisia näkökulmia. Sosiaalisen kontekstin huomioiminen oli vielä laajempaa Nortonin ja Tooheyn (2001) tutkimuspäätelmissä, joiden mukaan hyvän kielenoppijan kyvyt ja onnistuminen ovat sidoksissa niihin mahdollisuuksiin, joita sosiaalinen oppimisympäristö heille tarjoaa. Norton Peircen (1995) tutkimuksessa *Social Identity, Investment, and Language Learning* oli aikaisempia kielenoppijoita käsitteleviä tutkimuksia sosiaalisempi näkökulma kielenoppimiseen. Vuoden kestäneenä pitkittäistutkimuksena toteutettu tapaus-tutkimus tarkasteli viiden Kanadaan muuttaneen siirtolaisnaisen kielenoppijakokemuksia. Aineisto pohjautui pääasiassa tutkittavien henkilöiden päiväkirjamerkintöihin.

Block (2007, 46) arvioi Norton Peircen tutkimuksen kehittäneen kattavaa identiteettiteoriaa, joka yhdisti kielenoppijan ja kielenoppimisympäristön. Merkittävää Norton Peircen pohdinnassa oli melko pysyvästi pidetyn psykologisen motivaatio-käsitteen kyseenalaistaminen ja korvaaminen hetkellisemmällä, toimintaan viittaavalla panostamisen (investment) käsitteellä. Norton Peircen (1995) panostamisen käsite sisältää oppijan tilanteisen, persoonallisen riskinoton ja punnitsemisen kielenoppimisen presentaatiotilanteissa, joissa identiteetti-positioihin sisältyy aina myös vallankäyttöä sekä menettämisen tai onnistumisen mahdollisuuksia. Nortonin (2000) tutkimuksessa *Identity and Language Learning* kielenoppijoiden identiteetit näyttäytyvät paitsi sosiaalisesti rakennettuina myös moniäänisinä, ristiriitaisina ja muuttuvina, kun niistä neuvoteltiin kielellisessä vuorovaikutuksessa (Norton 2000, 5). Vaikka Nortonin oppimiseen ja identiteetteihin liittyvä tutkimus ei sijoitu pääasiassa koulukontekstiin, se on tämän tutkimuksen kannalta merkittävä. Aikuisten maahanmuuttajien työelämään sijoittuvissa kielenoppimiskokemuksissa korostuu neuvottelun merkitys identiteetti-positioiden tuottamisessa.

Koululuokkaan sijoittuu sen sijaan Tooheyn (2000) tutkimus *Learning English at School: Identity, Social Relations and Classroom Practice*, jossa tarkastellaan kuuden maahanmuuttajataustaisen lapsen englannin kielen oppimista englanninkielisessä esikoululuokassa Kanadassa. Tutkimus on pitkittäistutkimuksena toteutettu etnografia sekä tapaus-tutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää luokan diskursiivisen organisaation, identiteettien rakentamisen ja resurssien jakamisen vaikutusta lasten mahdollisuuksiin oppia englantia. Toohey toteaa tutkimuksessaan, että kouluissa keskeinen oppilaiden järjestykseen asettaminen ja arviointi tuottavat oppilaille erilaisia identiteettejä (Toohey 2000, 125). Hän

ymmärtää identiteetit erityisissä identiteettikäytännöissä rakentuneiksi oppilaiden identiteettipositioiksi eikä niinkään yksilöiden ominaisuuksiksi tai kyvyiksi. Toisaalta Toohey tuo esille, että vaikka identiteettejä luodaan hetkellisesti vuorovaikutuksen avulla, niitä kehittyä myös kielellisen ja ei-kielellisen muistamisen kautta. (Toohey 2000, 66.)

Sosiokulttuurisesti muodostuneiden identiteettien luonne on kaksitahoinen, koska ne ovat sekä esitettyjä että koettuja, ulkoisia ja sisäisiä, rakennettuja ja omaksuttuja. Saman vuorovaikutustilanteen kokeminen yksilöllisesti saa aikaan erilaisia identiteettejä (Stables 2003). Woodward (2002, vii) ajattelee, että identiteetteihin liittyy henkilökohtaista panostusta, mutta ne paikantuvat kuitenkin aina sosiaalisesti. Identiteetin käsite on kontekstuaalisesti määräytyneen ja sisältää välittömään sosiaaliseen tilanteeseen liittyviä sekä laajempia sosiaalisia, institutionaalisia ja poliittisia tekijöitä (Van Lier 2004, 127).

Ekologisen ja sosiokulttuurisen näkökulman identiteettikäsitteeseen lähestyy toimijuuden käsitettä, kun toimijuudella viitataan aktiiviseen identiteettipositioon. Eteläpelto ym. (2007, 98) ajattelevat, että identiteetin käsite sisältää ”myös oletuksen siitä, että ihminen on aktiivinen toimija eli agentti, joka muovaa omalla toiminnallaan sosiaalista elämää”. Van Lierin (2007, 58) mukaan identiteetti toimii välittäjänä itsen ja maailman välissä, mutta itsen yhtenäisyyden ylläpitämiseen sosiaalis-materiaalisiin olosuhteisiin sopeuduttaessa tarvitaan toimijuutta. Sitä tarvitaan myös merkitysten ja identiteettipositioiden rakentamiseen ja identiteetin presentointiin, joten toimijuudella on identiteettiä aktiivisempi luonne.

Identiteettiä on sosiokulttuuriseen teoriaan pohjautuvissa tutkimuksissa tarkasteltu eri näkökulmista ja määritelty ja operationaalistettu tutkimuskäsitteenä hyvin eri tavoin. Koska kyse ei ole yksiselitteisestä ja yhdestä taustateoriasta kumpuavasta käsitteestä edes sosiokulttuurisen tutkimuksen alueella, on kussakin tutkimuksessa selkeästi määriteltävä siinä käytetty identiteettikäsitteeseen sekä tuotava esille ne metodit, joiden avulla identiteettiä voi tutkia. Seuraavaksi esittelen käsitteet, joiden avulla tartun analyysissäni tutkimusaineistossani esiintyviin identiteetteihin. Ensin esittelen sosiokonstruktivistiseen suuntaukseen kuuluvan Harrén ja Langenhovenin (1999) *positiointiteorian* ja identiteettien *presentoinnin* ajatuksen (van Lier 2004, 132), jotka liittyvät identiteettien sosiaaliseen rakentamiseen. Näiden lisäksi tarkastelen identiteettien syntymistä henkilökohtaisella tasolla, merkitysten välityksellä ja suhteessa toimijuuteen. Luvun lopussa pohdin myös identiteettien ja roolien suhdetta.

3.2 Identiteetit rakentuvat sosiaalisessa toiminnassa

Tutkimukseni keskeinen teoreettinen ja metodinen avainkysymys on, miten identiteetit operationaalistetaan. Vaikka en ajattele kielenoppiaidentiteettien olevan pelkästään diskursiivisia rakennelmia (vrt. Hall 1999), hyödynnän tutkimuksessani Harrén ja Langenhovenin (1999) sosiokonstruktivistisia ajatuksia identiteeteistä *subjektipositioina*, joiden avulla voi tarttua dynaamiseen toiminn

taan kieliluokissa ja saada analyyttisiä työkaluja identiteettien tutkimiselle (Pavlenko & Blackledge 2004; Ribeiro 2006). Tämän tutkimuksen subjekteja ovat oppilaat, joiden hetkellisiä, vuorovaikutuksessa tuotettuja identiteettejä nimitän oppilaiden *positioiksi*. Käytän *positioinnin* käsitettä kuvaamaan sitä hetkellistä ja dynaamista prosessia, jossa identiteettejä vuorovaikutuksessa rakennetaan, mutta ajattelen identiteettien kuitenkin vaikuttavan myös yksilötason kokemuksina ja käsityksinä sosiokulttuurisesti sisäistettyjen äänten kautta (ks. de Fina ym. 2006). Siksi tarkastelen myös merkityksiä kielenoppijaidentiteettien rakentumisessa (tämän tutkimuksen luku 3.3). Bucholz ja Hall (2005) tuovat esille, että sosiokulttuurisessa tutkimuksessa on käytetty monia toimivia metodeja identiteettien analysoimiseksi, mutta millään yksittäisellä tutkimustavalla ei pystytä kattavasti pureutumaan identiteettien monimuotoisuuteen.

Yksilöpsykologinen identiteetikäsitys sijoittaa universaaleja kehitysvaiheita noudattavan ja melko pysyvän identiteetin yksilön sisään, kun taas sosiologisen suuntauksen ääripäässä postmodernit identiteetit saatetaan nähdä täysin sosiaalisesti kielen avulla tuotetuiksi, yksilöiden ulkopuolella oleviksi diskursiivisiksi rakenteiksi. Sosiokulttuuriset identiteetikäsitykset asettuvat näiden välille (Wenger 1998; Norton 2000), sillä sosiokulttuurisesti ajateltuna identiteetit syntyvät yksilön ja maailman kohtaamisessa, jossa yksilö oppii ymmärtämään niin maailmaa kuin itseään (Kumpulainen & Wray 2002, 18). Identiteetit ovat näin sekä sosiaalisessa toiminnassa toteutuvia että yksilöllisesti koettuja. Vygotski ei käyttänyt kirjoituksissaan identiteetin käsitettä (Penuel & Wertsch 1995, 85), mutta yksilön kehitystä tutkiessaan hän pyrki purkamaan vastakkainasettelua yksilön ja sosiaalisen ympäristön välillä. Tässä hän nosti merkittävänä tekijänä esiin kielen välittävän roolin. Alasen (2002, 224) mukaan ajattelussaan Vygotski jo ”ennakoi kielen ja identiteetin yhteyttä”.

Kielen avulla saamme tietoa paitsi ympäröivästä maailmasta myös itsesämme. Kauppila (2007, 149) toteaa, että ”[i]hminen todentaa itseään aina vuorovaikutuksessa toisten kanssa”. Todentamisen ajattelen olevan paikan ottamista sekä sen ilmaisemista sosiaalisessa tilanteessa suhteessa muihin. Bucholtz ja Hall (2005, 585–586) pitävät identiteettejä kielellisessä vuorovaikutuksessa tuotettuina ja määrittelevät identiteetin keskusteluissa tapahtuvaksi itsen ja toisten sosiaalisesti positioinniksi. Identiteettejä voidaankin tutkia toimintana tarkastelemalla vuorovaikutusta, jonka avulla yksilöiden sosiaalisia paikkoja jatkuvasti tuotetaan ja ylläpidetään. Positioinnin ajatusta voi vielä laajentaa sanallisen vuorovaikutuksen yhteydestä laajemmin sosiaaliseen toimintaan kuuluvaksi. Van Lier (2004, 144) selittää vuorovaikutuksessa tapahtuvan positioinnin jatkuvasti ihmisten välissä käynnissä olevaksi toiminnaksi, jossa identiteettejä luodaan *presentoimalla* itseä henkilönä, jolla on muun muassa tietynlaiset uskomukset, piirteet ja identiteetti. Tässä tutkimuksessa positioinnilla tarkoitetaan muille havaittavaa tai yksilönsisäistä itsen ja toisten sosiaalista paikantamista suhteessa toisiin, joka sisältää vallankäytön aspektin, kun taas presentoinnin välityksellä pyritään ilmaisemaan näkyvästi sitä mitä halutaan näyttää tai esittää itsestä muille. Positointi ja presentointi voivat ilmetä samanlaisena toimintana, mutta niiden välillä saattaa olla myös ristiriitaa esimerkiksi silloin, jos op-

pilas positioi itsensä ryhmässään huonoksi, mutta presentoi muille hyvän kielennoppijan identiteettiä.

Sosiaalisesta konstruktionismista lähtöisin olevassa positiointiteoriassa tarkastellaan identiteettien sosiaalista rakentumista ja tutkitaan subjektin paikantamista, identiteettiä, suhteessa sosiaaliseen vallankäyttöön (Benwell & Stokoe 2006, 43). Yamakawa, Forman ja Ansell (2005, 20) selittävät, että positiointi sijoittaa ihmiset keskustelussa aina tiettyyn tilaan, näkökulmaan, josta käsin he puhuvat. Identiteetti on yksilön omaksuma tai hänelle sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotettu asema, paikka suhteessa muihin, jonka perusteella hänet nähdään tietynlaisena. Bucholzin ja Hallin (2005, 598) mukaan identiteetit eivät ole itsenäisiä, vaan suhteellisia rakenteita, jotka muodostuvat aina sosiaalisesti suhteessa toisiin mahdollisiin identiteetteihin. Oppilaana olemisen positioihin kuuluu myös institutionaalisia oikeuksia ja velvollisuuksia. Koulussa hyvä englanninoppija on esimerkiksi hyvä suhteessa ryhmänsä toisiin oppilaisiin sekä instituution asettamiin tavoitteisiin, jotka ovat sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti määräytyneitä. Hyvä voi olla hetkellisesti, jos osaa vaikkapa vastata oikein, mutta toistuvat kokemukset ja niistä muodostuvat käsitykset oppilaan osaamisesta voivat tuottaa pysyvämmän ”hyvän oppilaan” identiteetin. Identiteetit voivat olla vuorovaikutuksessa hetkellisesti esiintyviä ja muuttuvia, mutta positiointi voi myös johtaa pysyvämpiin identiteetteihin.

Identiteetit ilmenevät monin tavoin, ja usein niitä presentoidaan tietoisesti (de Fina & Schrifin 2006). Yksilö pyrkii positioimalla itseään ottamaan paikan sosiaalisessa ympäristössään ja näyttäytymään tietynlaisena (Davies & Harré 1990; Blackledge & Pavlenko 2001). Positioinnin ja presentoinnin avulla tehdään jatkuvaa identiteettityötä luomalla itsestä ”julkisuuskuvaa” eri tilanteisiin sopivasti ja itselle mahdollisimman edullisesti. Blommaert (2005, 205) huomauttaa, että identiteetit toteutuvat kuitenkin vain, jos ne tulevat toisten huomioimiksi. Muut voivat vaikuttaa identiteettien toteutumiseen hyväksymällä tai hylkäämällä yrityksiä ja pyrkimällä aktiivisesti positioimaan toisia. Positioinnin kohteeksi joutunut voi puolestaan hyväksyä tai torjua häneen itseensä kohdistuvia positiointirytyksiä. Positioinnilla tarkoitetaan siis sekä yksilön itseensä että toisiin kohdistamaa toimintaa (Davies & Harré 1990; Blackledge & Pavlenko 2001). Eri toimijoiden positioinnit ja niiden yritykset voivat olla keskenään ristiriidassa. Yksilöiden lisäksi myös ryhmät voivat presentoida jäseniensä suhdetta vahvistavia *ryhmäidentiteettejä* tekemällä eroa ulkopuolisiin ja esittämällä yhteenkuuluvuuttaan esimerkiksi jaetuilla toimintatavoilla, yhteisellä kielenkäytöllä tai samankaltaisella pukeutumisella. Ryhmäidentiteetit ovat usein leimaavia ja jäseniään yksipuolistavia (Benwell & Stokoe 2006, 27) eivätkä ole tutkimukseni keskeisenä tarkastelukohteena.

Koulussa kaikille ei ole tarjolla yhtäläisiä mahdollisuuksia saavuttaa itselleen strategisesti edullisia identiteettejä (Thornborrow 2002, 5; Menard-Warwick 2008, 268). Oppilas voi esimerkiksi kokea osaavansa englantia hyvin, mutta jos hän ei tuo sitä esille tilanteen vuorovaikutussääntöihin sopivasti, kuten noudattamalla puheenvuoroja, tai jos hänen osallistumisyrityksiinsä ei vastata ja hänelle ei anneta puheenvuoroa, ”hyvän osajan” presentatio ei onnistu.

Koulun kielenopetuksessa identiteettejä rakentuu oppilaille muun muassa suhteessa osaamiseen, osallistumiseen tai tietynlaisen oppijaroolin omaksumiseen. Tällaisia, usein leimaavia identiteettejä ovat esimerkiksi ”nörtti”, ”kielinero”, ”hiljainen” tai ”häirikkö”. Toisten positiointi voi leimata oppilaita, mutta oppilas voi itsekin leimautua identifikaation kautta.

Oppilaille ei ole kieliluokissa yleensä muuta mahdollisuutta kuin puhua ääneen julkisesti ja tulla sen perusteella arvioituksi. Opettajat vaativat oppilailta puhetta, mutta ryhmän sisäiset tekijät saattavat estää vuorovaikutukseen osallistumista. Benwell ja Stokoe (2006, 43) sekä Clarke (2008, 29) toteavat kuitenkin, että positiointiteoriassa on sijaa yksilön toimijuudelle. Yksilöt voivat vastustaa ja muuttaa identiteettejä, joita heille tarjotaan, tai neuvotella ja kieltäytyä niistä. Neuvottelu identiteeteistä tapahtuu itsensä positioimisen ja positioiduksi tulemisen välillä (Wei & Mayer 2008, 14). Oppilas, joka saa englannin kokeesta huonon numeron suhteessa toisten tulokseen, voi leimautua ”huonoksi kielenoppijaksi” ja tyytyä osaansa, kyseenalaistaa kokeen ja arvioinnin perusteet tai pyrkii omalla toiminnallaan parempaan saavutukseen seuraavalla kerralla.

Oppilaat eivät pyri positioimaan ja presentoimaan itseään aina instituution tarjoaman ihanteen mukaisesti, vaan oppimistilanteissa voi olla monia ristiriitaisia, virallista kielenoppimisen toimintaa vastustavia pyrkimyksiä, jolloin oppilas saattaa pitää itselleen edullisempina toimia instituution tavoitteiden vastaisesti vaikkapa saadakseen huomiota tai ihailua luokkatovereiltaan. Day (2002, 19) tuo esille, että oppijoiden hetkellinen panostaminen tiettyyn positioon ei ole aina järkipäisesti harkittua, vaan toiminnalla voi olla myös sosiaalisesti palkitsevia tai affektiivisesti perusteltuja syitä.

Positiointia tarkastellaan usein osana kielellistä vuorovaikutusta. Knapp ja Hall (2002, 438) huomauttavat, että positiointi ei ole välttämättä kielellistä toimintaa, sillä tuomme esiin identiteettejämme ja ymmärrämme toisten identiteettejä myös ei-kielellisten keinojen, kuten ruumiin asentojen, ilmeiden, pukeutumisen ja liikkeen välityksellä. Ramptonin (1995) yksityiskohtainen ja perusteellinen luokkahuonetutkimus englantilaisissa yläkouluissa on paljastanut opiskelijoiden välisessä hienovaraisessa vuorovaikutuksessa yksilöiden ja ryhmien identiteettien presentoinnin keinoja, kuten rummuttelua ja lauleskelua, joita kapeasti ymmärretty kielellinen analyysi ei tavoita. Suomessa Kääntä (2010) on tutkinut ei-kielellisen vuorovaikutuksen keinoja vieraskielisessä opetuksessa sekä kielenopetuksessa ja todennut aktiviteettien olevan hienovaraisia ja multisensioottisia.

Positioinnin tuloksena tuotetut identiteetit ilmenevät niin hetkellisinä positioina kuin pidemmällä aikajanelalla rakentuneina *identiteettipolkuina* (trajectories), jotka rakentuvat menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kautta muistoista, kokemuksista ja tulevaisuudenkuvista (Wenger 1998, 154; Woodward 2002, 136). Pavlenko (2005), joka on tarkastellut erityisesti monikielisten oppijoiden identiteettejä kielenoppimisessa, ajattelee identiteettien liittyvän kielenoppimiseen tunteiden, motivaation sekä vuorovaikutusmahdollisuuksien kautta. Affektiivisten tekijöiden, kuten asenteiden, motivaation ja persoonalli-

suuden tutkimisesta Pavlenko ehdottaa näkökulman siirtämistä subjektipositiioihin sekä identiteettikertomuksiin. Tunteet sisältyvät identiteettitarinoihin ja vaikuttavat siihen, miten oppija panostaa nykyhetkessä kielenoppimiseen ja toisen kielen identiteetteihin. Ajatuksen hetkellisestä panostamisesta Pavlenko lainaa Nortonilta. Tämä panostaminen on Pavlenkon mukaan ristiriitaisten tunteiden ja halujen sävyttämää ja synnyttää identiteettien moninaisuutta (multiple identities). (Pavlenko 2005, 196–220.) Negatiivisista kielenoppimiseen liitetyistä tunteista syntyy negatiivisia kieli-identiteettejä sekä marginalisoitumista.

Devine (2003, 129) on havainnut, että oppilaat positioivat itseään aktiivisesti niin suhteessa instituutioon kuin toisiin oppilaisiin. Tähän positiointiin vaikuttavat kognitiiviset, sosiaaliset ja sosiohistorialliset tekijät, mutta myös tietoiset ja tiedostamattomat vaikuttajat, jotka liittyvät muun muassa oppijan käsityksiin itsestä. Stables (2003, 12) pitää positiointiteoriaa hyödyllisenä luokahuonetutkimukselle, koska sen avulla voidaan paremmin ymmärtää, kuinka yksilöt rakentavat henkilökohtaisia identiteettejään sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta ja ottavat *rooleja* luokan ryhmadynamiikassa. Tarkastelen oppilaiden identiteettien ja roolien suhdetta tarkemmin luvussa 3.4. Identiteettien ja roolien ottaminen konkretisoituu tutkimuksessani muun muassa osallistumisena tai osallistumattomuutena luokan vuorovaikutukseen, eksplisiittisinä lausumina omasta kielenoppijuudesta sekä suhtautumisena kielentuntien toimintaan ja toisiin vuorovaikutukseen osallistujiin, mikä ilmenee niin kielellisessä kuin eikielellisessä vuorovaikutuksessa. Harré ja Langenhove (1999) esittävät positiointia dynaamiseksi vaihtoehdoksi jähmeämmälle roolin käsitteelle, jota tarkastelen lähemmin luvussa 3.4.

Vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa on tarkasteltu myös sukupuoleen pohjautuvia identiteettejä. Esimerkiksi McMahill (1997) on tutkinut feministisen tutkimuksen näkökulmasta sukupuoleen liittyvää positiointia englannin luokahuoneopetuksessa Japanissa ja todennut sen vaikuttavan luokan toimintaan osallistumiseen. Sukupuolittuneen vuorovaikutuksen vaikutusta tyttöjen hiljaisuuteen ja marginalisointiin kanadalaisen alakoulun kieliluokassa tutkinut Jule (2004) toteaa poikien saavan osallistua yhdeksän kertaa useammin luokassa käytyyn keskusteluun kuin tyttöjen. Tyttöjen toimijuutta rajoittaa erityisesti opettajan toiminta. Jule toteaa, että toimijoiden väliset suhteet luokissa rakentavat kielellisen osallistumisen mahdollisuuksien lisäksi kokemuksia itsestä eli yksilöidentiteettejä. Hänen mukaansa marginalisoinnista huolimatta oppilailta on kuitenkin mahdollisuus rakentaa toimijuuttaan luokissa. Sukupuolittunutta vuorovaikutusta suomalaisissa koululuokissa tutkinut Tainio (2009) purkaa sukupuoleen liittyviä stereotyyppioita tyttöjen ja poikien toimijuudesta hienovireisellä vuorovaikutuksen tarkastelulla opettajien tyttöihin ja poikiin kohdistamasta puhuttelusta.

Seuraavaksi tarkastelen identiteetin yksilöihin liittyviä ulottuvuuksia henkilökohtaisten merkitysten kautta.

3.3 Merkitykset muokkaavat kielenoppijaidentiteettejä

Merkityksenantoprosessit ovat jatkuvasti käynnissä yksilöiden ja heidän ympäristönsä välillä (ks. luku 2.4), sillä tartumme ympäröivään todellisuuteen juuri merkitysten avulla. Ekologisessa ajattelussa merkitykset rakentuvat tarjoumien ja toimijuuden kohdatessa havaintojen, tulkintojen ja toiminnan kehässä, jossa toimija tekee samalla myös havaintoja itsestään (van Lier 2004, 91–92). Toimijuutemme ilmenee siinä, miten aktiivisesti ja omaehtoisesti luomme merkityksiä ja miten liitymme maailmaan mielenkiintomme ja toimintamme kautta. Castells (2003, 7) määrittelee merkitykset sosiaalisen toimijan symboliseksi identifikaatioksi toimintansa tarkoituksen kanssa. Vaikka merkitykset ovat osa yksilön kokemusta, niitä rakennetaan myös yhdessä. Karvonen (2003, 18) esittää, että merkityksiä tarkastelemalla voidaan tutkia sosiaalista todellisuutta, sillä merkitykset ovat osa sosiaalisia käytäntöjä. Myös toimijuutta ja identiteettejä voidaan lähestyä tarkastelemalla, millaisia merkityksiä toimijat toiminnalleen antavat.

Lantolf ja Thorne (2006, 9) toteavat merkitysten syntyvän sosiokulttuurisen ajattelun mukaan kulttuurisesti ja yhteisesti tuotettujen merkityspotentiaalien ja yksilöiden konkreettisten kommunikatiivisten toimintojen välisessä jännitteessä. Osittain sisäistämme sosialisatioprosesseissa ympäristössämme sosiokulttuurisesti muodostuneita merkityksiä, kulttuurisia normeja ja arvostuksia, jotka siirtyvät sukupolvelta toiselle. Toisaalta saatamme vastustaa näitä merkityksiä tai hylätä ne ja luoda itse tilalle omia merkityksiämme, jotka voivat tulla toisten hyväksymiksi ja ymmärtäviksi tai torjumiksi. Itseen liittyvät merkitykset syntyvät sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kielen välityksellä ja siirtyvät yksilön sisäiseksi puheeksi. (Lantolf & Thorne 2006, 141.) Kielen avulla rakennamme itseämme. Niin lapset kuin aikuisetkin sisäistävät itseään koskevia sosiaalisesti tuotettuja merkityksiä, mutta aikuiset ovat tietoisempia tästä prosessista (Lantolf & Thorne 2006, 142). Tietoiset oppijaidentiteetit ovat oppilaiden itseen tai toisiin liittämiä käsityksiä, jotka ilmenevät heidän kertominaan. Kokemusten ja toiminnan kautta välittyy lisäksi vähemmän tietoisia identiteettejä hetkellisinä positioina.

Kielenoppiminen on merkitysten rakentumisen prosessi, jossa kielenoppijat liittävät merkityksiä opittavaan kieleen, oppimiseen sekä itseensä kielenoppijoina. Näiden merkitysten kautta oppija liittää itsensä maailmaan ja suhteuttaessaan maailman itseensä luo samalla identiteettejään suhteessa aikaan: menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen (Woodward 2002). Kielenoppijaidentiteettejä voi tutkia tarkastelemalla niitä merkityksiä, joita oppilaat antavat kielelle ja sen oppimiselle.

Kielenopetuksen vaihtelevissa konteksteissa oppijat liittävät eri tavoin merkityksiä opittavaan kieleen ja kielenoppimiseen. Block (2003, 33) pitää vieraan kielen ja toisen kielen oppimisen konteksteja toisistaan erillisinä. Hän lainaa niiden määrittelemiseksi Gassin ja Selinkerin (2001, 5) näkemystä siitä, että toisen kielen omaksumisesta on kyse, kun oppiminen tapahtuu ympäristössä, jossa on huomattava pääsy kontakteihin kohdekielen puhujien kanssa, mitä

vieraan kielen oppimisen konteksteissa ei ole. Blockin (2007) mielestä vieraan kielen opetuskonteksteissa oppilaille ei aina muodostu sellaisia kohdekieleen liittyviä identiteettejä, joita koulun ulkopuolisissa käyttökonteksteissa syntyy, mutta suhde opittavaan kieleen ja siihen kytkeytyvään kulttuuriin tai mielikuviiin niistä vaikuttaa kuitenkin vieraan kielen opiskeluun myös koulussa (Block 2007, 144).

Ainakin osalla suomalaisista lapsista ja nuorista on runsaasti mahdollisuuksia päivittäiseen englannin kuulemiseen ja käyttöön, joten englannin asema yksiselitteisesti vieraana kielenä voidaan kyseenalaistaa (ks. Leppänen & Nikula 2008). Ajattelen kielenoppijaidentiteettien sisältävän myös kieli-identiteettien ulottuvuuden, joka syntyy oppilaiden suhteesta luokassa ja luokan ulkopuolella opittaviin ja käytettäviin kieliin. Tämä suhde muokkautuu niin koulussa kuin koulun ulkopuolisissakin kielenkäytön ja -oppimisen konteksteissa, ja siihen liittyy kognitiivisten merkitysten lisäksi affektiivisia ja sosiaalisia tekijöitä, jotka voivat olla hyvin henkilökohtaisia. Oppijan suhde kieleen muodostuu kussakin hetkessä osittain menneisyyden kokemuksista, mutta se voi pitää sisällään myös mielikuvituksen ja tulevaisuuteen liittyviä tekijöitä (ks. Yoshizawa 2010, 37). Englannin kielen välityksellä lapsilla ja nuorilla on pääsy medioiden tarjoamaan nuorisokulttuuriin ja harrastusmahdollisuuksiin, joten englannin osaamisen merkityksellisyys liittyy lisääntyviin osallistumisen mahdollisuuksiin sekä osallisuuden kokemuksiin. Kaikkonen (2000, 52) liittää kielenoppijan identiteetin myös oppijan kulttuurikuvan laajentumiseen ja siitä seuraavaan monikulttuurisen identiteetin kehittymiseen.

Myös Hall ja Verplaetse (2000) erottavat toisen ja vieraan kielen oppimisen ja selittävät sitä oppijan motivaation vaihtelulla. Heidän mukaansa toisen kielen oppimisen kontekstissa on kyse immersioista uuteen kieleen ja kulttuuriin, mikä tuo mukanaan ”selviytymismotivaation”, kun taas vieraan kielen opiskelijan motivaatio voi vaihdella suuresti. (Hall & Verplaetse 2000, 12.) Selviytymismotivaatio voi mielestäni liittyä vahvasti myös vieraan kielen oppimisen luokkakontekstiin, jossa osallistumisesta palkitaan tai rangaistaan institutionaalisesti ja sosiaalisesti, mikä voi aiheuttaa pelkoa kasvojen menetyksestä ja vaikuttaa opiskeluun panostamiseen (ks. Norton 2000). Oppijoiden positiot tulevat esiin erityisesti merkityksellisten ja kriittisten kielenoppimiskokemusten kautta (Lantolf & Genung 2002). Nämä positiot eivät välity kohdekielen kautta, vaan niihin sisältyy hyvän ja huonon kielenoppijan rooleja (ks. myös Block 2007, 137). Monet oppilaat suhtautuvat opiskeluunsa hyvin vakavasti, ja heille luokkakonteksti on jokapäiväinen, arkinen ja aito oppimisen konteksti, jossa pätevät samat perustavat säännöt hyväksytyksi tulemisesta ja oman äänen kuulumisesta kuin luokan ulkopuolisissa sosiaalisissa konteksteissakin.

Nikula ja Pitkänen-Huhta (2008) selvittivät englannin kielen asemaa suomalaisnuorten vapaa-ajan diskursseissa tarkastelemalla englanninoppijoiden kielenoppimiskertomuksia ja kielenoppimiseen ja -käyttöön liittyviä identiteettejä kuvallisten narraatioiden avulla. He ymmärtävät narratiivien olevan merkityksellisiä sekä identiteettien sosiaalisessa rakentumisessa että yksilöiden käsityksissä itsestään kielenoppijoina ja -käyttäjinä (Nikula & Pitkänen-Huhta 2008,

172). Tutkimuksessa todetaan, että vapaa-ajan englannin kielen käytössä ja oppimistilanteissa englannin kielelle annetut merkitykset liittyivät lähes poikkeuksetta koulun formaaliin kielenopetukseen (Nikula & Pitkänen-Huhta 2008, 176). Myös alakoululaisten kielenoppimiskäsityksiä tutkinut Aro (2009) toteaa, että koulun mallit vaikuttavat paljon oppilaiden käsityksiin englannin kielen käytöstä ja opiskelusta, vaikka lapsilla on omia englannin käyttöön ja oppimiseen liittyviä kokemuksia myös koulun ulkopuolella.

Merkitykset eivät rajoitu yksilön kokemuksiin. Merkitysten jakaminen on toimivan yhteisön perusta. Yhteiset merkitykset suuntaavat toimintaamme samaan suuntaan ja tukevat yhteisymmärrystä ja konfliktien välttämistä. Merkityksistä on kuitenkin neuvoteltava, koska tulkitsemme ympäristöämme eri tavoin, jolloin helposti syntyy väärinkäsityksiä sekä ristiriitaisia pyrkimyksiä. Kielenoppimisessa merkitysneuvotteluja on pidetty oppimiselle ja oppijoiden identiteettien syntymiselle keskeisenä toimintana (van Lier 2004). Tutkimuksellinen näkökulma vieraan kielen opetuksen merkitysneuvotteluihin on kuitenkin usein kohdistunut vieraan kielen kielellisiin ja oppimiseen liittyviin merkityksiin. Laajemmin ajateltuna luokkahuoneissa neuvottelun kohteena ovat myös toimijoiden positiot, joihin kuuluvat sosiokulttuurisesti muodostuneet opettajien ja oppilaiden roolit.

3.4 Institutionaaliset identiteetit ja oppilaan rooli

Koulukonteksti tuo mukanaan vahvasti oppilaana olemiseen kytkeytyviä identiteettejä (Bernstein 2000, 66). Institutionaalisissa konteksteissa oppilaiden hetkellisten ja vaihtuvien positioiden lisäksi muodostuu vallankäytön pysyvämistä rakenteista kumpuavia rooleja, kuten opettajan ja oppilaan roolit. Kouluissa roolit ovat vakiintuneita positioita, jotka syntyvät sosiokulttuurisesti muodostuneista koulukäytänteistä sekä ylhäältä käsin annetuista, mutta myös lokaalisti rakennetuista tavoitteista ja ihanteista, joihin osallistujien toiminta vertautuu. Kouluissa rooleja tuetaan opettajan ja oppilaan positioihin liittyvällä vallankäytöllä, mutta roolit eivät yksinomaan määrää yksilöiden paikkoja koulun sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Lemke 2002, 73). Oppilaan rooli on vahvasti läsnä kouluvuorovaikutuksessa, ja myös oppilaiden identiteetteihin liittyy annetun roolin mukaisia, normatiivisia ja asenteellisia odotuksia, arvostuksia ja toimintaa, joihin oppilaat kouluissa sosiaalistuvat. Kielenoppijana olemiseen kytkeytyy yleisemmin suhde kouluun ja oppilaana olemiseen sekä siinä onnistumiseen (ks. Mori & Hasegawa 2009). Kielenoppijaidentiteetit suhteutuvat koulussa eksplisiittisesti määritellyyn tai implisiittisesti läsnä olevaan ”hyvän kielenoppijan” roolimalliin.

Roolin ja identiteetin käsitteet voivat saada erilaisia tulkintoja riippuen siitä, mistä tutkimustraditiosta käsin niitä tarkastellaan. Rooli viittaa sosiologisena käsitteenä sosiaalisten rakenteiden staattisiin, muodollisiin ja ritualistisiin piirteisiin (Davies & Harré 1999, 32; Ribeiro 2006, 50). Elbersin ja Streeflandin (2000) mukaan roolit liittyvät sosiaalisiin positioihin, jotka ovat määräytyneet jo ennen

vuorovaikutustilannetta ja siinä esiintyviä identiteettejä. Rooleja tarkastellessaan tutkija asettuu tutkimuskohteensa ulkopuolelle, kun identiteettitutkija taas pyrkii ymmärtämään tutkimukseen osallistuvia henkilöitä heidän näkökulmastaan käsin. (Elbers & Streefland 2000, 50.) Rooli on kuitenkin mielestäni osuva käsite kuvaamaan oppilaan institutionaalisesti määräytynyttä identiteettiä suhteessa ”hyvän kielenoppijan” ihanteeseen sekä oppilaille melko pysyviksi jäähmettyneitä stereotyyppisiä identiteettejä.

Oppijaroolit rakentuvat myös toistuvien positiointien ja identiteettikokemusten kautta. Tämä tulee esille Worthamin (2004) tapaustutkimuksessa *From Good Student to Outcast: The Emergence of a Classroom Identity*, jossa kuvataan yhdeksäsluokkalaisten afroamerikkalaisen opiskelijan oppijaidentiteetin muutosta lukuvuoden aikana luokkavuorovaikutuksen diskurssianalyysin avulla. Tutkitavan oppilaan identiteetti muuttui ”normaalista” oppilaasta yhdeksi ”äänekäistä mustista tytöistä”, joka oli stereotyyppinen koulussa vallitseva identiteettikategoria. Vaikka Worthamin tutkimus ei kuvaa kielenopetusta, se on tutkimukselleni merkittävä, koska siinä osoitetaan konkreettisesti, kuinka position muutos ja oppilaan leimaaminen rakentuivat ja tihenivät luokan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja muodostivat opiskelijalle melko pysyvän negatiivisen identiteetin, jota vastaan hänen oli mahdotonta taistella. Worthamin mielestä tähän toimintaan vaikuttivat niin sosiohistoriallisesti muotoutuneet identiteettimallit, luokan totutut toimintatavat kuin näiden lokaalimmat ilmenemismuodotkin. Myös opettajan odotuksilla ja opetussuunnitelmalla oli osansa opiskelijan identiteetin muotoutumisessa. (Wortham 2004, 169.)

Sekä roolit että identiteetit syntyvät sosiaalisissa tilanteissa, suhteessa toisiin osallistujiin, mutta identiteetit sisältävät myös yksilön kokemuksen itsestään. Castellsin (2003) mukaan instituutioissa toimijoille rakentuu sekä identiteettejä että rooleja. Näistä identiteetit ovat toimijoille itselleen suurempia merkitysten lähteitä, kun roolit sen sijaan organisoivat toimintaa. Roolit muodostuvat identiteeteiksi vain silloin ja siinä määrin kuin yksilöt sisäistävät roolin ja antavat sille merkityksiä. (Castells 2003, 6.) Roolit edellyttävät tietynlaista, ulkoa käsin määriteltyä toimijuuden ilmaisuja, mutta identiteetit toteutuvat usein erilaisen toimijuuden kautta. Vaikka roolit ovat ulkoapäin annettuja, yksilöt voivat identifioitua niihin.

Identifioitumisesta leimaavaan oppilaan positioon voi olla vaikeaa päästä eroon. Hiranon (2009) pitkittäistutkimuksena toteutettu tapaustutkimus *Learning difficulty and learner identity: a symbiotic relationship* tarkastelee aikuisen kielenoppijan kielenoppijaidentiteetin rakentumista ja uudelleenrakentumista eri kielenoppimiskonteksteissa. Hirano toteaa, että koulun kuudennelta luokalta aikuisuuteen kulkeutunut huonon kielenoppijan identiteetti sekä englanninopiskeluun liittyvä oppimisvaikeus rakentuivat tiukassa suhteessa toisiinsa eikä tämä suhde ollut helposti purettavissa interventioiden ja identiteetin uudelleenkonstruomisyritysten avulla. Oppimisvaikeus vaikutti oppijaidentiteettiin, ja huonon kielenoppijan identiteetti taas vaikeutti oppimista erityisesti kielenoppimiseen liittyvien haasteiden välttelämisen kautta (Hirano 2009, 37). Hiranon mukaan oppimisvaikeus oli vain jäävuoren näkyvä huippu, jonka ala-

puolelle oppijaidentiteetti piiloutui. Pelkkään oppimisvaikeuteen puuttuminen ei tuottanut myönteistä tulosta, vaan korjaavana toimenpiteenä oli puututtava myös oppijaidentiteetin uudelleenkonstruoimiseen. (Hirano 2009, 39.)

Pomerantzin (2001) sosiokonstruktivistisesti suuntautunut tutkimus *Beyond the Good Language Learner: Ideology, Identity, and Investment in Classroom Foreign Language Learning* tarkastelee kuudentoista amerikkalaisen yliopisto-opiskelijan espanjan kielen opiskelussa rakentuvia oppijaidentiteettejä. Pomerantzin tutkimuksessa ”hyvien kielenoppijoiden” ja ”huonojen kielenoppijoiden” identiteetit asettuivat vastakkain toisiinsa nähden ja saivat keskeisen aseman luokahuonevuorovaikutuksessa (Pomerantz 2001, 157). Oppijoiden ”hyvyys” tuli ilmi hyväksytyissä toiminnoissa ja asenteissa, ”huonous” liitettiin kielenopetuksen vastustamiseen. Kahtiajakoa hyviin ja huonoihin oppijoihin synnyttiin ja ylläpidettiin myös symbolisen pääoman, kuten arvosanojen ja todistusten, jakamisella. Pomerantz havaitsi, että kielenkäyttäjien positiot liittyivät luokan toimintaan osallistumiseen, jolloin hyvän oppijan identiteetti ei liittynyt niinkään siihen, mitä joku oli, vaan siihen, mitä hän teki. (2001, 135.)

Sana *oppilas* kantaa mukanaan sosiokulttuurista painolastia, sillä se viittaa institutionaaliseen rooliin, joka asettuu vastakkain valtasuhteessa opettajan roolin kanssa. Toisaalta *oppilas*-sanaa käytetään yleisesti perusopetuksen osallistuvasta oppijasta, kun taas varttuneempia oppijoita kutsutaan opiskelijoiksi. Käsitteillä *oppilas* ja *oppija* on merkitys- ja painotuseroja, jotka johtuvat niiden käytöstä sekä arkikielessä että erilaisissa tutkimustraditioissa ja käyttökontesteissa. Osittain sanojen käyttö on vakiintunutta, kuten käsitteiden *kielenoppija* ja *erilaiset oppijat* kohdalla. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 7) puhutaan johdonmukaisesti oppilaista, lukuun ottamatta oppimiskäsitteeseen kirjoitettua lausetta ”Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu *oppijan* aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista” (kursivointi minun). *Oppija*-käsite saattaa tässä yhteydessä viitata konstruktivistiseen näkemykseen aktiivisesti omaa toimintaansa ohjaavasta toimijasta sekä siihen, että oppiminen ymmärretään kaikkialla, ei vain instituutioissa tapahtuvaksi toiminnaksi. Tätä tutkimusta koskevan kuntakohtaisen opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien kuvauksissa käytetään sanaa *oppija*, vaikka muutoin myös siellä on käytössä *oppilas*.

Kohonen (2006, 2009) on pohtinut oppija–oppilas-dikotomiaa kielikasvatust keskustelussa ja päätynyt käyttämään *oppilas*-käsitettä halutessaan ”sanavalinnalla viestiä, että oppijan käsite pelkistää ihmisenä olemisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen kokonaisuutta ja saattaa rajata myös opettajan näkökulmaa oppilaaseen tavallaan vain opittavan tiedon ja kielen prosessoijaksi” (2009, 13). Tässä tutkimuksessa käytän tutkimukseen osallistuneista viidennen ja kuudennen luokan oppilaista sekä yleensä alakoulukontekstissa olevista oppilaista käsitettä *oppilas*. *Oppija*-sanaa käytän oppimisen teorioiden ja tutkimusten esittelyyn yleisillä kouluasteilla tai aikuisopetuksessa. Seuraavaksi selvennän tässä tutkimuksessa käytettyä kielenoppijaidentiteetin käsitettä.

3.5 Kielenoppijaidentiteetti tässä tutkimuksessa

Sosiokulttuurisen teorian, sosiokonstruktivistisen ajatuksen identiteettien positioinnista ja presentoinnista sekä ekologisen kielenoppimiskäsityksen pohjalta määrittelen tutkimukseni avainkäsitteen, englannin opetukseen liittyvän *kielenoppijaidentiteetin*, olevan

oppilaan kokemus, käsitys tai toiminnassa ilmenevä positio tai presentaatio itsestään tai toisesta oppilaasta englannin oppijana suhteessa oppilaan paikkaan oppimistilanteen sosiaalisessa, kielellisessä, kulttuurisessa, ajallisessa sekä fyysisessä kontekstissa.

Englannin oppija tarkoittaa tässä oppilasta englannin opetuksen sekä vapaa-ajan englannin käytön ja oppimisen konteksteissa ja sisältää englannin kieleen liittyviä oppimisen, opiskelun sekä oppilaana olemisen aspekteja.

Vaikka Harré ja Langenhove (1999, 14) ehdottavat positiointiteoriassaan roolin käsitteen korvaamista dynaamisemmalla positioinnin käsitteellä, tässä tutkimuksessa kielenoppijaidentiteetti voi olla hetkellinen, *koettu* tai sosiaalisessa toiminnassa *presentoitu* oppilaan *positio*, tiedostettu *käsitys* itsestä tai toisesta kielenoppijana tai stereotyyppinen ja pysyvämmäksi tihentynyt oppilaan *rooli*. Sen lisäksi tarkastelen kielenoppijaidentiteettejä yksilöille ajassa rakentuvina *kielenoppijapolkuina*. Tässä tutkimuksessa viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kielenoppijaidentiteettien rakentumisen ja esiintymisen kontekstina on pääasiassa koulun englannin opetus.

Taulukko 1 osoittaa, mitä oletuksia eri tutkimussuuntauksista peräisin olevat käsitteet identiteetistä ovat tuoneet oman tutkimukseni kielenoppijaidentiteetin käsitteeseen.

TAULUKKO 1 Tutkimukseni identiteetikäsitteen näkökulmat ja ulottuvuudet

NÄKÖKULMA	IDENTITEETIN ULOTTUVUUDET
SOSIOKULTTUURINEN IDENTITEETIKÄSITYS	-vuorovaikutukseen osallistumisessa rakentunut -kielellisesti välittyneet -sisäistynyt: yksilön kokema ja käsittämä -sosiokulttuurinen konteksti asettaa kehykset ja antaa resurssit
SOSIOKONSTRUKTIVISTINEN IDENTITEETIKÄSITYS	-rakentuu ja näyttäytyy toiminnassa itsen ja toisten positioinnin sekä presentoinnin kautta -toteutuu oppilaiden positioina -sisältää vallankäyttöä
EKOLOGINEN IDENTITEETIKÄSITYS	-ilmenee toimijuuden kautta -liittyy merkitysten rakentumiseen -tarjoumat rakentavat toimijuuden kanssa -kielellisesti sekä fyysisesti ilmaistu ja koettu

Kielenoppijaidentiteetti sisältää kielen osaamiseen ja käyttöön, kielelle annettaviin merkityksiin, kielenoppijana olemisen institutionaaliin tulkintoihin sekä osallistumiseen ja sosiaaliseen järjestykseen sisältyviä ulottuvuuksia, jotka kie-

toutuvat toisiinsa sosiaalisen toiminnan ja yksilöllisen kokemuksen monilla tasoilla. Sinhan (1999, 45) tavoin ajattelen myös, että oppijaidentiteetti sisältää niin kognitiivisia kuin affektiivisia tekijöitä. Tutkimuksessani kielenoppijaidentiteetti ei ole vain tiedostettu käsitys itsestä, vaan identiteeteillä on myös kokemuksellinen ja sosiaalinen ulottuvuus, joten tunteet, asenteet, fyysiset kokemukset ja toiminta ovat rakentamassa monimuotoista, muuttuvaa ja dynaamista kokonaisuutta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtäväni on kuvata ja ymmärtää peruskoulun englannin opetuksessa viidennen ja kuudennen luokan oppilaille rakentuvia kielenoppijaidentiteettejä sekä tarkastella niiden rakentumisen prosessia ekologisen kielenoppimisen kehyksessä. Olen jakanut tutkimuskoulun englannin opetuksen ekologian tarkastelun kolmeen pääkäsitteistäni polveutuvaan tutkimuskysymykseen:

1. Mitä tarjoumia erilaisille kielenoppijaidentiteeteille on peruskoulun englannin opetuksen konteksteissa?

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkentuu kahden lisäkysymyksen avulla:

1.1 Mitä tarjoumia englannin opetuksessa on oppilaiden osallistumiselle?

1.2 Mitä tarjoumia englannin opetuksessa on oppilaiden englannin kielelle ja sen opiskelulle antamien merkitysten rakentumiselle?

2. Millaista englannin oppimiseen ja opiskeluun liittyvää toimijuutta oppilaat kokevat ja presentoivat?

3. Millaisia kielenoppijaidentiteettejä oppilaille rakentuu englannin opetuksen tarjoumien ja oppilaiden toimijuuden kohdatessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkastelu tuo esille tutkimusaineistossa esiintyviä tarjoumia kielenoppijaidentiteettien rakentumiselle, jolloin tarkastelu kohdistuu oppilaiden sosiaalisen, kielellisen ja materiaalisen ympäristön tarjomiin mahdollisuuksiin sekä rajoituksiin. Erityisesti tarkastelen oppilaiden mahdollisuuksia osallistumisen sekä henkilökohtaisten merkitysten muodostumisen kautta rakentuviin kielenoppijaidentiteetteihin. Pääpaino on tutkimuskoulun eri englannin opetuksen konteksteissa, mutta osana tarkastelua tuon

esille myös aineistossani esiintyviä kytkentöjä oppilaiden vapaa-ajan englannin käyttöön ja oppimiseen.

Toisen tutkimuskysymyksen näkökulma liittyy oppilaiden toimijuuteen. Tarkastelen sekä toimijuuden presentointia englannin tunneilla että oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä omasta toiminnastaan. Oppilaiden kielenoppijaidentiteetteihin liittyvä toimijuus vertautuu tässä tarkastelussa erityisesti koulun englannin opetuksen viralliseen näkemykseen ”hyvästä kielenoppijasta”.

Kolmas tutkimuskysymys yhdistää tarjoumat sekä toimijuuden. Näkökulma on yksittäisissä oppilaissa, joiden kielenoppijaidentiteetit rakentuvat tarjoumien ja toimijuuden kohdatessa ja hahmottuvat tarkastelussa yksittäisille oppilaille rakentuvina yksilöllisinä kielenoppijapolkuina.

Tutkimuskysymyksen ovat kaksitahoisia, koska ne pyrkivät sekä kuvailemaan yksilöiden erilaisia toimijuuden kokemuksia että tarkastelemaan niiden rakentumista ja presentointia sosiaalisessa toiminnassa. Yksilöllinen kokemus ja sosiaalinen toiminta eivät kuitenkaan ole vastakkaisia ja sulje toisiaan pois, sillä ”kunkin yksilöllinen tapa antaa kokemuksilleen merkityksiä ja tulkita todellisuutta ei muotoudu tyhjiössä, vaan on yhteydessä toisiin ihmisiin ja muihin elämän olosuhteisiin” (Jaatinen & Lehtovaara 2005, 224).

4.2 Tutkimusmenetelmät

4.2.1 Etnografia, toimintatutkimus ja sisällönanalyysi

Etnografia ja kouluetnografia

Osallistuin vuosina 2007–2009 Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen jatko-opiskelijoille järjestämään seminaariin, jossa professori Jan Blommaert käsitteli pääasiassa etnografista tutkimusta. Erityisesti mieleeni on jäänyt professori Blommaertin seminaarin alkuvaiheessa opiskelijoille esittämä kysymys ”Mistä tutkimuksesi alkoi?” Tällä kysymyksen esittäjä halusi ohjata opiskelijoita ajattelemaan etnografista tutkimusta prosessina, jonka alussa ovat tutkijan oman, henkilökohtaisen mielenkiinnon herääminen tutkimusaihetta tai tutkimustehdävää kohtaan ja päätös aloittaa tutkimus, kenties jo kauan ennen kenttätöön alkua. Tutkimukseni alku on omassa opettajantyössäni.

Etnografia tarkoittaa ”kirjoitusta kulttuurista”. Rantalan (2006, 216) mukaan ”etnografinen tutkimus sopii tutkijalle, joka aidosti haluaa ymmärtää tutkittavaa kohdetta yhdessä heidän kanssaan, heidän näkökulmastaan”. Etnografia tutkimusmenetelmänä voidaan laajasti määritellä tiheäksi kuvaukseksi kulttuurista (Geertz 1973). Siinä kuvataan ihmisiä sosiaalisissa ympäristöissään (Tomal 2003, 4). Etnografialle tyypillisiä piirteitä ovat Lappalaisen (2007, 11) mukaan

”kohtuullisen aikaa kestänyt kenttätö, aineistojen, menetelmien ja analyttisten näkökulmien monipuolisuus, tutkimuksen suorittaminen niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät sekä osallistumisen, havainnoinnin ja kokemuksen keskeinen merkitys tutkimusprosessissa”.

Rantalan (2006, 270) mukaan etnografisen tutkimuksen uskottavuuden kannalta on tärkeää, että tutkittavien ääni kuuluu tutkimuksessa. Rantala (2009) näkee etnografisen kirjoittamisen keskeisenä haasteena sen, ”miten esittää kielen avulla moniäänistä sosiaalista todellisuutta”. Varsinaisten tutkittavien lisäksi myös tutkimuskontekstin kokonaisvaltainen ja monipuolinen kuvaaminen kuuluu etnografiseen tutkimukseen. Vaikka tutkimuskohteenani ovat varsinaisesti oppilaille englannin opetuksessa rakentuvat kielenoppijaidentiteetit, sulkee oppimiskonteksti sisäänsä niin fyysisen koulutilan kuin muutkin oppimistapahtumaan osallistujat, lähinnä opettajat – siis myös itseni.

Etnografi ei pyri tarkastelemaan tutkimuskohdettaan etäältä, objektiivisesti, vaan osallistuen ja eläytyen, niin sanotusta *emic*-näkökulmasta, jonka avulla hän pyrkii pääsemään perille tutkittavien omista käsityksistä (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tällöin hänellä on tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi velvoite kuvata myös omaa osallistumistaan ja asemaansa tutkimuksessa (Moyer 2008, 22). Tutkijan suhde tutkittavaan voi olla ongelmallinen etnografisessa tutkimuksessa niin liiallisen etäisyytensä kuin läheisyytensäkin vuoksi (Rantala 2006, 235). Walsh (1998, 217) pitää etnografia kuitenkin tutkimuksensa ensisijaisena tutkimusinstrumenttina ja ymmärtää etnografian pohjautuvan juuri osallistuvaan havainnointiin. Postmoderneissa etnografisissa tutkimuksissa tutkijan refleksiivisyys on lisääntynyt ja tutkijan omat kokemukset ovat tulleet tarkastelun kohteeksi (Rajander 2010, 49). Itseni tutkiminen ei ole kuulunut tutkimustehtäviini, vaikka olen osa tutkittua ekologiaa. Käsittelen omaa tutkijapositioniäni sekä tutkimuksen taustan kuvauksen yhteydessä että aineistoanalyysissä silloin, kun se on tulkinnan kannalta oleellista. Alaluvussa 4.2.4 pohdin erikseen opettaja-tutkija-asemaani liittyviä ongelmia sekä etuja.

Kouluetnografia on kouluinstituutioon sijoittunutta kulttuuritutkimusta, joka usein on kriittistä ja muutokseen tähtäävää (Lahelma & Gordon 2007, 20–23). Kouluetnografiassa tutkija lähestyy tutkittavaa yhteisöä kulttuurisena tutkimuskohteena. Kulttuuri, jota tutkin, on laajasti ajateltuna englannin kielen opetus suomalaisen peruskoulun alakoulun kahdella viimeisellä vuosiluokalla. Tarkennettuna tutkimukseni kohteeksi ovat tulleet juuri tietyt oppilaat juuri tietyssä koulussa. Rantalan (2009, 3) mukaan kouluetnografian analyysiyksikkö on koulukulttuuri, ”ei esimerkiksi oppilasyksilö tai luokkahuoneen vuorovaiikutustapahtuma”. Tämä on linjassa ekologisen tutkimuksen kanssa, jossa tutkimuksen tarkoituksena on suurten, monitasoisten kokonaisuuksien hahmottaminen tarkastelemalla yksittäisten tekijöiden välisiä suhteita. Katse kohdennetaan vaihtelevasti yksityiskohtiin, jotta niiden välisiä suhteita ja siitä muodostuvaa kokonaisuutta voidaan ymmärtää paremmin. Niinpä pyrin tässä tutkimuksessa viiden avainoppilaan kielenoppijapolkuja kuvaamalla lisäämään näkemystä kokonaisen kielenoppimisen ekologian monitasoisuudesta. Vaikka yksittäisten oppilaiden kielenoppijapolkuja voidaan tarkastella tapauskohtaisesti, eivät kuvatut oppilaat ole tapaus tutkimuksen kohteita vaan kokonaisuuden osia, joihin tarkastelu vuorollaan kohdentuu ja avaa näin lukijan ymmärrystä tutkittavasta.

Kouluetnografiassa pyritään tarkkailemaan tutkittavien toimintaa tai toiminnan kokonaisuutta luonnollisissa olosuhteissa ilman kokeellista tutkimusta ja testausta. Koska koulu tutkijan omassa kulttuurissa on useimmiten tutkijalle jollain tapaa hyvin tuttu, on tutkijan etäännyttävä itsensä niistä kulttuurihistoriallisista käsityksistä, joita hän on jo koulusta muodostanut ja jotka voivat toimia esteinä tutkimukselle (ks. Palmu 2007, 160). Tämä voi Gordonin ym. (2007, 43) mukaan tapahtua niin, että tunnistetaan ja kyseenalaistetaan itsensä selvyyksiä, joita tutkijalla on koulua kohtaan. Etäännyttäminen ei voi olla täydellistä, mutta tutkijan on kuitenkin pyrittävä näkemään tutkimuksensa kohde vailla sellaisia ennakkoluuloja, jotka vääristävät tutkimusta.

Lahelma ja Gordon (2007, 35) tuovat esille, että paikalla oleva etnografi osallistuu myös kentällä vuorovaikutukseen, minkä kautta hänestä "tulee osa sosiaalisia verkostoja". Rantala (2009, 6) kuvaa kouluetnografiaa tutkimusmetodiksi, jolle tyypillistä on "tutkijan hyvin tiivis osallistuminen siihen sosiaaliseen luokkahuonetodellisuuteen, jota hän tutkii, pyrkimys kokea asiat oppilaiden ja opettajien näkökulmista sekä tutkittavien ilmiöiden kontekstualisointi aikaan, paikkaan, tilanteeseen ja tiettyihin persooniin". Koska tutkija ei ole ulkopuolinen, on hänen tiedostettava oma osallisuutensa tutkimustiedon tuottamisen sosiaalisen prosessin rakentumisessa. Yksi tapa tehdä tämä on ottaa itsensä mukaan tutkimuksen piiriin ja kirjata oma toimintansa kentällä havaintoja ja tulkitsevana tarkkailijana näkyväksi. Rantalan (2009, 5) mukaan tutkija voi "kirjoittaa myös itsensä sisälle etnografiaan". Fyysisesti etäännyin tutkimuskohteistani vain koulujen loma-aikoina, joita pidän tutkimukseni tekemisen kannalta merkittävinä ajanjaksoina. Oli välttämätöntä löytää aikoja ja paikkoja, joissa tutkijan positioni sai kasvaa.

Vuorovaikutuksen tutkimus ekologisesta näkökulmasta ottaa esille koko toiminnan kontekstin ja vuorovaikutukseen vaikuttavat monet tekijät kokonaisvaltaisesti. Vaikka tutkimukseni kohdistuu oppilaiden identiteetteihin, ovat opettajat avainasemassa luokkien vuorovaikutuksessa, eikä heidän toimintaansa voi täysin sulkea tarkkailun ulkopuolelle. Koulukulttuurin tutkimuksessa mukaan on myös otettava laajempi historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut institutionaalinen näkökulma, jonka avulla luokkien vuorovaikutusta voidaan ymmärtää ja tulkita. Brice Heathin, Streetin ja Millsin (2008, 19) mukaan kouluetnografin on erotettava instituutioon liittyvä virallinen tieto yksilöiden ja ryhmien identiteetteihin liittyvästä toiminnasta. Sen lisäksi koulun ulkopuolinen oppilaiden elämämaailma heijastuu koulun kielenopetukseen.

Walshin (2006, 55) mielestä kieliluokkien vuorovaikutuksen tutkimuksessa on pitkään ollut staattinen ja yksioikoinen kuva kieliluokista ja tutkimukset ovat painottuneet vuorovaikutuskaavojen tai kielellisten ja pedagogisten syyseuraussuhteiden etsimiseen. Van Lier (1988, 2) puolestaan esittää, että luokkatutkimuksissa ei ole tärkeää tuoda esille vain yleistettäviä, kaikkiin luokkiin kuuluvia seikkoja, vaan hyvin tärkeää on kiinnittää huomio myös erityiseen ja poikkeavaan. Kaikki kieliluokat poikkeavat toisistaan (van Lier 1988, 5). Siksi luokkahuoneen tapahtumien kuvaaminen on yhtä perusteltua kuin vertaaminen ja ilmiöiden luokittelu. Tällaista kuvailevaa tutkimusta voi hyvin lähestyä

etnografisella tutkimustavalla, joka ottaa huomioon tutkimuskontekstin laajasti. Kontekstiin liittyviä tekijöitä ovat ainakin taustatekijät, sisällöt, vuorovaikutus, osallistujat sekä käytetyt metodit (van Lier 1988, 8.)

Toimintatutkimus

Liamputtong ja Ezzy (2005, 170) ajattelevat, että etnografi ei tutki pelkästään informanttiansa kanssa vaan heitä varten. Tämä näkemys lähestyy toimintatutkimuksen tavoitteita. Opettajat ovat tutkineet työtään usein toimintatutkimuksen keinoin. Aloin tutkia osittain omia oppilaitani, koska ajattelin siitä olevan käytännöllistä etua tehdessäni tutkimusta työni ohessa, ja arvelin oppilaan- ja kontekstintuntemukseni nopeuttavan tutkimusaineiston keruuta. Pyrin myös tuomaan esille oppilaiden ääniä, koska opettajana koin, että kaikki oppilaat eivät saa ääntään kuuluville kieliluokissa. Toisaalta suhtauduin arastellen oppilaitteni rooliin tutkimuksessa, erityisesti siihen uhkaan, että heidän anonymiteettinsä tulisi loukatuksi.

Tomal (2003, 5) määrittelee kouluun sijoittuvan toimintatutkimuksen systemaattiseksi prosessiksi, jossa ratkaistaan kasvatukseen liittyviä ongelmia ja parannetaan (yhteisön) toimintaa. Minulla ei ollut tutkimukseni alussa selkeää muutokseen tähtäävää tutkimustehtävää, joten pidin tutkimustani etnografiana aikaisemmin tuntemallani kentällä. Selkeä ratkaisu toimintatutkimuksen tekemisen puolesta jo tutkimuksen alkuvaiheessa olisi merkinnyt toisenlaista prosessia sekä minulle että työyhteisölleni. Kaikkonen ja Kohonen (1996, 151) ymmärtävät toimintatutkimuksen sisäisenä tutkimusotteena, jonka ”perusehto on [...] se, että sitä suorittavat jonkin sosiaalisen tilanteen osallistujat itse”. Tämä toteutui tutkimuksessani, jos siihen ei sisälly vaatimusta kaikkien osallistumisesta. Se, etten osallistanut oppilaitani enempää tutkimuksessani, saattoi olla arkuutta ja epävarmuutta tutkijana toimimisessa.

Tutkimuksen kuluessa työni sai joitakin toimintatutkimuksen piirteitä, ja ymmärsin tekeväni tavalla tai toisella toimintatutkimusta, kun käsitykseni tutkimusmetodeista lisääntyi. Koska yksi tutkimusmotiivini oli oman työni kehittäminen ja sen kautta myös mahdollinen hyöty oppilailleni, tähtäsi tutkimukseni tekeminen laajasti ajatellen muutokseen, vaikka en ollut suunnitellut oppimiseen kohdistuvia tutkimuksellisia interventioita enkä varsinaisesti tutkinut omaa toimintaani. Tutkimuksen myötä väistämättä jotain muuttui myös ajattelussani ja sen kautta käytännön opetustyössäni, mikä taas on varmasti vaikuttanut oppilaisiini. Jotkut oppilaat saivat tutkimusprosessissa äänensä kuuluville, joten heihin kohdistuneella mielenkiinnolla saattoi olla edes hetkellisesti voimaannuttava vaikutus oppilaiden toimijuuden lisääntymiseen. Lisäksi pyrin aktivoimaan oppilaita aineistonkeruun aikana muun muassa pitämään päiväkirjaa tai videoimaan luokkatilanteita välttääkseni tutkijapositioni korostumista. Tältä osin olen ehkä tehnyt ”piilevää” toimintatutkimusta, ja tutkimusprosessissani on toteutunut Heikkisen (2006, 20) lisääntyvään ymmärtämiseen liittyvä hermeneuttinen kehä.

Toimintatutkimuksen syklinen luonne suunnittelun, toiminnan ja reflektoinnin vuorottelussa, jota muun muassa Tomal (2003, 10) ja Heikkinen (2006,

35) kuvaavat, ei tutkimuksessani toteutunut harkitusti. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä syklisyyttä syntyi teorian ja aineistojen vuorovaikutuksessa, joka johti syveneviin tulkintoihin ja laajeneviin aineistonkeruumenetelmiin. Toimintatutkimus ei sijoitu selkeästi määrällisiin tai laadullisiin tutkimuksiin (Tomal 2003, 4–10; Heikkinen 2006, 36–37). Oma tutkimukseni kuuluu kuitenkin laadullisten tutkimusten joukkoon. Ensisijainen tarkoitukseni on kuvata, ei mitata ja kehittää. Kaiken kaikkiaan en pidä tutkimustani kuitenkaan varsinaisena toimintatutkimuksena, vaan näen työni etnografiana, jossa on toimintatutkimuksen piirteitä.

Sisällönanalyysi

Tutkimuksessani on monin eri tavoin kerättyä aineistoa. Etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti olen täydentänyt ja laajentanut aineistoani monivaiheisesti tutkimusvuoden aikana. Olen käyttänyt erilaisia aineistonkeruun metodeja, mutta kaikki aineistot on analysoitu sisällönanalyysejä käyttäen, mikä systematisoi aineistojen hallintaa ja tulkintaa.

Sisällönanalyysi on tieteellinen metodi, joka pyrkii päätelmiin erityisesti verbaalisesta, symbolisesta tai kommunikatiivisesta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2004). Käyttämällä samaa lähestymistapaa erilaisiin aineistoihini olen pyrkinyt vertailemaan eri tavoin koottuja ja erityyppisiä aineistoja keskenään ja löytämään niistä esiin nousseista teemoista niin eroja kuin yhdenmukaisuuksiakin. Tuomen ja Sarajärven (2004) mukaan sisällönanalyyseissä aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto ensin hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Näin luodaan selkeyttä aineistoon, jotta tutkija voi tehdä luotettavia johtopäätöksiä. Menetelmä soveltuu myös strukturoimattoman aineiston käsittelyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2004.) Grönfors (1982, 161) esittää, että sisällönanalyysejä voi täydentää kontekstianalyyseillä, joiden molempien avulla voi saada aikaan kuvailevaa tietoa.

4.2.2 Tutkimuskoulu ja tutkimukseen osallistuneet oppilaat

Keräsin tutkimusaineistoni pääosin lukuvuoden 2007–2008 aikana sisäsuomalaisessa alakoulussa, jossa tuolloin opiskeli noin 350 oppilasta. Suurimmalle osalle oppilaista koulu oli lähikoulu, mutta koulussa toimi myös kaksi erityisopetuksen pienryhmää sekä kaksi kansainvälistä englanninkielistä luokkaa, joiden oppilaista osa tuli koulun alueen ulkopuolelta. Tutkimuskoulun oppilaiden perheiden sosioekonomiset taustat vaihtelivat. Koulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaista maahanmuuttajataustaisia oli noin 4 prosenttia.

Englannin kielen opetus ja CLIL-opetus tutkimuskoulussa

Tutkimuskoulussa toteutettiin englanninkielistä CLIL-opetusta, mikä tarkoitti sitä, että ensimmäisestä luokasta alkaen oppilaat opiskelivat osan oppiaineiden sisällöistä englannin kielellä. CLIL-tunteja oli vähintään yksi viikossa, joillakin luokilla opettajasta riippuen jopa viisi. CLIL-tuntien tavoitteet, sisällöt ja toteutus eri luokilla vaihtelivat, sillä koulun opetussuunnitelma ei määrännyt niitä

tarkasti. Tutkimusvuonna CLIL-tunneilla opiskeltiin muun muassa historian, ympäristö-luonnontiedon, maantiedon, biologian, uskonnon, matematiikan ja kuvaamataidon aiheita sekä erilaisten projektitöiden teemoja yli oppiainekokonaisuuksien. Vieraalla kielellä opiskelua tutkimuskoulussa voi siis pitää joustavasti toteutuneena ja varsinaista englannin opetusta rikastuttavana. Tutkimuskoulun koulukohtaisessa opetussuunnitelmaosiossa yhtenä CLIL-opetuksen tavoitteena mainittiin se, että oppilas tottuu kuulemaan englannin kieltä ja sieittää sitä, ettei välttämättä ymmärrä kaikkea kuulemaansa. Tämän ajatuksen takana vaikuttaa olevan ajatus kielen omaksumisesta myös ilman eksplisiittistä opettamista, altistamalla kuullulle kielelle.

Osa tutkimuskoulun oppilaista tuli kouluun läheisestä englantipainotteisesta päiväkodista, jossa englantia opittiin pieninä tuokioina ja käytettiin erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Varhainen englannin oppiminen näkyi useiden opettajien mielestä paitsi osaamisena myös hyvänä itsetuntona sekä myönteisenä asenteena englannin opiskelua kohtaan.

Englannin opetus vieraana kielenä (englannin kielen opetus) alkoi kolmannelta luokalta kahden viikkotunnin laajuisena. Silloin oppilaat saivat englannin oppikirjat ja kielen opiskelu muuttui kommunikaatiivälineestä tietoisemmin oppimisen kohteeksi. Oppilaiden kielitaitoa alettiin arvioida muun muassa kirjallisten kokeiden avulla, jolloin painotus siirtyi suullisesta kielitaidosta vähitellen oikeinkirjoituksen ja rakenteiden harjoitteluun. Oppikirja tarjosi kuitenkin mahdollisuuksia myös suulliseen työskentelyyn. Suullisen kielitaidon arviointi vaihteli luokittain, eikä sen toteuttamisesta ollut koulussa yhteisesti sovittua käytäntöä.

Viidensien ja kuudensien luokkien koot vaihtelivat 16–30 oppilaan välillä. Englannin kielen tunneilla suuret luokat oli jaettu kahteen opetusryhmään, kun taas CLIL-tunneilla oppilaat opiskelivat pääsääntöisesti koko luokkana. Toisesta alakoulusta oli sellaisenaan siirretty vuodeksi kouluun kuudes luokka, jolla ei ollut CLIL-opetusta. Tätä luokkaa ei jaettu englannin tunteja varten, koska luokka oli pieni. Osa kuudesluokkalaisista ei osallistunut luokkamuotoiseen englannin opetukseen, ja heille englantia opetti erityisopettaja. Nämä oppilaat jäivät tutkimukseni ulkopuolelle, koska tutkimukseen osallistuminen olisi opettajan arvion mukaan häirinyt heidän opetustaan ja oppimistaan, vaikka heidänkin kokemuksensa olisivat olleet arvokkaita.

Varsinaisen tutkimusaineiston keruuvuonna molempien viidensien luokkien luokanopettajat opettivat itse luokalleen sekä englantia että eri oppisisältöjä englannin kielellä. Olin tutkimuksen alkaessa työskennellyt koulussa neljä vuotta, ensin luokanopettajana ja erityisopettajana, sitten tuntiopettajana. Tutkimusvuonna tehtävänäni oli opettaa englantia kaikille kuudensille luokille ja eri aineiden CLIL-sisältöjä yhdelle kuudennelle luokalle. Toiselle kuudensista luokista CLIL-tunteja piti heidän luokanopettajansa. Annoin lisäksi erityisopetusta ja tukiopetusta oppilaille, joilla oli englannin kielen oppimisvaikeuksia. En opettanut oppilaita, joilta keräsin tutkimusaineistoa varsinaisen aineistonkeruun jälkeen.

Lukuvuoden aikana osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista sai myös ranskan tai saksan kielen opetusta. Viidensissä ja kuudensissa luokissa ei aineistonkeruuvuonna ollut luokka-avustajia tai oppilaiden henkilökohtaisia avustajia. Kaksi yliopiston opetusharjoittelijaa piti muutamia CLIL-oppitunteja ohjauksessani yhdessä kuudennessa luokassa, jolloin sain erinomaisen tilaisuuden seurata luokan ryhmytysprosessia.

Integraatio ja tukitoimet tutkimuskoulun englannin opetuksessa

Tutkimuskoulussa oli kaksi alueellista erityisopetuksen pienryhmää, joissa opiskeli joustavin järjestelyin erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Jokaisella pienryhmän oppilaalla oli myös kotiluokka, jossa hän opiskeli osan oppiaineista, usein liikuntaa, kuvaamataitoa, käsityötä ja englantia. Oppilaiden tuen tarpeet vaihtelivat. Suurin osa erityistä tukea saavista oppilaista osallistui ison kotiluokkansa englannin tunneille sekä ainakin osaan CLIL-opetuksesta. Osalle sekä yleisopetuksen että pienryhmien oppilaista englannin opetus oli järjestetty tilapäisesti tai pysyvämmiin pienissä erityisryhmissä, joita englannin opettajana ja erityisopettajana pääasiassa ohjasin. Oppimisen tueksi osalle oppilaita oli laadittu henkilökohtainen opetuksenjärjestämissuunnitelma (HOJKS), jossa oli määritelty yksilöllistetyt tavoitteet, työtavat, erityismateriaali sekä muu tuki.

Alakoulussa suurin osa erityisopetussiiirroista tehdään äidinkielen ja matematiikan tai yleisten opiskeluvalmiuksien tukemisen vuoksi. Vieraan kielen erityisopetussiirot lisääntyvät yläkoulussa huomattavasti (SVT 2009). Tutkimuskoulun englantipainotteisuus saattoi lisätä joidenkin oppilaiden erityisen tuen tarvetta. Englannin oppikirjan lisäksi oli käytössä erityisopetukseen valmistettua materiaalia. Erityisopetusta annettiin varsinaisen koulupäivän aikana, useimmiten samanaikaisesti muun luokan englannin oppituntin kanssa. Toisinaan oppilaat saivat oppituntien ulkopuolista tukiovetusta tai läksytukea myös omalta luokanopettajaltaan tai kouluavustajalta, mutta englannin tunneilla avustajia ei ollut.

Tutkimusvuonna ohjauksessani toimi jokseenkin säännöllisesti kolme tukiovetusryhmää, yksi viidesluokkalaisille ja kaksi kuudesluokkalaisille. Aloite tukiovetuksen antamisesta tuli usein opettajilta tai huoltajilta, mutta erityisesti jotkut kuudennen luokan oppilaista toivoivat itse saavansa tukiovetusta melko säännöllisesti, erityisesti ennen kokeita. Oppilaat valikoituivat tukiovetusryhmiin paitsi lukujärjestyksensä myös jossain määrin kaveripiirinsä mukaan. Aamuryhmässä kävivät aluksi yleensä tytöt ja iltapäiväryhmässä pojat.

Kielen erityisopetusta oli viidesluokkalaisille järjestetty säännöllisesti kolmella viikkotunnilla. Koska opetin englantia kaikille kuudesluokkalaisille, en voinut antaa heille samanaikaisesti erityisopetusta. Erityistuesta piti huolehtia joko eriyttämällä opetusta tuntien sisällä tai antamalla tukea varsinaisen kouluajan ulkopuolella, mikä ei motivoinut kuudesluokkalaisia osallistumaan tukitunneille. Tuki ei käytännön syistä aina kohdistunut tasapuolisesti kaikkiin tarvitsijoihin, ja kouluvuoden aikana muuttuviin yksilöllisen tuen tarpeisiin oli joskus mahdotonta vastata.

Tutkimusaineistoa keräsin varsinaisten luokkatuntien lisäksi myös pitämiltäni erityisopetustunneilta, jos osallistuvilla oppilailla oli tutkimuslupa. Osaa erityisopetukseen osallistuvista oppilaista olen lisäksi haastatellut ja havainnoinut luokkatilanteissa.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat

Tutkimukseeni osallistui oppilaita neljältä viidenneltä ja kolmelta kuudennelta luokalta eli kaikilta muilta paitsi täysin englanninkielisiltä luokilta. Tutkimuskoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaista varsinaisena aineistonkeruuvuonna syyslukukauden alussa toteutuneeseen kirjalliseen kyselyyn (ks. liite 4) vastasi 109 oppilasta, joista 41 oli viidesluokkalaisia ja 68 kuudesluokkalaisia. Lisäksi syksyllä 2008 keräsin 36:lta muun viidennen luokan oppilaalta lisäaineiston alkuperäisen kyselylomakkeen ja piirrostehtävän avulla. Nämä oppilaat olivat kahdelta eri luokalta (taulukon V 3 ja 4). Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukumäärä luokittain ja sukupuolen mukaan jaoteltuna on esitetty taulukossa 2. Suluissa on koko luokan oppilaiden lukumäärä.

TAULUKKO 2 Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden määrä luokittain ja sukupuolen mukaan eriteltynä

LUOKKA	VARSINAINEN AINEISTO					LISÄAI- NEISTO	YHT.
	V 1	V 2	VI 1	VI 2	VI 3	V 3 ja 4	
OPPILAITA	22 (24)	19 (23)	27 (30)	27 (27)	14 (16)	36 (58)	145
TYTTÖJÄ/ POIKIA	9/ 13	7/ 12	9/ 18	11/ 16	5/ 9	19/ 17	60/ 85

Varsinaisen aineistonkeruuvuoden keväällä kuvan itsestään englanninopettajana piirsi 41 viidesluokkalaista ja 54 kuudesluokkalaista. Yhdellä kuudensista luokista piirros ei toteutunut aikataulujärjestelyjen muuttumisen vuoksi, sillä piirros tehtiin aivan loppukeväästä, kun kuudesluokkalaiset olivat paljon poissa koulusta ja kiire saattaa tavoitteet ja työt loppuun oli suuri.

Haastatteluihin oppilaat valikoituivat osin oman halukkuutensa ja huoltajilta saadun tutkimusluvan perusteella. Pysin kuitenkin saamaan haastatteluun erilaisia näkökantoja. Osittain avainoppilaiden valintaan vaikuttivat teoreettiset ja opettajantyössä syntyneet esiteoreettiset näkemykseni sekä oppilaantunteukseni etnografisena taustatietona. Esimerkiksi erityisoppilaan sekä maahanmuuttajan kokemusten arvelin olevan työlleni merkittäviä. Haastattelin niin tyttöjä kuin poikia sekä oppilaita, joiden menestys englannin opinnoissa tai näkyvä suhtautuminen englannin opiskeluun vaihteli. Yksi haastateltavien oppilaiden valitsemisperuste oli syksyn alussa toteutettu kysely.

Kirjallisen aineiston vastausten perusteella etsin oppilaita, joilla oli erilaisia mielipiteitä, asenteita englannin opiskelua kohtaan, erilainen menestyminen englannin opiskelussa ja eri tavoin presentoitua osallistumista kielentunneilla. Haastatteluihin tai ryhmäkeskusteluihin osallistui yhteensä 19 oppilasta, joista 10 oli tyttöjä ja 9 poikia. Osallistuneista neljä oli viidesluokkalaisia ja 15 kuudes-

luokkalaisia. Haastatteluihin ja nauhoitettuihin tai videoituihin ryhmäkeskusteluihin varsinaisena aineistonkeruuvuonna osallistuneita oppilaita oli jokaiselta viidenneltä ja kuudennelta luokalta. Heidät on esitelty taulukossa 3 peitenimillä. Taulukon kolmannen sarakkeen lyhyt oppilaan luonnehdinta ei perustu tutkimukseni tuloksiin, vaan on opettajapositiostani käsin ennen tutkimusta oppilaasta muodostamani, ehkä leimaavakin, käsitys.

TAULUKKO 3 Haastatteluihin ja ryhmäkeskusteluihin osallistuneet oppilaat

OPPILAS	LUOKKA	OPETTAJAN LUONNEHDINTA	HAASTATELUN/KESKUSTELUN	TOTEUTUI
Ilona	6. luokka	hiljainen, tukiopetuksessa	(Haastattelu 1)	6.11.2007
Kalle	6. luokka	osaaja, kriittinen	(Keskustelu 1)	7.11.2007
Lassi	6. luokka	osaaja, ei tuo esille	(Keskustelu 1)	
Panu	6. luokka	osaaja, tuo esille	(Keskustelu 1)	
Henri	6. luokka	osaaja, myönteinen	(Keskustelu 1)	
Anna	6. luokka	sinnikäs, erityisopetuksessa	(Haastattelu 2)	7.11.2007
Suvi	6. luokka	hiljainen, erityisopetuksessa	(Haastattelu 2)	
Jussi	6. luokka	äänekäs vastustaja	(Haastattelu 3)	19.11.2007
Topi	6. luokka	vastustajan kaveri	(Haastattelu 3)	
Lauri	6. luokka	osallistuu ja vastustaa	(Haastattelu 3)	
Mari	6. luokka	muuttaja, tukiopetuksessa	(Haastattelu 4)	22.1.2008
Riikka	6. luokka	myönteinen, tukiopetuksessa	(Haastattelu 4)	
Airi	5. luokka	englannin käyttäjä	(Haastattelu 5)	20.3.2008
Terhi	5. luokka	myönteinen osallistuja	(Haastattelu 5)	
Veera	6. luokka	supersuoriutuja	(Keskustelu 2)	9.4.2008
Piia	6. luokka	hiljainen	(Keskustelu 2)	
Tiina	6. luokka	keskitason sinnittelijä	(Keskustelu 2)	
Hasan	6. luokka	sosiaalinen maahanmuuttaja	(Haastattelu 6)	23.4.2008
Niko	6. luokka	menestyvä maahanmuuttaja	(Haastattelu 6)	

Avainoppilaksi (taulukossa 3 lihavoitu teksti) valikoitui viisi oppilasta, Ilona, Mari, Jussi, Anna ja Veera, joista lähes kaikki tuottivat haastatteluissa paljon informaatiota ja joilla näytti olevan keskenään erilaiset kielenoppijaidentiteetit. Nämä tapaustutkimuksiin valikoituneet oppilaat eivät olleet edustavia yleistettävyytensä takia, sillä jokaisen avainoppilaan kielenoppijapolku oli omalla tavallaan erilainen. Opettajan ja tutkijankin näkökulmasta useiden viides- ja kuudesluokkalaisten englannin oppiminen näyttäytyi myönteisenä ja melko ongelmattomana. Neljälle kuvatuista tapauksista on yhteistä se, että niissä esille tulevat kielenoppijapolut eivät näyttäneet kulkevan ongelmattomasti ja lineaarisesti kohden oppimisen institutionaalista keskustaa, ja jokaisen oppilaan polku, kokemukset sekä identiteettien presentaatiot olivat erilaiset. Viidennen oppilaan kielenoppijaidentiteettiä kuvaava polku vaikutti taas suoraviivaisuudessaan poikkeuksellisen ehjältä.

4.2.3 Tutkimuksen kulku, aineiston kuvaus ja analyysi

Tutkimukseni kulkua kuvaan aineistojen esittelyn lomassa erilaisten aineistojen keräämisjärjestystä noudattaen. Varsinaisen tutkimusaineiston keruuta edelsi

pilottivaihe ja seurasi jälkikäteen uusilta oppilailta kerätty aineisto. Varsinainen tutkimusaineiston keruuvuosi jaksottui erilaisten aineistojen kautta vaiheisiin, joissa aiemmin kerättyä tietoa lisättiin ja täydennettiin uudella aineistolla. Taulukkoon 4 olen kerännyt tiivistetyt tiedot eri aineistoistani sekä niiden keruusta ja analysointitavoista.

TAULUKKO 4 Aineiston keruu ja analyysi

AINEISTO	KERUU TOTEUTUI	n=	RYHMÄ	KÄSITTELY JA ANALYYSI
PILOTTIKYSELY	toukokuu 2007	41	viidesluokkalaiset kahdelta luokalta	sisällönanalyysi: teemojen hahmottelu
KYSELY	syys-/lokakuu 2007	109	tutkimusluvan antaneet viides- ja kuudesluokkalaiset viideltä eri luokalta	teemoittelu, taulukointi, luokittelu (5./6. lk; tytöt/pojat), toistuvat lukukerrat, osittain määrällisesti analysoitu
HAASTATTELUT	marraskuu 2007 - huhtikuu 2008 (taulukko 4)	6 haastattelua 12 oppilasta	tyttö 6. lk 2 tyttöä 5. lk 3 poikaa 6. lk 2 tyttöä 6. lk 2 tyttöä 5. lk 2 poikaa 6. lk	nauhoitus, litterointi (139 A4-sivua), teemoittelu toistuvat luennat
RYHMÄKESKUSTELUT	marraskuu 2007 huhtikuu 2008 (taulukko 4)	2 keskustelua 7 oppilasta	4 poikaa 6. lk 3 tyttöä 6. lk	nauhoitus/ videointi, litterointi, teemoittelu, toistuvat luennat
LISÄKYSELYT				
Itsearviointi: koe	12.10.2007	63	kuudesluokkalaiset	taulukointi, osittain määrällisesti analysoitu
Miten englannin opiskelu sujuu?	3.12.2007 ja 9.1.2008	87		
CLIL-kysely	9/2007 ja 4/2008	47		
Istumapaikka-kysely	4.3.2008	63	kaksi kuudetta luokkaa	
Ryhmäkysely	9.1.2008	28	kaksi kuudesluokkalaisten ryhmää	
Pienryhmäkysely	17.12.2007	2	viidesluokkalaisten	liitt. tapaukseen
KYSELY VANHEMMILLE	marraskuu 2007	haastateltujen oppilaiden vanhemmat		toistuvat luennat
Taulukko 4 jatkuu...				

Taulukko 4 jatkuu...				
AINEISTO	KERUU TOTEUTUI	n=	RYHMÄ	KÄSITTELY JA ANALYYSI
OBSERVOINTI	syyskuu 2007 - huhtikuu 2008	9 opetustilannetta (5 CLIL, 2 AI, 1 HI, 1 EFL), tilanteita käytävillä ja ruokalassa	viides luokka kaksi kuudetta luokkaa	muistiinpanot toiminnan jäsenytymisestä, osallistumisesta ja vuorovaikutuksen laadusta, puhtaaksikirjoitus, teemoittelu
VIDEOINNIT	maalis-/ huhtikuu 2008	6 EFL-oppituntia (yht. 2h 44 min)	kolmelta luokalta, viidestä ryhmästä 6. lk	videointi litterointi teemoittelu
KENTTÄPÄIVÄKIRJA	kesäkuu 2006 (valmistautumista kentälle) - toukokuu 2008	merkintöjä 94:stä opetustilanteesta (67 EFL, 21 EO, 6 tukiopetustilannetta)	kuudesluokkalaiset, pienryhmät	puhtaaksikirjoitus, toistuvat luennat
PIIRROS	huhti-/ toukokuu 2008	95 piirrosta	kaksi viidettä ja kaksi kuudetta luokkaa	sisällönanalyysi, mitä kuvassa on/ei ole, toistuvuuden mittaustaus, luokittelu
TÄYDENTÄVÄ AINEISTO -kysely -omakuva Muutoskysely?	syyskuu 2008 12/2008	36 vastausta 37 vastausta	kaksi viidettä luokkaa kaksi kuudetta luokkaa	sisällönanalyysi, vertailu aikaisempaan aineistoon

Analyyysin aineistoesimerkeissä viitataan lukuvuoden alussa toteutettuun puoliavoimeen kyselyyn sanalla "kysely" (liite 4) ja lisäkyselyihin taulukossa 4 olevilla nimillä. Lisäkyselyjen kysymykset on esitetty liitteessä 7. Esittelen aineistoni niiden keräämiseen liittyvässä järjestyksessä, vaikka keruuvaiheet osin liittivät toisiinsa. Sen jälkeen kuvaan analyysiprosessia, joka alkoi jo aineistonkeruun varhaisessa vaiheessa.

Pilottitutkimus

Tutkimuskyselyn laatimista vaikeutti se, että käsitykseni identiteeteistä oli vasta muotoutumassa. Ajatusteni testaamiseksi laadin melko suppean pilottikyselyn oppilailleeni keväällä 2007. Englannintunnin aikana 41 viidennen luokan oppilasta vastasi seuraaviin kysymyksiin:

Mikä on sinulle englannin opetuksessa helppoa/ vaikeaa?

Mistä pidät/et pidä englannin opiskelussa?

Miten englannin läksyjen teko sujuu?

Toivomuksia opettajalle.

Oppilaiden ajatuksista itsestään olin jo aikaisemmin saanut vihjeitä itsearviointeista sekä joidenkin oppilaiden kokeisiin kirjoittamista kommentteista.

Lähes kaikki oppilaat tarttuivat tehtävään innokkaasti. Merkittävää oli, että kaksi erilaista oppilasta vastasi suomeksi ohjeistettuun kyselyyn englanniksi: englannin kielessä erittäin hyvä oppilas sekä oppilas, joka toi harvoin esille englanninosaamistaan tai kiinnostustaan englantia ja sen opiskelua kohtaan oppitunneilla. Tämä ennakoi sitä, että tutkimusvastausten analysointi tulisi varmasti olemaan haasteellista, monitasoista ja kiinnostavaa, jos ottaisin huomioon myös vastaustilanteen laajemmat taustat, kuten tilanteeseen vaikuttavat opettajien ja oppilaiden positiot. Päätin laajentaa kirjallista kyselyäni oman kielenoppijuuden kuvaamisen suuntaan ja tarkentaa kysymyksiä.

Kirjallinen kysely

Toivomukseni oli saada oppilaiden vapaasti tuottamaa kerrontaa itsestään ja toisista oppilaista englannin opetustilanteissa. Pilottitutkimuksen tuottama aineisto oli melko suppeaa, joten laadin oppilaille puoliavoimen kirjallisen kyselyn. En kerännyt käsityksiä ja mielipiteitä mitta-asteikolla, sillä tarkoitukseni oli saada laajoja, laadullisesti tulkittavia vastauksia.

Kyselylomake oli kolmesivuinen (liite 4). Kysymyskohtia siinä oli 16 ja erillisiä kysymyksiä, tarkentavat kysymykset mukaan lukien, 22. Tarkentavia kysymyksiä esitin silloin, kun varsinaiseen kysymykseen olisi voinut vastata vain yksisanaisesti, kuten ”kyllä” tai ”ei”. Ensimmäisessä kysymyksessä pyysin vastaajaa kuvailemaan itseään englannin oppijana muutamain sanoin. Tällä pyrin saamaan mahdollisimman avoimesti kuvailevia ja kerronnallisia vastauksia. En antanut oppilaille valmiita vaihtoehtoja hyvä-keskinkertainen-huonoasteikolla, mutta hyvän ja huonon dikotomia on niin sisäänrakennettu institutionaaliseen oppijanäkemykseen, että suurin osa oppilaista käytti näitä sanoja kuvatessaan itseään. Palaan asiaan analyysin yhteydessä.

Muut kysymykset koskivat oppilaiden kokemuksia ja mielipiteitä englannin opiskelusta koulussa (pääkysymykset 2, 3, 4, 5) ja vapaa-ajalla (10), heidän käsityksiään omasta toiminnastaan (6, 7) ja muiden (8) toiminnasta kielentunneilla, kokemuksia kotiläksyjen tekemisestä (7), oppilaiden englannin kielelle ja opiskelulle antamia merkityksiä (4, 5, 11, 12), muitten kielten opiskelua ja kiinnostusta niitä kohtaan (13, 14) sekä suhtautumista muihin koulun oppiaineisiin (15, 16). Lisäksi kyselyssä oli kohta, jossa kielenopettajalle sai ilmaista toiveitaan (9). Tämän toiveen lupasin välittää ilman oppilaiden nimien esille tulemistä. Vastaukset tuntuivat kiinnostavan opettajia, joten tässä pieni osa analysoimattomaa aineistoa palautui kentälle. Kuudesluokkalaisten kohdalla opettajaan

kohdistuva palaute jäi puuttumaan. Omat oppilaani eivät esittäneet kyselyssä minuun kohdistuvaa kritiikkiä, mikä johtui todennäköisesti siitä, että oppilaiden nimet näkyivät kyselyssä. Arvostelevaa palautetta sain omilta oppilailtani yleensä suullisesti. Kirjoitetun kielen virallisuus ja pysyvyys varmasti hillitsi opettajien arvostelua oppilaiden vastauksissa.

Kysely toteutettiin syyskuussa 2007. Vastaajia oli yhteensä 109, joista 41 oli viidennen ja 68 kuudennen luokan oppilaita. Viidesluokkalaisista tyttöjä oli 16 ja poikia 25, kuudesluokkalaisista tyttöjä oli 25 ja poikia 43. Poissa olleet tutkimusluvan saaneet oppilaat vastasivat myöhemmin. Myös kouluun uusina oppilaina syyslukukaudella tulleet oppilaat täyttivät kyselyn halutessaan ja tutkimusluvan saatuaan. Täydentävässä aineistonkeruussa syyskuussa 2008 kyselyyn vastasi vielä yhteensä 36 oppilasta kahdelta eri viidenneltä luokalta.

Oppilaat käyttivät kyselyyn vastaamiseen noin 30–45 minuuttia. Muutamille oppilaille annettu aika ei riittänyt, ja he palauttivat lomakkeen minulle myöhemmin. Yleensä oppilaat vastasivat kyselyyn hyvin keskittyneesti. Yhdessä viidesluokkalaisten ryhmässä osa lähekkäin istuvista oppilaista teki yhteistyötä, mikä näkyy vastauksissa. Samassa ryhmässä oppilaat myös esittivät melko runsaasti tarkkoja ja kriittisiäkin tutkimusta koskevia kysymyksiä. Tämä oman toimijuuden ilmaisemisen rohkeus tuli esille myös tutkimusaineistossani kyseisen luokan kohdalla ja on jo osa tutkimusaineistoni analyysia. Muutama oppilas jätti vastaamatta suureen osaan kysymyksistä, minkä syistä minulla ei ole tietoa. Jotkut oppilaat piirsivät kyselylomakkeeseen hymiöitä.

Varsinaisena tutkimusaineiston keruuvuonna kerätyn kyselyaineiston olen koodannut kysymyskohtaisesti, luokittain ja sukupuolen mukaan. Seuraavana syksynä kerättyä aineistoa en ole analysoinut yhdessä pääaineiston kanssa, vaan olen verrannut uutta aineistoa jo aikaisemmin analysoimaani aineistoon erityisesti uutta ja poikkeavaa etsien. Asettamani kysymykset ohjaavat joitakin analyysini teemoja, mutta selkeästi aineistolähtöiset teemat nousivat esille oppilaiden vastauksissa esiintyvistä toistoista ja poikkeamista. Kirjallinen kysely muodosti strukturoituna aineistona analyysini alun selkärangan, josta tarkasteluni osin irtosi ja eteni vertailussa muihin aineistoihin. Kyselyvastaukset olivat myös yksi peruste oppilaiden valikoimiselle haastatteluun.

Haastattelut ja ryhmäkeskustelut

Kyselyssä keräämäni aineiston syventämiseksi ja tarkentamiseksi haastattelin 12:ta oppilasta kuudessa haastattelutilanteessa sekä keräsin ääni- ja kuvanauhottua aineistoa kahdesta oppilaiden välisestä ryhmäkeskustelusta, joihin osallistui yhteensä 7 oppilasta. Haastattelut toteutettiin marraskuun 2007 ja huhtikuun 2008 välisenä aikana koulun eri luokkatiloissa, joissa oli äänityksen kannalta rauhallista mutta ei viihtyisää. Tutkimushaastattelut pystyttiin muiden opettajien luvalla toteuttamaan pääasiassa koulupäivän aikana, jotta osallistumisen esteet olisivat mahdollisimman vähäiset. Yksin tai pareittain toteuttuneita haastatteluja voi luonnehtia teemahaastatteluiksi, joiden aiheet ja teemat olin miettinyt alustavasti (ks. Dufva 2011, 133). Pyrin haastatteluun osallistuneiden oppilaiden kanssa avoimeen keskusteluun, jossa oppilaat saivat tuoda

esille haluamia teemoja kielenoppimisesta, mutta haastattelut etenivät eri oppilaiden kanssa hyvin eri tavoin vapaamuotoisesta keskustelusta melko strukturoituun kysymys-vastausvuorotteluun.

Ensimmäisen haastattelun jähmeän tunnelman jälkeen päädyin tallentamaan oppilaiden keskinäisiä keskusteluja sekä suullisesti että kirjallisesti annetuista aiheista (liite 6) ilman läsnäoloani. Ratkaisu osoittautui hyväksi ilmapiirin vapautumisen kannalta, mutta vaikeutti nauhoitetun aineiston litterointia, koska oppilaiden välisessä keskustelussa päällekkäin puhumista oli paljon enkä voinut tarkentaa oppilaiden puheessa esiintyviä epäselvyyksiä välittömästi lisäkysymyksillä. Ensimmäisen keskusteluryhmän suullisesti saama, hyvin yleinen ohjeistus vaikutti ehkä aiheiden poukkoilevaan esilletuloon, joten toista keskustelua ohjeistin kirjoittamalla laajoja keskusteluaiheita luokan taululle. Ryhmäkeskustelujen etu oli oppilaiden ainakin osin vapautunut tapa keskustella annetuista teemoista ilman läsnäoloani. Samalla sain kurkistaa oppilaiden keskeisiin neuvotteluprosesseihin ja mielipiteiden sosiaaliseen rakentumiseen.

Oppilaiden valikoitumista haastatteluun käsittelin jo aluvuossa 4.2.2. Oppilaantuntemukseni koin tässä hyödyksi (ks. Aarnos 2001, 145). Tutkimuksesta saatettiin kieltäytyä tai siihen osallistua, koska tutkijana oli oma opettaja. Block (1996, 192) tuo esille, että jos kieliluokkien tutkimuksessa pyritään näkökulmien monipuolisuuteen, otetaan huomioon, että luokissa on paitsi erilaisia oppilaita myös erilaisia tutkimusinformantteja. Oppilaiden kyky ja halu oman kielenoppijuuden reflektointiin vaikuttivat tutkimukseen osallistumiseen. Kyselyn vastaukset johdattelivat valikoimaan haastatteluihin oppilaita, joiden kyky ja halukkuus ilmaista itseään olivat verrattain hyviä. Olin kysynyt lupaa ryhmäkeskusteluihin muutamilta oppilailta, mutta molempiin keskusteluihin tarjoutui lisäksi muitakin osallistujia, mitä pidin hyvänä asiana keskustelun toimivuuden ja ilmapiirin kannalta. Kavereiden kanssa keskustelu tuotti paljon aineistoa. Toisaalta pyrin haastattelemaan mahdollisimman erilaisia oppilaita ja toivoin myös hiljaisena tai kielenopetusta vastustavana näyttäytyvien oppilaiden osallistuvan tutkimukseeni, mikä toteutuikin, osittain vanhempien tuella.

Ryhmäkeskusteluihin oppilaat osallistuivat kolmen ja neljän oppilaan ryhmissä. Keskusteluista ensimmäinen äänitettiin. Alustavassa kuuntelussa totesin päällekkäin puhumisen tuottavan vaikeuksia aineiston litteroinnille, joten keväällä toteutunut toinen keskustelu videoitiin. Kuvanauhoituksessa havaitsin oppilaiden jännittävän kameraa, kun ääninauhoituksessa taas keskustelijat unohtivat usein nauhurin läsnäolon, jolloin yksi heistä otti tehtäväkseen säännöllisesti muistuttaa tallentamisesta ennen kuin keskustelut ja tarinat kävivät kovin henkilökohtaisiksi.

Joidenkin oppilaiden haastatteluissa alkukankeus saattoi johtua kouluympäristöstä, mutta enimmäkseen ajattelen käynnistymisvaikeuksien johtuneen omasta asemastani tutkivana opettajana. Tilanne oli minullekin outo. Kujalan (2007, 19) mukaan tutkimushaastattelu on haastattelijan ja haastateltavan yhdessä sosiaalisesti rakentama tilanne, jossa haastateltava voi osoittaa lyhytsaunaisuudellaan epävarmuuttaan, mikäli hän ”tulkitsee koko ajan tilannetta toimiaukseen siinä niin kuin kuvittelee, että kuuluu toimia”. Tämä tuli tutkimukse-

ni haastatteluissa esille usein siksi, että tilanteiden valta-asetelmat olivat epäsymmetrisiä, kun osallistujina olivat paitsi lapsi ja aikuinen myös oppilas ja opettaja.

Aluksi haastattelin yhtä oppilasta, ja loput viisi haastattelua toteutuivat 2–3 hengen ryhmissä. Kaikkien haastattelujen tunnelma oli erilainen, mutta tutkimuksen kuluessa oma harjaantumiseni haastattelijana saattoi tehdä tilanteen myös haastateltaville helpommaksi. Yhdessä haastattelussa haastateltava vahvisti tutkijapositioni puhumalla minusta opettajanaan kolmannessa persoonassa, *se opettaja*. Opettajuudestani minun taas oli hyvin vaikeaa päästä eroon haastattelutilanteessa, jossa kolme kielenopetusta vastustavaa oppilasta haastoi minua tilanteen alussa pitkään hiljaisuudellaan ja lyhyillä kommentteillaan lähemmättä yrityksistäni huolimatta mukaan yhteistyöhön kanssani. Nauhoituksesta kuuluu provosoitumiseni ja opettajapositioni esilletulo. Haastattelu sai kuitenkin edetessään paremman käänteen, kun päästiin keskustelemaan aiheista, jotka kiinnostivat haastateltavia.

Litteroin haastattelut sanatarkasti kokonaisuudessaan, mutta aineistoesi-merkeissä en ole käyttänyt kielentutkimuksen ja keskustelututkimusten kaltaista tarkkuutta, kuten taukojen pituuden mittaamista. Käyttämäni litterointimerkinnet esittelen liitteessä 1. Joidenkin haastattelujen kuvaamisessa tuon esille sanattoman vuorovaikutuksen keinoja, kuten naurua ja vilkuilua, mikäli se on analyysini kannalta merkityksellistä.

Lisäkyselyt

Aineiston täydentämiseksi keräsin eri oppilasryhmiltä kouluvuoden aikana avoimia kirjallisia vastauksia kysymyksiin, jotka olivat nousseet esiin tutkimukseni täsmentyessä ja jäsenyessä. Tiedustelin kirjallisesti kuudennen luokan oppilailta heidän englanninopiskeluunsa panostamisesta, CLIL-opetukseen liittyvistä mielipiteistä, ryhmän ilmapiiristä sekä istumapaikoista (liite 7). Nämä lisäkyselyt tehtiin kuudensien luokkien englannin tunneilla. Itsearviointiin ja oman toiminnan suunnitteluun liittyviä vastauksia tuli kahden kyselykerran tuloksena 150, CLIL-oppituntien kokemuksista kertoi 47 oppilasta (yhdellä kuudensista luokista ei ollut CLIL-opetusta), ja istumapaikan valintaan ja ryhmään liittyviä vastauksia kertyi yhteensä 91. CLIL-kyselyyn oppilaat saivat vastata nimettöminä. Viidesluokkalaisilla nämä teemat tulivat esille pääasiassa haastatteluissa sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla luokkakeskusteluissa, joskin kaksi säännöllisesti erityisopetusta saavaa oppilasta vastasi yhteen kirjalliseen lisäkyselyyn kokemuksistaan eri englannin oppitunneilta.

Oppilaiden tavoitteisiin ja itsearviointiin liittyvillä lisäkyselyillä pyrin saamaan selvää oppilaissa ja ryhmissä tapahtuvista muutoksista tutkimusvuoden aikana, vaikka muutoksen seuraaminen ei ollut varsinainen tutkimustehtäväni. Kyselylomake ei myöskään tuottanut tietoa CLIL-opetuksesta, koska siitä ei erikseen tiedusteltu. Oppilaitten haastatteluista kävi ilmi, että ainakin osa oppilaista ajatteli englannin opetuksen koskevan vain englannintunteja. Tutkimuksen alussa ajattelin CLIL-opetuksen olevan taustatekijä kielenoppijaidentiteettien tarkastelussa, mutta sen osuus kasvoi tutkimuksessani vähitellen. Kyse-

lyiden lisäksi tallensin oppilaiden itsearviointeja ja minulle koepapereihin kirjoitettuja ja piirrettyjä kommentteja ja viestejä.

Lisäinformaation saamiseksi uudesta näkökulmasta pyysin myös syyslukukaudella haastateltujen oppilaiden vanhempia kuvaamaan lapsiaan kieltenoppijoina omasta näkökulmastaan (kysymykset liitteessä 5). Aluksi ajattelin, että tämä aineisto ei tuottaisi merkittävää, uutta tietoa, joten keväällä haastateltujen oppilaiden vanhemmilta en enää kerännyt kyselyjä. Vasta varsin myöhään analyysini syventyessä aloin löytää vanhempien vastauksista mielenkiintoisia yhteyksiä muiden aineistojeni kanssa. Laajempi ja syvällisempi vanhempien näkemysten mukaan ottaminen tutkimukseeni olisi mielestäni vaatinut laajempaa ja systemaattisempaa aineistonkeruuta oppilaiden koulun ulkopuolisista taustatekijöistä tai vanhempien haastatteluja lyhyen ja pintapuolisen kyselyn sijaan.

Observointi

Koska tarkoitukseni oli selvittää oppilaiden identiteettien rakentumista kielentuntien sosiaalisessa toiminnassa, oli tärkeää tarkkailla tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden toimintaa ryhmissään. Omilla tunneillani olin toimintaan osallistujana usein kykenemätön kirjaamaan havaintojani välittömästi tai havainnoimaan omaa toimintaani tarkasti. Omien oppilaitteni opetusta pystyin tarkkailemaan ulkopuolisena vain opetusharjoittelijoiden pitämällä tunneilla tai muilla kuin englannin tunneilla. Halusin observoimalla toisten opettajien pitämiä eri aineiden oppitunteja saada laajemman kuvan niiden oppilaiden kouluarjesta, joita kohtasin tavallisesti vain omilla oppitunneillani. Luokkaobservointi muissa luokissa ei toteutunut laajana tai systemaattisena. En esimerkiksi tarkkaillut vain englannin tunteja enkä kaikkien tutkimukseen osallistuneiden luokkien opetusta.

Observoin varsinaisesti yhdeksää oppituntia neljässä eri opetusryhmässä syyskuun 2007 ja huhtikuun 2008 välisenä aikana. Tunneista 5 oli CLIL-tunteja, 2 äidinkielen tuntia, 1 historian tunti sekä 1 englannin tunti. Näillä tunneilla opetettiin eri aineita sekä suomeksi että englanniksi. Useimmin tarkkailin yhtä viidettä luokkaa, jonne pääsy oli helppoa tuntijärjestelyjen ja opettajan avoimen asenteen takia. Seurasin tässä luokassa ainakin osittain englanniksi pidettyjä eri oppiaineiden tunteja sekä puolikkaan ryhmän englannin tunteja. Luokkaan tuleminen koin itselleni ja oppilaille luontevana myös, koska olin opettanut suurinta osaa luokan oppilaista alaluokilla sekä toiminut kahden vuoden ajan luokan erityisopettajana. Luokan takaa, ulkopuolisena tarkkailijana, minulle tarjoutui mahdollisuus tehdä havaintoja häiriöttä ja systemaattisesti osittain ulkopuolisen tutkijan asemassa. Tavallaan olin saman koulun opettajana yhteisön jäsen, mutta läsnäoloni tunneilla kirjaamassa ja istumassa hiljaa oli ehkä oppilaista kummallista. Joskus oppilaat esittivät minulle kysymyksiä tai pyysivät apua, enkä siitä kieltäytynytään vaikka yritin pysytellä huomaamattomana luokkatilanteissa.

Tarkkailemillani tunneilla seurasin luokan vuorovaikutusta ja toimintaa yleisesti sekä erityisesti tutkimukseeni osallistuvan avainoppilaan kannalta,

joka sai englannin pienryhmäopetusta. Oppitunneilla kiinnitin huomiota ilma-
piiriin, vuorovaikutuksen laatuun sekä oppilaiden osallistumiseen. Kirjasin
muistiin joitain keskustelujaksoja ja oppilaiden kommentteja vuorovaikutusti-
lanteista, joissa syntyi hämmennystä, neuvottelua, oppilaiden aloitteita, epäta-
sapainoa valtasuhteissa ja opettajan puuttumista oppilaiden keskinäiseen vuo-
rovaikutukseen. Kirjaamiseen tottuminen vei aikaa, eikä omista muistiinpanois-
ta aina saanut selvää. Minulle oli varmasti etua siitä, että olin opettanut suurta
osaa oppilaista alaluokilla, joten luokan ryhmädynamiikka oli minulle tuttua ja
tunsin oppilaat.

Omien oppituntieni tarkkailu ja havaintojen kirjaaminen oli haasteellista.
Opettajan tehtävään kuuluu tietysti luokan tilanteiden ja yksittäisten oppilaiden
tarkkailu, mutta lisäksi opettajan tehtävä on opettaa. Tämä kahtia jakautuneis-
uus oli tutkimuksellinen ongelma-kohta. Toisaalta tunnistin herkästi tunneilla
vuorovaikutukseen ja oppilaiden identiteetti-positioihin liittyviä muutoksia ja
poikkeavuuksia. Grönfors (2001, 136) toteaa, että tutkija valikoi havaintoaineis-
toa jo kirjatessaan sitä, oli valikointi sitten systemaattista tai intuitiivista. Olin
useimmiten kuitenkin itse niin kiinni näissä tilanteissa, että kirjaaminen tapah-
tui vasta kiireessä jälkikäteen. Joskus tein itselleni tilanteeseen viittaavan mer-
kinnän tutkimuspäiväkirjaan, joka oli aina opettajanpöydälläni. Useimmiten
kirjasin havaintoja välitunneilla, mutta nekin ovat opettajien työaikaa, joten tä-
täkään tilaisuutta ei aina ollut. Joskus hoin itselleni tunneilla ”muista tämä”,
mutta pääsin kirjaamaan havainnon vasta työpäivän jälkeen, jolloin se saattoi
olla ainakin osin menetetty havainto. Omilla tunneillani opettajapositio meni
aina edelle, joten minun oli pakko vastustaa kiusausta poistua luokasta jonkun
syyän varjolla tai antaa oppilaille työtä, jonka aikana sain kirjatuksi havaintojani.
Muistamista helpotti kuitenkin kontekstin tuttuus, sillä kuten Grönfors (1982,
134) toteaa, ”[m]uistin varassa olevan tiedon luotettavuus on luonnollisesti suu-
rempi silloin, kun tutkija itse kuuluu tutkittavaan yhteisöön sen luonnollisena
jäsenenä”. Oppilaiden työskentelyn aikana saatoin kyllä tehdä muistiinpanoja;
erityisesti pienryhmien keskusteluja saatoin kirjata tuntien aikana, minkä oppi-
laat pian huomasivatkin. Pienryhmien oppilaat koin osittain tutkimuspartne-
reikseni, koska heidän kanssaan syntyi paljon keskusteluja oppilaana olemises-
tä ja jopa tutkimuksestani. Osa tärkeinä pitämistäni havainnoista ja oivalluksista
kiertyi takaisin oppilaille, mutta kaikkia oppilaita tutkimukseeni liittyvät oi-
vallukset eivät kiinnostaneet, enkä heiltä sitä odottanutkaan.

Osa omista oppilaistani pääsin tarkkailemaan luokan takaa keväällä, kun
kaksi opetusharjoittelijaa piti yhden kuudennen luokan CLIL-tunteja. Seurasin
myös kahta muuta opetusryhmää, joita opetusharjoittelijat opettivat. Yksi näistä
oli kuudennen luokan äidinkielen tunti ja toinen viidennen luokan CLIL-tunti.
Sen lisäksi toimin muutaman tunnin ajan sijaisena kummassakin viidennessä
luokassa. Oppilaita kohtasin lisäksi ruokalassa, käytävillä, välitunneilla, juhliissa
sekä oppilaskeskusteluissa. Näissä tilanteissa en tehnyt systemaattisesti havain-
toja, mutta kirjasin tutkimuspäiväkirjaan joitain huomioita myös oppituntien
ulkopuolisista tilanteista. Oppilaskeskusteluista ja vanhempien tapaamisista en
kerännyt aineistoa, sillä niissä esiintyvät asiat olivat hyvin henkilökohtaisia ei-

vätäkä välttämättä olisi muutenkaan tuoneet merkittävää lisää tutkimusaineistooni.

Oppituntien videoinnit

Aloitin englannin tuntien videoinnin tutkimusaineiston keruuta varten vasta huhtikuussa 2008, sillä olin ajatellut kameran häiritsevän luokkien luonnollista vuorovaikutusta. Kuvaaminen häiritsekin oppilaita, mutta tilanne olisi voinut olla toinen, jos tunteja olisi nauhoitettu syksystä asti, jolloin oppilaat olisivat tottuneet kameraan. Kaikki videoidut oppitunnit olivat englannin tunteja, joilla itse opetin. Joissain luokissa kuvaamista esti se, että osalla oppilaista ei ollut tutkimuslupaa. Osalla tunneista asia ratkaistiin suuntaamalla kuvakulma niin, että se rajasi pois oppilaat, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen. Joskus oppilas, jolla ei ollut lupaa olla tutkimuksen kohteena, kuvasi toisia oppilaita. Oppilaat tarjoutuivat innokkaasti kuvaajiksi ehkä siksi, että kuvaaminen katkaisi opiskelun hetkeksi.

Grönfors (1982, 140) huomauttaa, että nauhoitteiden purkaminen on jo osa analyysia. Aloitin videointien litteroinnin katselemalla niitä useita kertoja löytääkseni toimintajaksoja ja tutkimuksellisesti tärkeitä teemoja. Seuraavaksi tallensin puheen kirjoitettuun muotoon. Videointien litterointi ja analyysi oli erittäin työlästä, sillä kirjattavina olivat puheen lisäksi liikkeet, eleet ja ilmeet. Alustavaa analyysia varten katsoin videoita useita kertoja, mutta multimodaalinen aineisto oli niin haastavaa, että vasta tarkempi puheen ja toiminnan kahdella tasolla kulkeva rinnakkainen tarkastelu paljasti uusia ja merkittäviä asioita. Litteroituani ensimmäisen nauhoitteen kokonaan päädyin seuraavien viiden oppituntin tallenteiden tarkkaan litteraatioon vain merkittäviksi tulkitsemieni episodien kohdalla. Lopulta vain osa videoidusta aineistosta päätyi tukemaan analyysiani, sillä hain siitä tukea aiemmille teemoille.

Videoidun aineiston avulla saatoin tarkkailla myös itseäni opettajantyössä ulkopuolelta käsin. Havainnot herättivät kysymyksen observoidun aineiston luonteesta, ja ymmärsin, että tutkimuspäiväkirjaan kirjaamani asiat suodattuvat väistämättä sisäisen kokemukseni ja tulkintani kautta, vaikka niistäkin muodostui tekstejä, joita saattoi tarkastella myöhemmin etäämmältä. Pidän kuitenkin myös tarkkailijan välittömämpää kokemuksellista tietoa merkittävänä luokkahuonetutkimuksessa. Tulkitsematonta, objektiivista tietoa ei saada videomallakaan, ja kamerakin tallentaa luokasta aina vain jonkin kuvakulman, joka voi olla osallistujan perspektiiviä suppeampi. Jo tarkkailupaikan vaihtaminen luokan etuosasta sivummalle tai takaosaan tuottaa erilaisia havaintoja luokasta.

Kenttäpäiväkirja

Kenttäpäiväkirja toimii tutkimusprosessin ja erityisesti metodologisten ratkaisujen kuvaajana (Grönfors 1982, 136). Kuvasin jo observoinnin yhteydessä kenttäpäiväkirjan pitämistä. Luokkahavaintojen lisäksi päiväkirjoihin tallentui alustavia tulkintoja, ajatuksenpätkiä, viitteitä ja muistiinpanoja liittyen taustateorioihin, suunnitelmia, piirroksia, kommentteja ja omassa rauhassa tehtyjä tekstinpäliä, tulevien tutkimustekstien alkuja. Päiväkirja kulki mukana aina: sii-

hen kirjasin öisiä oivalluksia, helmiä ohjaustuokioista, kirjallisuusviitteitä, lainauksia, lehtileikkeitä, ja joskus joku oppilaskin kirjoitti tai piirsi päiväkirjaani.

Varsinaisen kenttätöön aikana tutkimusaineiston keruuvuonna täytin kahdeksan eri paksuista A5-kokoista vihkoa ja muistikirjaa. Näistä kolmeen sisältyy varsinainen observointiaineistoni. Päiväkirjan puhtaaksikirjoittaminen oli ponnistus, jonka kautta tutkimusprosessini kulku alkoi paremmin hahmotua kokonaisuutena.

Piirros

Viimeisenä varsinaisena aineistonani keräsin oppilailta kuvat itsestään englannin oppijoina saadakseni vaihtelevia näkökulmia oppilaiden kokemuksiin. Piirrookset tehtiin loppukeväästä, jolloin aikataulumuutosten ja koulutyöhön liittyvien kiireiden takia yksi kuudensista luokista jäi tämän aineistonkeruun ulkopuolelle. Piirroksia kertyi kuitenkin 95. Oppilaat saivat valkoisen A4-paperin, ja ainoa ohje oli ”Piirrä itsesi englannin oppijana”, sillä en halunnut ohjeistuksellani vaikuttaa oppilaiden tulkintoihin. Ohjeistuksen niukkuus herätti oppilaissa näkyvää hämmennystä, mutta aineistosta tuli rikas, ja se tuotti uudenlaista tietoa oppijaidentiteeteistä.

Varsinaisen aineistonkeruun jälkeen kerätty aineisto (syksy 2008)

Tutkimusvuoden lopussa minulla oli mielestäni riittävästi aineistoa tutkimuksen toteuttamiseksi. Koska tutkimukseni ei ole määrällistä, eivät sen luotettavuus ja uskottavuus perustu aineiston määrälliselle runsaudelle tai triangulaation vaatimukselle. Halusin kuitenkin tutkimuksellisesta uteliaisuudesta selvittää, tuottaisivatko uudet oppilaat erilaista aineistoa. Vaikka en tutkimuksessani varsinaisesti tarkastellut opettajan osuutta kielenoppijaidentiteettien rakentamisessa, yksi syy lisäaineiston keruuseen oli se, että näille viidesluokkalaisille oli opettanut englantia ja CLIL-oppiaineita eri opettaja kuin aikaisemmin tutkimukseen osallistuneille oppilaille. Lisäksi tiedustelin kuudennen luokan oppilailta heidän kokemiaan muutoksia viidennen ja kuudennen luokan englannin opiskelussa (Muutoskysely, liite 7). Edellisenä vuonna oppilaat olivat osallistuneet tutkimukseen viidesluokkalaisina.

Lisäaineisto tuotti muutamia hyvin muotoiltuja vastauksia ja erityisen osuvia piirroksia. Useiden lukukertojen ja aikaisempien aineistojen teemoihin vertailemisen avulla tulkittuna uusi aineisto ei välttämättä tarjonnut merkittäviä eroja aikaisempaan, sillä jokainen oppilas näyttäytyi kuitenkin yksilöllisenä kummassakin aineistossa. Uusia merkittäviä teemoja ei myöskään noussut esille, joten en enää jatkanut haastatteluja. Uudesta aineistosta löytyi kuitenkin kuvaavia aineistoesimerkkejä analyysia varten. Myöhemmin kerättyä aineistoa, kuten pilottiaineistoakaan, ei ole otettu huomioon määrällisen analyysin kohdalla, kun on ilmoitettu oppilaiden lukumääriä tai laskettu prosenttiosuuksia kyselyvastauksista, sillä pääasiallisen aineiston analyysi oli jälkiaineiston keruun jälkeen jo edennyt pitkälle.

Aineiston analyysi

Etnografiselle tutkimusprosessille tyypillisellä tavalla alustava aineistoanalyysi alkoi heti aineiston karttuessa ja vaikutti tulevien aineistojen keräämiseen (ks. Grönfors 1982, 145; Pitkänen-Huhta 2011, 98). Analyysi oli jatkuvaa, vertailevaa ja monivaiheista ja tarkentui vielä raportointivaiheessa. Aineiston toistuvat lukukerrat syvensivät tulkintaa, ja teoreettisen sekä metodologisen tietämyksen lisääntyessä aineiston lähestymiseen syntyi uudenlaisia näkökulmia, mutta myös monenlaisia haasteita liittyen laajan aineiston hallitsemiseen ja kokoamiseen raportointia varten.

Aineiston analyysi oli jännittävää ja usein yllättävääkin. Esimerkiksi koekiluna tehty piirros tuotti uudenlaisen, monitulkintaisen aineiston. Vasta toistuvat aineistonluennat alkoivat tulkintojen kautta avata eri aineistoja ja osoittaa niiden välisiä yhteyksiä. Vaikka aineistoissa esiintyi yhteisiä teemoja, oli jokainen aineistotyyppi osittain omanlaistaan. Eri aineistojen integrointi teemoittain ja niiden vertailu ja käyttö rinnakkain oli erityisen haasteellista, ja tulkinta ja analyysi syvenivät vasta raportoinnin edetessä, kirjoittaessani analyysilukuja uudelleen ja uudelleen.

Aineistoani olen tarkastellut pääasiassa aineistolähtöisesti etsimällä aineistosta itsestään systemaattista toistoa sekä merkityksellisiä eroja ja ristiriitaisuuksia ja vertaamalla aineistonosia jatkuvasti muuhun aineistoon. Tämä vaati useita toistuvia aineiston lukukertoja. Aineistoni lukemisessa käytin Palmun (2007, 168) esittämiä temaattisia ja analyttisiä lukutapoja, joiden avulla vuroin etsin aineistostani teemoja ja analysoin sisältöjä teemoittain. Useiden eri lukukertojen perusteella esiin nousevat teemat tulivat näkyviksi joko toistuvuutensa, painoarvonsa, laatunsa tai erikoisuutensa vuoksi. Eri aineistot teemoittelin ja koodasin ensin erikseen, ja vähitellen aloin tehdä aineistojen välillä vertailuvia analyysseja. Aineistosta nousseita teemoja tarkastelin teoriataustani käsitteitä vasten, ja luokittelin ja järjestin aineistoa uudelleen myös tarkentuvien tutkimustehtävieni mukaan.

Lähestyin aineistoani myös teorian ohjaamana, jolloin käsitteistö ja jotkut teemat tulivat analyysia varten "tiedettynä" (ks. Grönfors 1982, 155). Käsitteiden pohjalta eri aineistoja voidaan tarkastella rinnakkain, ja niistä voidaan etsiä yhtymäkohtia ja eroja. Vaikka käytin tutkimusaineistoni tarkasteluun van Lie-rin ekologisen kielenoppimisen käsitteitä, ei kyseessä ollut yhtenäinen teoria, jota testasin. Valikoin lisäksi teoreettisia käsitteitä analyysia varten sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvasta positiointiteoriasta (Harré & Langenhove 1999). Analysoin kysely- ja haastatteluaineiston myös käytäntöyhteisökehyyksessä (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) ja myöhemmin ekologisen oppimisen tarjoumien ja toimijuuden kannalta.

Poimin aineistosta esiin yksittäisten oppilaiden huomionarvoisia vastauksia ja tarkastelin saman oppilaan ääntä eri aineistoissa tapaustutkimuksen tavoin. Kielenoppijapolkujen tarkastelua varten järjestin eri aineistoja lineaarisesti. Jatkuvasta kentällä olostani huolimatta monet aineistonkeruun vaiheet etenivät peräkkäin, mutta analyysi ja tulkinta tapahtuivat sykleissä, polkuja ja harhapolkuja kulkien. Varsinaisen tutkimusaineiston keräämisen jälkeen toteutin

seuraavan lukuvuoden aikana vielä täydentävää aineistonkeruuta vertaillakseni aineistoja eri oppilailla.

Vuorovaikutusta luokissa en ole analysoinut yksityiskohtaisilla vuorovaikutusanalyysillä, vaan olen lähestynyt sitä tarkastelemalla pääasiassa ihmisten välisiä suhteita sekä institutionaalisia ja tilanteisia kielenoppijapositioneja ja rooleja. Useista eri lähteistä muodostuva multimodaalinen aineistoni tarjoaisi varmasti mahdollisuuden vieläkin monipuolisempaan analyttisten metodien käyttöön.

Aineistoni analyysi alkoi jo aineistonkeruuvaiheessa ja jatkui vuosia tutkimusaineiston keräämisen jälkeen muuttuvina ja syvenevinä tulkintoina, joihin vaikutti aineistoon paneutumisen lisäksi teoriaan ja tutkimuksiin tutustuminen sekä tutkimuksen kokonaisuuden jäsentyminen ja tutkimustehtävän tarkentuminen. Ensiksi toteutettu kyselyaineisto toimi pohjana teemojen löytämiselle ja lisäaineiston keruulle. Kyselyaineisto olisi tarjonnut mahdollisuuden myös määrälliseen analyysiin. Olen kuitenkin käyttänyt laadullisessa tutkimuksessani numeraalista aineistojen esitystä, kuten prosenttilukuja, vain jos se on mielestäni selkeyttänyt analyysia ja tarjonnut aihetta esimerkiksi vertailevaan pohdintaan. Osuuksien ja prosenttilukujen esittämisen tarkoituksena ei ole yleistää tuloksia. Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä.

4.2.4 Eettisiä kysymyksiä

Ekologisessa ajattelussa korostetaan toiminnan eettisyyttä, oli sitten kyseessä opettaminen tai oppimisen tutkimus (ks. van Lier 2002). Ortega (2007) esittää, että vieraan kielen opetuksessa enemmän huomiota olisi kiinnitettävä oppimisen kontekstiin ja aivan erityisesti oppijan kokonaisvaltaisiin kokemuksiin, jotka ovat ”elettäjä, merkityksellisiä, neuvoteltuja, haastettuja ja oppijoiden haluttuun ottamia fyysisessä, ihmisten välisessä, sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissään” (Ortega 2007, 248, käänös minun). Kun kielenopetuksen ja -oppimisen laatua arvioidaan eettisestä näkökulmasta, ei sillä tarkoiteta vain ylhäältä annetun institutionaalisen arvioinnin luotettavuutta vaan erilaisten näkökulmien esille tuomista. Lemken (2002) mukaan oppimisen onnistumista ei voi mitata vain ulkoisesti ja määrällisesti, vaan oppijoiden kokemus on tärkeä laatutekijä kielenopetuksessa.

Allwrightin ja Hanksin (2009) mukaan kielenoppimisen tutkimuksessa oppijoiden erilaisuus on huomioitava sen sijaan, että heidän toimintaansa ja kokemuksiansa yksinkertaistetaan ja yhdenmukaistetaan. Ekologiseen eettisyyteen kuuluu tutkimukseen osallistuvien henkilöiden äänen kuuluminen muun muassa oppijaidentiteettien huomioon ottamisen kautta. Identiteettien ja oppijoiden äänien mukana kulkee ekologinen ajatus yhteisöjen monimuotoisuudesta välttämättömänä realiteettina ja erilaisuuden ymmärtämisestä yhteisöllisenä voimavarana (van Lier 2004, 7), jolloin oppijoiden erilaisuutta voidaan pitää koko yhteisöä rikastuttavana voimavarana, ei pelkästään ongelmana. Uudistuvan tutkimuksen sekä globaalin kehityksen, kuten monikulttuurisuuden ja monikielisyyden lisääntymisen myötä kielen tutkijoiden ja kielikoulutuksen toimi-

joiden käsitykset kielestä, kielitaidoista ja kielenoppimisesta vähitellen muuttuvat.

Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni eettisyyteen liittyviä seikkoja kolmesta näkökulmasta: tutkijapositioni, kriittisyyden ja tutkimukseni luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta.

Tutkijan positio: opettaja työnsä tutkijana

Keskeisen eettisen haasteen tutkimukselleni tuo asemani tutkivana opettajana. Olen jo tutkimusmenetelmiä esitellessäni ja tutkimuksen kulkua kuvatessani pohtinut tutkimustoiminnan käytännön kannalta osuuttani opettajana, joka tutkii työkenttäänsä. Koska aihe on tutkimuksessani keskeinen niin metodisesti ja eettisesti kuin analyysin kannalta, palaan tässä luvussa vielä positioni ongelmiin ja hyötyihin paitsi aineiston keruun ja menetelmien myös eettisten kysymysten kannalta.

Eettiset kysymykset ovat olleet läsnä koko tutkimukseni ajan. Eettisyys tulee esille tutkijan valinnoissa, jotka alkavat tutkimusaiheen ja -näkökulman valinnoista ja liittyvät aineistonkeruuseen, metodeihin ja yleiseen työskentelytapaan kentällä sekä raportointiin. Aivan erityisesti eettisyyden vaatimus kohdistuu ihmistieteissä tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden suhteeseen. Tutkijan ja tutkittavan suhteeseen liittyy aina enemmän tai vähemmän tiedostettua vallankäyttöä. Valtapositionit tutkimuksessani ovat korostuneet ensinnäkin, koska tutkin lapsia ja aivan erityisesti, koska tutkin omia oppilaitani. Tässä asemassa minulla on tutkimuksen tekijänä tavallista enemmän valtaa sekä tietoa oppilaista. Tutkijana olen pyrkinyt lähestymään oppilaita uudesta näkökulmasta, ymmärtävällä ja avoimella asenteella, mutta opettajuudestani en ole voinut astua ulos missään tutkimukseni vaiheessa.

Tutkimukseen osallistuneita olen pyrkinyt suojaamaan parhaan kykyni mukaan. Olen noudattanut eettisiä tutkimusperiaatteita niin tutkimuslupien hankkimisessa, aineistonkeruussa kuin raportoinnissakin, jossa kaikki tutkimukseen osallistujat esiintyvät peitenimillä. Oppilaita ei ole painostettu tai houkuteltu osallistumaan tutkimukseen, ja oppilaat, jotka eivät ole antaneet tutkimuslupaa, on rajattu aineistoni ulkopuolelle. Tämä on rajoittanut muun muassa videointeja luokissa. Tutkimuslupaa pyytäessäni olen pyrkinyt kattavasti selvittämään oppilaiden anonymiteettiin liittyviä seikkoja niin heille kuin heidän huoltajilleenkin. Tutkimuksen aikana olen tarjonnut oppilaille mahdollisuuksia paitsi osallistua tutkimukseen myös saada tietoja siitä kertomalla tutkimuksestani ennen aineistonkeruuta ja sen aikana, vastaamalla kysymyksiin ja esittämällä oppilaille itseensä liittyviä aineistoja, jos he ovat sitä pyytäneet. Esimerkiksi ryhmäkeskusteluun osallistuneet tytöt halusivat nähdä nauhoituskanssa. Otin myös analyysissa huomioon oppilaiden kommentteja keskustelujen ja haastattelujen kulusta, vaikka en niitä erityisesti pyytänyt.

Suorannan (2008, 13) mukaan ”kulttuurin ymmärtävään kuvaamiseen suuntautunut tutkimus vaatii pitkää oleskelua kentällä”. Tämä etnografisen tutkimuksen ehto toteutui työssäni, joskin tutkimustehtäväni oli perinteiselle antropologiselle tutkimukselle päinvastainen, eli pyrkimyksenäni oli vieraan-

nuttaa itseäni läsnä olevasta koulun arkipäivästä ja haastaa opettajan työssä hankittu esiymmärrykseni kielenoppimisesta. Tavoitteenani oli ”toisin näkeminen” (Suoranta 2008, 14). Tässä merkittävää oli teoreettisen ajattelun kehittäminen, jolloin Niikon (2001, 194) sanoin tutkiva opettaja dialogisesti ”ottaa huomioon sekä käytännön että teorian”. Palmu (2007, 161) huomauttaa, että tutkimuskontekstin tuttuus ei ole vain ongelma, vaan myös voimavara. Tutun kontekstin tutkimisen etu on tutkijan mahdollisuus erottaa relevantteja seikkoja kerätessään aineistoa (Sánchez-Jankowski 2002, 147). Tutkivan opettajan tutkimustaan koskevan uskottavuuden haavoittuvuus voidaan kääntää vahvuudeksi, koska opettajilla on paljon kontekstuaalista tietoa, joka voi jäädä ulkopuoliselta tutkijalta saavuttamatta (Freeman 1996, 104).

Niikko (1996, 116; 2001, 201) tuo esiin, että opettaja-tutkijoiden rooliin kuuluu opettajien kaksoistehtävä, jossa opettajana ohjataan toimintaa ja tutkijana havainnoidaan ja kyseenalaistetaan sitä. Kaksoisrooliin liittyy ristiriitaisuutta, jota tutkijan tulisi työssään pohtia (Niikko 1996; Coffey 1999). Opettajan ja tutkijan työlle yhteistä on toiminnan suunnittelu etukäteen ja reflektointi jälkikäteen. Näitä vaiheita haastavampana koin varsinaisen toimintani luokissa, missä roolit usein sekoittuivat. Oppilaat ja kollegat pitivät minua ensi sijassa opettajana, mikä takasi useimmiten esteettömän pääsyn tutkimuskentälle. Sen sijaan omaan tutkijapositioni minun oli usein vaikea päästä, koska se vaati etäisyyden ottamista opettajapositioni, jota tuttu ympäristö ja roolini velvoittama toiminta vahvistivat (ks. Gordon ym. 2007). Suunnittelusta huolimatta opettajana ja tutkijana toimiminen eivät aina olleet selkeitä ja harkittuja positioita, vaan tutkimus- ja opetustyön kannalta pragmaattisesti yhteen sovitettuja ja tilanteissa nopeasti esille nousevia positioita tutkimuskentän kaaoksessa.

Tutkijapositioni saattoi aiheuttaa epäluuloisuutta, jota pyrin hälventämään mahdollisimman avoimella toimintani ja tarkoitusperieni selvittämisellä. Tutkimusaineiston keruuvaiheessa en kuitenkaan vielä osannut ennakoida kaikkia raportointiin liittyviä ongelmia. Oppilaissa kaksoisroolini herätti joskus hämmennystä. Tutkimus lähensi minua joihinkin oppilaisiini, ja toisiin sillä saattoi olla etäännyttävä vaikutus, jos luottamusta tutkijapositioni ei syntynyt. Oppilaat kysyivät esimerkiksi, tutkinko heitä arviointia varten. Tämä oli hyvä kysymys, sillä tutkimuksessa esiin tulleet seikat vaikuttivat ainakin jossain määrin oppilaiden arviointiin, kun havainnot oppilaista lisääntyivät. En lähtökohtaisesti tutkinut arviointia varten, mutta arvioin oppilaitani osittain tutkimusta varten. Vaikutusta oli varmasti myös sillä, että tutkimisen seurauksena aloin kyseenalaistaa oppilasarvioinnin tapoja.

Vaatus tutkimuksen eettisyydestä kohdistuu koulu yhteisöön kokonaisuudessaan, myös opettajiin. Koin vaikeaksi tilanteen, jossa minun olisi pitänyt tarkastella kollegoitani tutkijapositionista. Alkuperäisestä suunnitelmastani poiketen en haastatellut opettajia saadakseni erilaisia näkökulmia kielenoppimislanteisiin tai oppilaisiin, vaikka tutkin englanninoppimisen ekologiaa. Vuoro vaikutuksen kannalta opettajat ovat avaintekijöitä luokissa, mutta keskityin oppilailta kerättyyn aineistoon syistä, jotka ovat osittain tutkimuksellisia rajoituksia. Ensinnäkin, olennaisten kysymysten laatiminen oli vaikeaa, kun olin jo

käynyt monet oppilaisiin ja kielenopetukseen liittyvät keskustelut työtovereitteni kanssa tutkimuksen ulkopuolella. Kun sanelukoneeni rikkoutui juuri ennen opettajahaastattelun toteutumista, päätin, että opettajat saavat tulla esille tutkimuksessa oppilaiden kertomusten ja luokkaobservointien kautta ja silloinkin vain, jos tilanteen ymmärtäminen sitä välttämättä vaatii. Tämä oli ristiriitaisen osallistuvan tutkijan positioni vaikeimpia päätöksiä. Toisaalta itse opettajana saan ääneni kuuluville tutkimuksessa, mikä ei vaikuta tasapuoliselta tarkastelulta. Pysin kuitenkin suhtautumaan itseeni samalla kriittisyyden tasolla kuin muihinkin tutkimuksessa esiintyneisiin opettajiin. Kun puhun tutkimuksessani opettajista, en tarkoita sillä erityisesti opettajia, joiden työtä observoin, ellen tuo sitä erikseen esille.

Vaikeampaa kuin kentälle tulo oli kentältä poistuminen, enkä aineistonkeruun jälkeenkään irtaantunut tutkivasta työotteestani. Tutkimusaineistoni tulokset peilautuvat aina uusia kokemuksiani vasten lukiessani aineistoani uudelleen ja raportoidessani tutkimustuloksiani. Aineiston keruulle oli myös vaikeaa laittaa pistettä, mistä seurasi se, että keräsin lisää aineistoa seuraavana lukuvuonna, vaikka analyysini ei sitä välttämättä tarvinnut. Irtautuminen kentältä toteutui vasta tutkimukseni loppuvaiheessa, mutta analyysiin tarvitsemani etäisyyttä opetuksen ja tutkimuksen välille sain jo, kun tutkimukseen osallistuneet oppilaat siirtyivät muihin kouluihin. Kun en enää elänyt yhteistä kouluarkea tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kanssa, alkoivat oppilaat ja kokemukset heidän kanssaan hahmottua aineiston perusteella ja tulkintojeni kautta omanlaisiksi kokonaisuuksikseen, tarinoiksi koulun kielenopetuksesta ja henkilöiksi tarinoiden verkostossa, joista rakentui tutkimusvuoden englanninoppimisen ekologinen kokonaisuus. Tärkeää oli myös tutkijan positioista nähdä omaan opettajanpositiooni osana tutkimusaineistoa. Tutkijan ja opettajan tulkintoja sen sijaan oli monin paikoin mahdotonta erottaa toisistaan, koska yksi aineistoni toimija, havainnoitsija, kokija ja tulkitsija olin minä itse.

Rantala (2006) muistuttaa, että etnografisessa tutkimuksessa tutkija ei saa olla liian etäinen, mutta tutkimuksen luotettavuutta saattavat haitata myös ennakkoasenteet ja liiallinen läheisyys tutkittaviin. Lisäksi tutkija voi esittää tuloksensa tahattoman myönteisesti, koska hän välttää loukkaamista tutkittaviin. (Rantala 2006, 235.) Tämä oli yksi syy jättää opettajahaastattelut tutkimuksen ulkopuolelle. Oppilaiden suhteen samat eettiset periaatteet koskevat niin opettajia kuin tutkijoitakin. Osa aineistosta, joka oli saatavillani, kuten oppilaiden HOJKS-palaverissa saatu tieto, rajautui tutkimuksen ulkopuolelle eettisistä syistä.

Tutkimuksen tekemisessä on perinteisesti kolme tutkijaposition mahdollisuutta: osallistuva tarkkailija, reaktiivinen tarkkailija kontrolloidussa tutkimustilanteessa ja ulkopuolinen tarkkailija, jonka läsnäolosta tarkkailtavat eivät ole tietoisia (Angrosino 2005, 732). Oma tutkijapositioni näistä on osallistuva tarkkailija, mutta osin minun täytyisi määritellä itseni pikemminkin tarkkailevaksi osallistujaksi. Angrosinon (2005) mukaan tutkijaposition muuttuminen uusissa etnografisissa observointitutkimuksissa sallii tutkijan tietoisien osallistujaidentiteetin valinnan tutkimuksessaan yhteisössä. Kun ajatellaan, että ”etnografista to-

tuutta” ei ole ja tutkimuksen avulla on mahdotonta saavuttaa kaikkia tutkittavien näkökulmia, pidetään parempana, että tutkittavat toimivat yhteistyökumppaneina, dialogisessa suhteessa tutkijan kanssa. (Angrosino 2005, 733.) Uudenlaiset tutkijan ja tutkittavan roolit vaativat eettisistä syistä suurempaa tilanteisten identiteettien huomioon ottamista, mikä koskee myös tutkijan identiteettiä.

Freeman (1996, 98) tuo esille, että opettajan työ lähestyy tutkijan työtä, kun ajatellaan opettajaa paitsi toimivana ja ajattelevana myös omaa työtään ja luokahuoneen tapahtumia tulkitsevana osallistujana. Opettajuus ja tutkijuus eivät kohdallani asettuneet välttämättä vastakkain ja toimineet keskenään ristiriidassa, vaan ne toteutuivat usein toisiaan tukevinä ja osin päällekkäisinä positioina tai jatkumona, jossa liikui tutkimusaineiston keruuvuonna hyvinkin nopeasti ja joustavasti tilanteesta toiseen. Molemmissa positioissa toimintani eettiset perusteet olivat yhdenmukaiset. Niihin kuului oppilaiden kunnioittaminen, kuunteleminen ja hyvinvoinnin edistäminen.

Eettisyys liittyy tutkijanpositioni lisäksi myös yleisiin tieteen tekemisen ratkaisuihin, joita tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni kriittisyyden, uskottavuuden ja luotettavuuden kannalta.

Kriittisyys

Kriittisyys kuuluu yleisesti tieteen institutionaalisiin normeihin järjestelmällisenä epäilynä, etäisyyden ottamisena tutkimuskohteeseen ja väittämiin sekä tutkimuksen alistamisena ulkopuoliselle arvioinnille (Kiikeri & Ylikoski 2004, 111). Kriittisyydellä tässä tarkastelussa tarkoitan lisäksi vallan rakentumisen ja käytön huomioon ottamista tutkimuskonteksteissa. Se voi tarkoittaa koulun ja kasvatuksen tutkimuksen liittämistä yhteiskunnalliseen näkökulmaan sekä niiden jännitteiden tunnistamista, joita koulun ulkopuolisen elämismaailman ja koulun institutionaalisen arjen välille oppilaiden kokemuksissa syntyy (ks. Aittola ja Suoranta 2001).

Kriittisesti voidaan tutkia myös vallankäyttöä luokkien vuorovaikutuksessa, jolloin erityisesti opettajien ja oppilaiden epäsymmetriset roolit tai sukupuolittuneet käytännöt nousevat tarkastelun kohteeksi (mm. Thornborrow 2002). Identiteetin käsite sisältää kriittisen aspektin, kun se ymmärretään vuorovaikutuksessa rakentuvaksi. McLaren ja Giroux (2001, 92) ymmärtävät kielenkäytön, vallan ja identiteettien nivoutuvan toisiinsa ja toteavat, että kieltä käytettäessä ”subjektiasemamme on aina kompleksinen, mikä tarkoittaa, ettemme koskaan pääse pakoon ideologiaa tai diskurssin vaikutuksia”. Tutkimustehtävänäni ei ole luokkavuorovaikutuksessa esiin tulevien identiteettien tarkastelu pääasiassa kielenkäytössä ilmenevien sosiaalisten rakenteiden ja vallankäytön kannalta, mutta ovat kyseessä sitten sukupuolittuneet käytänteet tai oppilaiden erilaisuuden huomioon ottaminen, ei koulututkija voi väistää aineistossa vastaan tulevia ideologisia ja vallankäyttöön perustuvia epäkohtia huomioimatta niitä jollain tavoin.

Kriittisyyden vaatimus liittyy myös tutkijan asemaan. Voidakseni tarkastella omaa työtäni ja työyhteisöäni etnografina täytyy minun tutkijana pyrkiä

ottamaan etäisyyttä siihen, mikä on tuttua ja itsestään selvää. Etäältä katsomiseen ja tutkimiseen liittyy aina arvioiva ja kriittinen asenne ja oman subjektiivisuuden tunnistaminen. Kriittisydessäkin on vaaransa, jos sen avulla lähestytään tutkimuksen kohdetta tarkoitushakuisesti ja laskelmoidusti. Tutkimukseni alussa minulla ei ollut toimintatutkimuksellisia muutospyrkimyksiä, mutta työn edetessä niin omaan työhöni kuin laajempaan kouluinstituution toimintaankin syntyi tutkimuksen kautta kriittisiä näkökulmia, joiden kirjoittamista tutkimusraporttiini jouduin punnitsemaan tarkoin. Kriittisyys kasvoi tutkimukseeni vaivihkaa teoreettiseen kirjallisuuteen tutustuessani ja aineistoa analysoidessani sekä saadessani omaan työhöni ulkopuolisemman näkökulman. Tutkimukseni kriittisyys kohdistuu näin sekä omaan työhöni että kielenopetukseen laajemminkin.

En ole tutkimustyöni alussa tehnyt tietoista ratkaisua siitä, että tutkimusotteeni olisi kriittinen. Kriittisyys tulee tutkimukseeni teoreettisten ja metodologisten valintojen sekä oppilaiden erilaisuuden huomioimisen kautta. Kriittisyys liittyy tutkimusaiheeni ja ekologisen näkökulman valintaan, jolla tuon esille oppilaiden moniäänisyyttä. Valintoihin ovat osaltaan vaikuttaneet kokemukseksi erityisopettajana. Kriittisyys nousee esille myös aineistossani, jossa kuuluu ja näkyy oppilaiden ääni ja toimijuus sekä heidän esittämänsä kritiikki koulun englanninopetusta kohtaan. Tämän kritiikin vaimentaminen olisi tutkimuksellisesti epäeettistä. Se, millaisen aseman kriittisyys saa, on tutkijan ratkaisu, jossa on pyrittävä rehellisyyteen ja edustavuuteen aineiston suhteen. Mikola (2011, 71) toteaa kriittisestä etnografiasta, että ”siinä on myös annettu ääni niille, jotka yhteisössä usein jäävät hiljaisiksi tai heidän ääntään ei kuulla”. Tässä mielessä tutkimukseni on kriittistä tutkimusta.

Tutkimuksen luotettavuudesta ja uskottavuudesta

Yleisesti ajatellen ihmistieteiden epistemologinen perusta pohjautuu aina viime kädessä inhimilliseen kokemukseen (Salner 1989, 51). Tämä voi viitata niin tutkittavien kuin tutkijankin kokemuksiin, joiden objektiivisuutta ja subjektiivisuutta ei voi määritellä samoin kuin luonnontieteellisissä tutkimuksissa. Laadullisen tutkimuksen uskottavuus (validiteetti) ja luotettavuus (reliabiliteetti) ovat merkittäviä tutkimuksen arvioinnissa, mutta ne määräytyvät toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa (Silverman 2005). Hammersleyn (1992) mukaan etnografisen tutkimuksen luotettavuus koskee tutkimuksen metodista laatua ja uskottavuus liittyy tutkijan tekemiin johtopäätöksiin.

Metodien runsaus ja triangulaatio eivät ole laadullisessa tutkimuksessa takeena luotettavuudesta. Luotettavuus syntyy laadullisessa tutkimuksessa menetelmien sopivuudesta, tarkkuudesta ja siitä vakuuttavuudesta, jolla tutkija kuvaa aineistoaan sekä tutkimusprosessiaan (Silverman 2005, 212; Hammersley 1992, 67). Tutkimukseni tarkoitus on etnografialle tyypillisesti kuvata, ei yleistää. Tällaisen tutkimuksen luotettavuus ei synny määrällisestä edustavuudesta vaan kuvausvoimasta. Tutkimukseni luotettavuus perustuu laadulliselle ja etnografiselle tutkimukselle asetettuihin vaatimuksiin, jotka liittyvät niin kootun aineiston monipuolisuuteen kuin edustavuuteen suhteessa tutkimustehtäviin.

Laadullisen tutkijan on perustettava työnsä luotettavuus havainnollisuuteen, rikkaaseen, systemaattisesti käsiteltyyn aineistoon esimerkkeineen sekä oman osuutensa esille tuomiseen tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuskohteen kuvauksen lisäksi tutkijan osuuden huomioiminen kuuluu ekologiseen uskottavuuden ja luotettavuuden tarkasteluun. Tutkijan itsereflektio ja sen kirjaaminen on välttämätöntä, jotta tutkimusprosessi ja tulkinnot voidaan tehdä läpinäkyväksi vastaanottajalle.

Alasuutarin (1993) tavoin ajattelen laadullisen tutkimuksen uskottavuuden olevan sidoksissa sen lokaaliseen selitysvoimaan. Tutkijan tulkinnot ovat valideja vain, kun ne tekevät kyseessä olevan havaintoaineiston ymmärrettäväksi ja tarjoavat havainnoille loogisia selityksiä. (Alasuutari 1993, 121.) Selitykset ovat sidoksissa tutkimuskysymyksiin, jotka omassa tutkimuksessani, kuten usein laadullisessa tutkimuksessa, tarkentuivat tutkimusprosessin aikana. Hammersley (1990, 57) ymmärtää tutkimuksen uskottavuuden totuudellisuudeksi, joka huolimatta "totuuden" tulkinnanvaraisuudesta esittää mahdollisimman tarkasti niitä sosiaalisia ilmiöitä, joita tutkimus pyrkii kuvaamaan. Lantolf ja Thorne (2006, 139) ajattelevat ekologisen validiteetin toteutuvan analyysissä, joka kertoo jotain siitä, miten ihmiset toimivat todellisissa, kulttuurisesti merkittävissä tilanteissa. Filerin ja Pollardin (1998, 71) mukaan pitkittäistutkimusten ekologinen uskottavuus pohjautuu sen tarkastelulle, miten tutkijoiden ja käytettyjen metodien vaikutus näkyy tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa ja toiminnassa.

Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta lisäävistä tekijöistä on teoriaan tukeutuminen. Vaikka tutkimus olisi luonteeltaan ja tarkoitukseltaan kuvailevaa, eivät tulokset voi jäädä kuvailun tasolle, sillä laadullisen tutkimuksen uskottavuudessa ei ole kyse aineiston edustavuudesta vaan analyysin laadusta (Silverman 1994). Tulosten suhteuttaminen teoriakehykseen analyysissä ja tulkinnassa on välttämätöntä. Luotettavuus ja uskottavuus liittyvät teoreettisten käsitteitteni ja analyysini keskinäiseen vuoropuheluun, jossa tulee esille se, miten ymmärrän pääkäsitteeni, kielenoppijaidentiteetin. Tutkimuksen analyysi ja tulkinta etenivät teoriakehykseen peilaten, mutta teoria oli työssäni välttämätöntä myös oman tutkijanroolin hahmottamisessa ja aineiston etäännyttämisessä.

Silverman (2005, 211) huomauttaa, että yksi laadullista tutkimusta tekevän tutkijan vaikeuksista on vakuuttaa lukijansa sekä itsensä siitä, että löydöt pohjautuvat aidosti koko aineiston kriittiseen tarkasteluun eivätkä anekdoottimaisesti vain muutamiin hyvin valittuihin esimerkkeihin. Hän ehdottaa, että tutkimuksen laadun kehittämiseksi ja varmistamiseksi tutkijan on käsiteltävä koko aineistonsa ja tarkasteltava sitä kriittisesti kumoamisen ja vertailun avulla. (Silverman 2005, 219). Tämä tuli työssäni mahdolliseksi vasta useiden lukukertojen kautta, sillä laajaa aineistoa ei voinut ottaa haltuun lyhyessä ajassa. Vaikka olin mielestäni opetustyössä harjaantunut erottamaan poikkeavia tai merkittäviä kokemuksia, toivat aineiston laaja litterointi sekä päiväkirja-aineiston puhtaaksi kirjoittaminen esille seikkoja, jotka olisivat jääneet huomaamatta, jos olisin litteroinut vain valikoidusti tai jättänyt päiväkirjamerkintäni pinnallisen lukemisen

vara. Myös poikkeavat tapaukset on käsiteltävä ja analyysia syvennettävä niiden kohdalla.

Fetterman (1989) ymmärtää etnografian olevan tutkija ja kirjoittaja. Etnografisen kirjoittamisen kautta ei vain kuvata kulttuuria, vaan kirjoittamalla tulkintansa etnografi luo tutkimaansa kulttuuria (Rajander 2010, 45). Mitä paremman tarinan tutkija kirjoittaa pyrkiessään ymmärtämään kohdettaan, sitä parempaa tiedettä hän tekee (Liamputtong & Ezzy 2005, 165). Tutkimukseni perimmäinen tarkoitus oli kuvata ja ymmärtää kokonaista kielenopetuksen ekologiaa, mistä syystä sekä aineistosta että sen analyysistä tuli erittäin laajoja. Olen pyrkinyt valaisemaan tulkintojani runsaiden ja monipuolisten aineistoesimerkkien avulla, jotka on nostettu esiin erilaisista aineistoistani. Aineistoni kerääminen sekä analyysi ovat tapahtuneet pitkän ajan kuluessa, monivaiheisesti, aineistoa täydentäen ja toistuvien luentojen, teemoittelujen sekä vertailun kautta. Myös raportointini on ollut monivaiheista, sillä uusien syvenevien tulkintojen myötä olen joutunut kirjoittamaan tekstejäni aina uudelleen ja uudelleen.

5 TARJOUKSIJA KIELENOPPIJAJA IDENTITEETITTEILLE ENGLANNIN OPPIMISEN JA KÄYTÖN KONTEKSTEISSA

Tässä luvussa siirryn tulosteni raportointiin. Ensimmäinen tutkimuskysymyksenäni, *Mitä tarjouksia erilaisille kielenoppijajäsentiteeteille on peruskoulun englannin opetuksen konteksteissa*, koskee eri kielenoppimiskontekstien sekä materiaaleihin liittyviä että kielellisiä ja sosiaalisia tarjouksia, jotka vaikuttavat oppilaiden osallistumiseen, oppimiseen ja osaamisen sekä osallisuuden kokemuksiin kielen tunteilla. Esimerkiksi opetusmateriaaliin, harjoitustehtäviin sekä luokkahuoneen vuorovaikutukseen liittyy tarjouksia, jotka on usein tietoisesti suunnattu edistämään oppimista kieliluokissa. Tarjoukset voivat myös rajoittaa toimintaa. Tehtävät voivat olla oppilaille liian vaikeita, materiaali epäkiinnostavaa, ja oppilaan osallistumista luokan vuorovaikutukseen voidaan rajoittaa niin, että se haittaa hänen oppimistaan tai rakentaa hänelle kielteistä kuvaa omasta oppijuudestaan. Jäljittäessäni tarjouksia olen kiinnittänyt huomiota oppilaiden mahdollisuuksiin sekä rajoituksiin toimia ja olla tietynlainen englannin oppija. Tarjoukset tulevat esille monella eri tasolla, niin konkreettisissa materiaaleissa ja niiden ohjaamassa toiminnassa kuin toimijoiden välisissä suhteissa puheena, vallankäytön tapoina sekä tunnekokemuksina.

Collin ja Falsafin (2010, 213–214) mukaan opetusjärjestelyjen on tarjottava opiskelijoille tilaa, keinoja ja tukea niin oppimiseen kuin identiteettiensä rakentamiseen. He jakavat tähän toimintaan tähtäävät välineet materiaaliin ja symbolisiin artefakteihin. Kouluinstituution historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneessa toiminnassa opetussuunnitelmat ja niihin pohjautuvat oppimateriaalit ovat valmiina ennen luokissa lokaalisti konkretisoituvaa toimintaa ja antavat kehykset sosiaaliselle toiminnalle. Tarnanen, Luukka, Pöyhönen ja Huhta (2010, 157) toteavat, että "[k]oulun arjessa oppimateriaalit luovat sen pedagogisen ja tekstuaalisen tilan, jossa oppilaat ja opettajat työskentelevät". Materiaaleihin liittyvät tarjoukset tulevat kuitenkin esiin vasta toiminnan kautta ja saavat erilaisia ilmenemismuotoja ja tulkintoja sekä tulevat eri tavoin merkityksellisiksi (ks. Kaikkonen 2000, 57).

Oppilaille rakentuu identiteettejä koulun kielenopetuksessa myös yhteiseen toimintaan osallistumisen kautta (Haneda 2006). Kielenoppimistilanteissa vaikuttavat tarjoumat joko edistävät tai estävät osallistumista, ja sen seurauksena oppilaille muodostuu erilaisia positioita, jotka puolestaan vaikuttavat osallistumiseen ja osallisuuden kokemuksiin. Kielenoppijaidentiteettejä rakentavat myös merkitykset, joita oppilaat liittävät opiskeltavaan kieleen sekä kouluun. Kramschin (2002, 20) mukaan ekologisissa käsityksissä inhimillisestä toiminnasta merkitykset välittyvät materiaalisesti, sosiaalisesti ja diskursiivisesti. Tarkastelen kielenoppimisen erilaisia tarjoumia erikseen materiaalien sekä sosiaalisen ja kielellisen toiminnan näkökulmista, koska aineistostani esiin nousevat teemat tekevät tämän jaon mahdolliseksi. Materiaalisten ja sosiaalisten tarjoumien pitäminen täysin erillään olisi kuitenkin keinotekoista, joten ristiinviittauksia niiden välillä on runsaasti

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kuvaan kielenoppijaidentiteettien tarjoumia, jolloin näkökulma painottuu ympäristöön liittyviin tekijöihin, kuten materiaaleihin ja sosiaaliseen toimintaan. Kuitenkaan tarjoumat eivät synny vain yksilöiden ulkopuolella, sillä toimijat tuottavat niitä itse eri tilanteissa osallistumisensa kautta (Wright 2006, 77–78). Osa tilanteesta ilmenevistä tarjoumista on lisäksi kantautunut toimijoiden mukanaan tuomina resursseina toisista, muissa konteksteissa rakentuneista tilanteista (Tseng ja Ivanic 2006, 140–141). Siksi tarkastelen myös koulun ulkopuolisia englannin oppimisen ja käytön tilanteita oppilaiden esille tuomina luvussa 5.3., vaikka tutkimukseni kohdentuu varsinaisesti koulukontekstiin.

Aineistossani tarjoumina esiintyivät oppikirjat, läksyt, arviointi sekä toiminta kieliluokissa, joista erityisesti esille nousivat puhe, nauru, apu, tuki ja häiriö sekä istumapaikkojen valinta. Tarkastelen ensin tutkimusaineistossani esiintyviä materiaaleihin liittyviä tarjoumia ja sen jälkeen niihin kiinteästi liittyviä sosiaalisia ja kielellisiä tarjoumia.

5.1 Materiaaleihin liittyviä tarjoumia

Kieliluokissa materiaalit ja toiminta liittyvät kiinteästi toisiinsa. Toiminta tuottaa materiaalia ja opetusmateriaali toimintaa. Taalas ym. (2007, 79) toteavat, että "[m]ateriaalivalinnoilla sekä arviointi-, ohjaus- ja palautekäytänteillä oppilaita ohjataan tietynlaiseen toimintaan ja ajatteluun". Kieli on kouluissa keskeinen symbolinen artefakti, ja sitä voidaan tutkia niin materiaalisena kuin sosiaalisen resurssina oppimiseen, osallistumiseen ja osaamisen näyttämiseen liittyville tarjoumille. Kieli yhdistyy materiaaleihin kielenopetuksen teksteissä, ja sosiaalisia tarjoumia se tuottaa kielellisessä vuorovaikutuksessa, jossa rakennetaan sosiaalisia suhteita ja oppilaiden positioita.

Materiaaleihin liittyvistä tarjoumista selkeimmin aineistossani esiin tulivat oppikirjat, läksyt sekä arviointi. Myös istumapaikat tilallisena tekijänä tuottivat konkreettisia ja materiaalisia tarjoumia oppimiselle sekä identiteettien presen-

toinnille, mutta niihin liittyvät tarjoumat ovat vahvasti sosiaalisia, joten tarkastelen niitä sosiaalisten tarjoumien yhteydessä luvussa 5.2.

5.1.1 Oppikirjat ja tehtävät tarjoumien tuottajina

Tarkastelen tässä luvussa englannin opetuksessa käytettyä opetusmateriaalia selvittääkseni, millaista toimintaa ja osallistumista se viritti ja millaisia merkityksiä oppilaat siihen liittivät. Englannin tunneilla toiminta liittyi keskeisesti oppikirjoihin. Kauppinen ym. (2008, 206) toteavat, että kouluinstituutiosta keskeiset opetussuunnitelmat ja oppikirjat ohjaavat opetusta ja vaikuttavat siihen, mitä kielten opettamisessa pidetään keskeisenä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat rakensivat käsityksiään omasta kielenoppijuudestaan suhteuttamalla omaa osaamistaan ja kiinnostustaan englannin opetuksen keskiössä oleviin tarjoumiin. Kielenoppijaidentiteettejä rakentui myös luokan toimintaan osallistumisessa. Niin tekstikirja äänitteineen, harjoituskirjan tehtävät kuin irralliset tehtävämönisteetkin säätelivät toimintaa kieliluokissa. Englannin tunneilla tehtävätyypit toistuivat samankaltaisina ja samassa järjestyksessä kappaleesta toiseen, mikä tuntui toimivan useimmille oppilaille selkeyttävänä tarjoumana tehtävien omatoimiselle tekemiselle.

Oppikirjan keskeisyys englannin opiskelussa näkyi oppilaiden omakuvissa, kuten Kalajan, Alasen ja Dufvan (2008) englanninopiskelijoiden omakuvia hyödyntävässä tutkimuksessakin. Lähes 40 prosenttia viidennen ja kuudennen luokan oppilaista oli piirtänyt omakuvaansa englannin oppijana vihkoja tai kirjoja. Englannin opiskelu näyttäytyi myös omassa kyselyaineistossani kirjojen lukemisena ja läksyjen tekemisena. Oppilaat kuvaavat opiskeluaan ja oppimistaan muun muassa näin:

Olen oppinut uusia sanoja. [Olen] lukenut kirjaa. (poika, 6.lk/itsearviointi)

Englanninkirjassa on enemmän sanoja, joten oppii enemmän sanoja ja näitä perus/imperfektejä ja tollasii. (tyttö, 6.lk/CLIL-kysely)

Englannin opiskelu merkitsi usein oppilaille juuri sanojen ja rakenteiden opettelua oppikirjoista, vaikka monet viides- ja kuudesluokkalaiset mainitsivat oppivansa myös toisten kanssa työskentelemällä. Kauppinen ym. (2008, 222) toteavat, että vieraan kielen oppikirjat virittävät runsaasti irrallisten sanojen ja lauseiden tuottamista ja tarjoavat oppilaille vain vähän tilaisuuksia omien tekstien tuottamiseen sekä dialogiseen työskentelylyyn. Sanojen opiskelu ja osaaminen rakensivat oppilaille yksilölliseen kielikompetenssiin perustuvaa kuvaa kielenoppijuudesta, jossa osallistumisen sijasta korostui oppiminen omaksumisena. ”Hyvä kielenoppija” osasi paljon sanoja ja menestyi kokeissa, joissa mitattiin sanatason osaamista. Viidesluokkalainen poika piirsi omakuvaansa hassun hahmon, jossa tekstinä oli:

Minä olen Ilkka ja opetan enkkua. Hello=hei, car=auto, picture=kuva, train=juna, sauna=sauna, water=vesi, number=numero (poika, 5. lk/piirros)

Englannin opettaminen ja opiskelu ilmenivät piirroksessa irrallisten sanojen luettelona. Kuudesluokkalaiset käsittelivät ja tuottivat englannin tunneilla pidempiä tekstejä kuin viidesluokkalaiset, mutta lukuvuoden keskeinen asia, verbien epäsäännölliset imperfektit, tuli esille tärkeänä kuudesluokkalaisten kirjoituksissa ja piirroksissa.

Opetusmateriaali tuotti tarjoumia myös sosiaaliselle toiminnalle. Oppikirjassa oli pareittain tehtäviä suullisia tehtäviä sekä pelejä, joista useimmat viidennen ja kuudennen luokan oppilaista pitivät. Oppilaat toivoivat, että englannintunneilla pelattaisiin useammin. Pelien ohittaminen oppitunneilla kertoi ehkä siitä, millaisia tehtäviä opettajat pitivät oppimisen kannalta tärkeinä. Sen sijaan oppilaiden mielestä pelaaminen tuotti tarjoumia niin oppimiselle kuin hauskuuden ja osallisuuden kokemiselle. Erityisopetuksen ryhmässä ehdittiin pelata useammin, mikä tuli esille kahden osittain pienryhmässä englantia opiskelevan viidesluokkalaisten tytön haastattelussa:

- Kristiina: Tykkäisitteks te olla kumminkin tossa ison ryhmän tunneilla useammin?
Kannattaisko meidän mennä sinne useammin?
Anna: No emmä tiä. Täällä on haus Kempaa.
Kristiina: Kerros milläläilla, miks?
Anna: No...täällä saa tehdä, niinku kivempää [tehtäviä] kun muuten.
Kristiina: Hm. Mitkä on kivempää tehtäviä?
Anna: Kun me saadaan pelata.
Kristiina: Aijaa. No millonkas te pelaatte siellä [isossa luokassa]?
Suvi: Ollaanks me pelattu koskaan?
Anna: Niinpä! Ei me koskaan, kun me tehään vaan tehtäviä.
Suvi: Niin, olik se viime vuonna, me pelattiin ainaki ryhmässä tai semmosta.
Kristiina: Oliko siitä hyötyä teidän mielestä?
Suvi: No jotain, kun siinä piti...muodostaa sanoja. (Haastattelu 2)

Pienryhmässä opettajan oli helpompi tarkastella yksittäisten oppilaiden työskentelyä. Pelaaminen hyödytti niin pienryhmän oppilaiden englannin oppimista kuin sosiaalisten taitojen kehittymistä ja vaikutti usein myönteisesti ryhmän ilmapiiriin. Pelaaminen tuotti tarjoumia erityisesti osallistumiselle. Vaikka peleihin liittyi kilpailua, se oli lähes aina leikillistä. Pelaamisen yhteydessä oppilaat lisäksi neuvottelivat säännöistä ja merkityksistä sekä auttoivat toisiaan, mikä oli vahvasti osallistava vaikutus oppilaiden erilaisuudesta huolimatta. Oppikirjat saattoivat virittää oppilaiden kesken myös improvisoitua sosiaalista toimintaa, kuten kirjan kuville ja teksteille naureskelua ja kommentointia yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Sosiaaliseen toimintaan liittyviin tarjoumiin palaan luvussa 5.2.

Oppilaiden osaamiseen ja yrittämiseen liittyvät identiteetit rakentuivat osin suhteessa oppimateriaalin koettuun vaikeuteen tai helppouteen. Tutkimuskoulussa käytössä ollut oppikirja oli useille oppilaille haastava vaativien tekstien ja runsaiden tehtävien takia. Vaikka erityistä tukea tarvitseville oppilaille oli saatavilla erityismateriaalia, halusivat kaikki tutkimukseen osallistuneet pienryhmäopetuksessa käyvät oppilaat mieluummin käyttää samoja oppikirjoja kuin muutkin luokkatoverinsa. Oppilaat osallistuivat myös joillekin kotiluokkansa yhteisille englannin kielen tunneille, joten erilainen oppikirja olisi voinut herättää kiusallista huomiota ja vaikeuttaa osallistumista oppitunneilla.

Erityisopetukseen tarkoitettu materiaali oli myös väritön ja kuvaton, visuaalisesti hieman sekava monistekokoelma. Pienryhmäopetukseen osallistuneet oppilaat halusivat useimmiten myös pysyä tahdissa luokkatovereidensa kanssa, vaikka heillä olisi ollut lupa edetä omaa vauhtiaan. Haastattelussa viidesluokkalaisen pienryhmäopetukseen osallistuneen tytön kanssa helpotetun oppimateriaalin myönteiset ja kielteiset tarjoumat tulevat esille:

- Kristiina: No, sä sanoit, Anna, että alussa oli hankalaa. Niin, rupesko susta jossain vaiheessa tuntumaan helpommalta se asia [englannin opiskelu]?
- Anna: No, jooo...alko sitten, kun määh pääsin nelkällä tänne.
- Kristiina: Joo. Tapahtuko siinä jotain, että millainen oppija sä olet...rupesitko sä tekeen jotain erilailla, vai?
- Anna: Nooo...no joo...
- Kristiina: Mitä sä...rupesit tekeen?
- Anna: Emmää oikeen muista enää.
- Kristiina: Aika vanhoja asioita.
- Anna: Joo. No, mulla oli semmoinen erilaisempi kirja, mistä määh...et siinä oli helpompia tehtäviä.
- Kristiina: Joo?
- Anna: Vaaleanpunainen.
- Kristiina: Oliko ne sopivan helppoja, vai?
- Anna: Mm-m. Ihan.
- Kristiina: Must tuntuu, että sä silloin halusit tehdä tätä samaa kirjaa.
- Anna: Joo.
- Kristiina: Mistä syystä sä halusit tehdä...muitten kanssa samaa kirjaa [mieluummin kuin] sitä helppoa kirjaa?
- Anna: No, no määh halusin pysyy muitten mukana.
- Kristiina: Sullla oli tavoitteet korkeella...[onnistuitko] pysyyn muitten mukana?
- Anna: No aika hyvin. (Haastattelu 2)

Helpotettu ja tavallinen oppikirja tuottivat erilaisia tarjoumia Annan kielenoppijaidentiteetin rakentumiselle. Erityismateriaali tarjosi oppimisen ja osaamisen kokemuksia, mutta muiden kanssa yhteinen oppikirja taas osallistumisen, osallisuuden ja pärjäämisen kokemuksia, mikä tuli toistuvasti esille muissa opetus-tilanteissa saamani etnografisen tiedon kautta. Anna valitsi lopulta saman kirjan, jota muut luokkatoverit käyttivät. Annan sitkeän yrittäjän ja pärjääjän identiteetti rakentui ahkerasta työskentelystä ja halusta pysyä muiden mukana.

Oppilaat sekä moittivat että kehuivat oppikirjojaan, mutta ne olivat oppilaille kielentunneilla itsestäänselvyyksiä, mikä on tullut esille myös muun muassa Pitkänen-Huhdan (2003, 43) tutkimuksessa. Kouluun uusina tulleet oppilaat esittivät muita useammin kritiikkiä käytössä olleita oppikirjoja kohtaan, mistä esimerkkinä on kuudesluokkalaisen pojan arviointi:

Kirjat ovat [tässä koulussa] paljon vaikeampia samoin kuin kokeet. Kokeisiin täytyy harjoitella paljon enemmän, enkä välttämättä harjoittelunkaan jälkeen osaa. (poika, 6. lk/kysely)

Pojan vastauksesta käy selville, että oppikirja ja kokeisiin valmistautuminen sen avulla eivät tuottaneet hänen kohdallaan oppimista edistäviä tarjoumia, vaikka hän panosti opiskeluun ja pyrki tuomaan esille yrittämistään muun muassa osallistumalla oma-aloitteisesti tukiopetukseen. Hän ei voinut uudessa koulus-

sa kokea olevansa hyvä englannin oppija yhtä luontevasti kuin aikaisemmin, ja osaamisen presentointi vaati häneltä aiempaa suurempia ponnisteluja.

Samassa ryhmässä opiskellut tyttö toi esille selviytyjän identiteettiään, vaikka hänkin koki uuden oppikirjan vaikeuttaneen englannin opiskeluaan:

3. luokalla alkoi englanti ja silloin se oli helppoa, kun meillä oli helpompi kirjasarja. Helppo englanti jatkui 5. luokkaan asti ja nyt 6. luokalle meillä vaihtui kirjasarja. Tämän kirjanopiskelu tuottaa minulle enemmän vaikeuksia kuin edellisinä vuosina, mutta yritän selvitä vaikeistakin ongelmista. (tyttö, 6. lk/kysely)

Tyttö selitti opiskelun vaikeutuneen nimenomaan tekstikirjan vaihtumisen johdosta, mutta ei maininnut opettajan vaihtumista tai avun ja tuen puutetta. Oppitunneilla hän ei paljastanut vaikeuden kokemuksiinsa, vaan näyttäytyi osavana ja yritteliäänä.

Kuten edellä todettiin, oppilaiden omakuvissa kirjat olivat näkyvästi esillä. Samansuuntaisia tuloksia tutkimuksissaan ovat saaneet muun muassa myös Dufva ym. (2007, 320) sekä Kalaja, Alanen ja Dufva (2008, 193). Loppukeväällä kysyin kuudesluokkalaisilta, miltä tuntuisi opiskella englantia ilman oppikirjoja. Kysymys hämmensi oppilaita. Tutkimuspäiväkirjaan kirjoitin luokkatilanteesta näin:

Piirros ”Minä englanninoppijana”. Tehtävä herätti vain vähän hämmästelyä. Alotettiin ja tehtiin melko rivakasti. Piirtämisen jälkeen kysyin oppikirjoista. Yleensä luokka oli sitä mieltä, että ei voi oppia enkua ilman kirjoja. Ossi sanoi, että puhumalla voi oppia. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 21.4.2008)

Kirjat ovat merkittäviä artefakteja, sillä koulun kielenopetuksen käytänteissä ne ovat keskeisiä työkaluja, joiden välityksellä toiminta tapahtuu (Kauppinen ym. 2008, 206). Oppikirjoilla on koulussa symbolista ja rituaalista arvoa sekä ikoninen status (Pitkänen-Huhta 2003, 44). Tutkimuskoulussakin kirjoihin opetettiin suhtautumaan kunnioituksella esineenä, vaikka tekstikritiikkiä saatettiin harjoittaa. Oppikirjojen kadottamisesta tai unohtamisesta seurasi oppilaille vaikeuksia.

Oppilaat arvostelivat kirjojaan muun muassa kiinnostavuuden ja luotettavuuden perusteella. Kuudesluokkalaiset tytöt, jotka ensin turhautuivat harjoituskirjan tehtävän vaikeudesta, tulivat yhteiseen tulokseen, että vika ei ollutkaan heissä. Tytöt kirjoittivat avoimeen tutkimuspäiväkirjaan:

Kirjassa oli virhe! Siinä oli harmaakin talo. Törkeää! (tytöt, 6. lk/ päiväkirja)

Kommentti oli leikillinen, mutta haastoi kirjan auktoriteettiasemaa. Oppilaiden identiteettiä englannin osaajina rakensivat kokemukset, joissa he huomasivat ja uskalsivat tuoda esiin opettajan tekemän tai tekstissä esiintyneen virheen. Tällaisissa tilanteissa saattoi myös syntyä mielenkiintoista neuvottelua kielen oikeellisuudesta ja omistajuudesta.

CLIL-oppitunneilla ei ollut varsinaisia oppikirjoja vaan oppilaat työskentelivät pääasiassa keskustellen, vihkoon asioita kirjaten, tietokoneella tai tehtävämonisteita tehden. Jos tehtävämonisteisiin ei liittynyt juurikaan vuorovaiku-

tusta, oppilaat kokivat ne usein tylsinä. Heinilä ja Paakkinen (1997), jotka pro gradu -työssään tutkivat neljännen luokan oppilaiden kokemuksia CLIL-opetuksesta, totesivat oppilaiden suhtautuvan CLIL-tunneilla käytettyihin monisteisiin jonkin verran negatiivisesti. Kuudesluokkalaisten kirjoittamissa vastauksissa kyselyyni CLIL-tunneista tämä nousi usein esille, kuten näissäkin esimerkeissä:

Ryhmä- ja parityöt on kivoja, mutta monisteiden tekeminen on ärsyttävää! (poika, 6. lk/CLIL-kysely)

Monisteet veks, ryhmätyö rulez. (poika, 6. lk/CLIL-kysely)

TEAMWORK on kivaa. Jotkut monisteet on TYLSIÄ. (poika, 6. lk/CLIL-kysely)

Tehtävämonisteita tehtiin usein CLIL-tunneilla yksin, jolloin puhetta luokassa oli vähän. Kuudesluokkalaisten poikien haastattelussa sosiaalisen toiminnan puute tuli esille kielteisessä valossa:

Jussi: Sit meille on ainaki vaan annettu lappu, ja sit me tehdään sitä.
 Kristiina: Joo-o. Te ette paljon puhu?
 Jussi: Ei.
 Lauri: Tylsää.
 Kristiina: No, onks ne laput nii, onko kaikki ohjeet englanniks siellä?
 Pojat: On. On.
 Kristiina: Joo. Ymmärrätteks te niitä?
 Pojat: Joo. Joo. Jotain.
 Kristiina: No saatteks te mitään apua, apua sitten, jos...
 Lauri: No kun...joku sanakirja. (Haastattelu 3)

Oppilaita rohkaistiin itsenäiseen sanakirjan käyttöön, mutta heille itselleen luontevaa oli kysyä apua opettajalta tai luokkatovereilta. Kun oppilailta kysyttiin luokkatoverien antamasta avusta, moni kirjoitti kavereiden kertovan sanoja, jos itse ei tiedä. Kun keskityttiin materiaalien itsenäistä työskentelyä korostaviin tarjoumiin ja kun ohitettiin niihin mahdollisuuksina liittyvät sosiaaliset tarjoumat, hukattiin kenties jotain CLIL-tuntien merkitys- ja toimintapotentiaalista oppilaiden kannalta. Kielenoppijuus muodostui CLIL-tunneilla osittain englannin tuntien tapaan yksinäisestä suorittamisesta.

Miller (2004a, 121) esittää, että vieraiden kielten kouluopetuksessa kirjoittamista arvostetaan enemmän kuin suullista työskentelyä, koska se on vaikeampaa ja se liitetään arvostettuihin sosiokulttuurisiin konteksteihin (ks. myös Dufva ym. 2011). Arviointi liittyy kouluissa useimmiten kirjoitettuun kieleen, vaikka opetussuunnitelma korostaa suullisen kielitaidon ja kommunikoinnin keskeisyyttä alakoulun kielenopetuksessa (ks. Penttinen & Kyyrönen 2005). Nikula ja Pitkänen-Huhta (2008, 175) havaitsivat suomalaisnuorten englannin käyttöön ja oppimiseen liittyvässä tutkimuksessaan, että oppikirjat ja sanakirjat näyttäytyivät keskeisinä oppimisen välineinä vapaa-ajallakin. Omassa tutkimuksessani tuli ilmi, että CLIL-tunneilla kirjojen sekä kokeiden puuttuminen saattoi viedä oppitunnilta painoarvoa oppilaiden silmissä. Videoidussa ryhmäkeskustelussa kuudesluokkalaisten tyttöjen englannin opiskelun ja oppimisen

merkitykset liittyivät kouluinstituutiossa keskeisenä oleviin työtapoihin ja arviointimalleihin heidän pohtiessaan CLIL-tunteja:

- Tiina: Ollaan me saatu olla aika paljon tietokoneella.
 Veera: Siitä ei kauheesti opi sillai.
 Piia: Siellä on kyllä sanoja netissä.
 Veera: Ei kauheesti opi. Enemmän oppis jos ois joku ohut kirja.
 Tiina: Niinku että jäis jotain mieleen.
 Veera: Joku koekin silloin tällön.
 Tiina: NO EI kyllä tarviis.
 Veera: Ei TARVIIS, mut siinä oppis paljon enemmän. Oliko todistuksessa ollenkaan sisältöenkkuu?
 Tiina ja Piia: Ei, ei.
 Veera: Mitä järkee on oppii, jos me ei hyödytä siitä mitenkään todistuksessa?
 Tiina: Kun ei se mun mielestä auta kauheesti ees tähän tavalliseen enkkuu.
 Veera: SE ON AIKA TURHAA.
 Tiina: En määhän oo ainakaan oppinu koko kuutena vuonna koko sisältöenkkuu mi-tään. (Keskustelu 2)

Aineistokatkelman perusteella voidaan havaita, miten oppilaat rakentavat kielennoppimisen merkityksiä vuorovaikutuksessa keskenään. Tärkeäksi tulee toiminta, joka saa koulussa painoarvoa konkreettisten oppimateriaalien sekä arvioinnin välityksellä. Tytöille ei ollut selvää, miten CLIL-tuntien toimintaa arvioitiin. Tämän episodin jälkeen keskustelijat alkoivat tuoda esille yksittäisiä asioita, joita olivat kuitenkin CLIL-tunneilla oppineet, mikä johdatti heitä päätelmään, että tietokoneella työskentely ei toimi oppimisen tarjoumana, mutta *sisältöenkkuu voi oppia melko paljon, jos opettaja on hyvä*. Tämän liennytyksen koin osittain johtuvan siitä, että tytöt tiedostivat minun näkevän nauhoituksen. Vaikka en ollutkaan heidän CLIL-opettajansa, edustin heille kuitenkin opettajana koulun englannin opetuksen näkökantoja.

Oppikirjojen suomenkieliset ohjeet ja rakenneosiot helpottivat useiden oppilaiden työskentelyä. Englannin kielen tunneilla käytetty oppikirja saattoi tuottaa myös rajoittavia tarjoumia siinä käytetyn suomen kielen takia, kuten tutkimukseen osallistuneen maahanmuuttajapojan, Hasanin, kohdalla. Poika oli rohkea englannin puhuja. Hän kertoi, että englannin ääntäminen oli hänelle vaikeaa, mutta ymmärtäminen helppoa. Hän myös kertoi pitävänsä englannin opiskelusta. Luokkatovereistaan hän kertoo:

- Jotkut osaavat englantia, osaavat tehdä noita tehtäviä, mutta ei puhua...ja niitä taitoja. Mää ainakin...en osaa niin paljon noita tehtäviä, mutta määhän osaan ainakin puhua. (Haastattelu 6)

Hasan oli aikaisemmin kertonut englannin tuntien olevan vaikeita, koska kirjassa oli suomenkieliset tehtävät, ohjeet ja sanastot. Hän piti erityisen vaikeina kirjan tehtäviä ja koetehtäviä, joissa piti käyttää mielikuvitusta. Kokeissa hän jätti usein vastaamatta kysymyksiin, koska *lauseita on vaikea keksiä*. Hän pelkäsi myös, että virheistä vähennetään pisteitä, vaikka olin luvannut, että yrittämisestä palkitaan virheistä huolimatta. Hasanin toimijuus tuli esille erityisesti CLIL-tunneilla, joilla hän osallistui erittäin aktiivisesti keskustelemalla englanniksi, mikä oli hänelle tuttua hänen aikaisemmista koulukokemuksistaan. Muutos

osallistumiseen formaaleilla kielen tunneilla oli selkeästi havaittavissa. Tutkimushaastattelussa toisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan kanssa poika kertoi CLIL-tunneista näin:

- Hasan: Se on ainakin sillai helpompaa...meille ainakin, että me ei tarvita kirjoja.
 Kristiina: Joo-o
 Hasan: Ja siinä on tota maantietoo ja ainakin mää pystyn keksimään niitä.
 Kristiina: Joo, kun ne ei oo...ihan mielikuvitusjuttuja, meinaatko?
 Hasan: Joo-o. Mää oon jopa tienny ne asiat eri tavalla ja sit se kääntäminen englanniks...ainakin...
 Kristiina: Mm-m
 Hasan: Mitä mää opiskelin [kotimaassa], no se on, siinä on noi, matikat ja ne on, ne on vähän vaikeempia kun Suomessa, musta tuntuu...on me pyöritetty ne samat, samat asiat. (Haastattelu 6)

Tämän oppilaan osaamiseen liittyvä identiteetti siirtyi hänen aikaisemmista englannin opetuksen kokemuksistaan erityisesti niihin kielenoppimistilanteisiin, joiden samankaltaisuus tuttuihin konteksteihin tuki hänen toimijuuttaan. Aikaisempien koulukokemusten esille tuominen CLIL-tunneilla sekä haastattelussa oli hänelle ylpeyden aihe, sillä hän saattoi tulla huomatuksi onnistujana ja aktiivisena osallistujana, toisin kuin englannin kielen tunneilla.

Da Silva Iddings ja Jang (2008, 572) toteavat opetustilanteissa tiettyjen fyysisten ja symbolisten artefaktien sosiokulttuurisesti ajateltuna välittävän oppijoiden välisiä suhteita sekä oppijoiden suhdetta materiaaliin ja sen tuottamiin mielen maailmoihin, jolloin oppijat sisäistävät nämä kulttuuriset artefaktit. Omassa aineistossani materiaalit liittyivät oppilaiden identiteetteihin niiden mahdollistaman toiminnan ja siihen osallistumisen lisäksi niille annettujen merkitysten kautta. Oppilaiden mielipiteet ja kiinnostus oppikirjoja kohtaan vaihtelivat. Kiinnostavuuteen liittyi oppilaiden mukaan tekstisisältöjen puhuttelevuuden ja hauskuuden lisäksi tekstien vaikeustaso, kirjojen kuvitus sekä äänitteet ja se, missä kunnossa oppikirjat olivat. Kuudesluokkalaisten poikien ja tyttöjen haastatteluissa oppikirjojen tärkeys tuotiin esille, mutta omaa kirjaa myös arvosteltiin erityisesti huonokuntoisuuden takia. Pojat pohtivat kirjojaan näin:

- Kristiina: Millasta te toivotte, et ens vuonna olis teidän kielen opiskelu?
 Lauri: No...olis ainakin hyvät kirjat. Ettei ois semmosia vanhoja. Nii, tommosia. (pojat nauravat)
 Kristiina: Mitä sä tarkotat 'tommosia'
 Lauri: Nii, yläasteellahan...on niitä...hirveen rikkinäisiä kirjoja.
 Kristiina: Niin niin, sää tarkotat, minkä kuntoset kirjat, joo.
 Jussi: Ei mitään semmosii, mistä on sivut revenny.
 Kristiina: Joo. Millaset kirjat teillä nyt on?
 Lauri: Noo, aika hyvät
 Jussi: Mullon kulunu sivut...kyllä tästä pystyy lukeen.
 Lauri: Niin se lukukirja, joo.
 Kristiina: Mut harjotuskirjat on teillä kunnossa?
 Topi: Niin, no joo.
 Kristiina: Entäs sitten, jos ei oliskaan harjotuskirjoja, jos olisikin pelkät vihkot. Mites sitten?
 Jussi: Tylsää.
 Kristiina: Mm-m. Mitä te tykkäätte tosta meiän kirjasta?
 Lauri: Nooh...aika, mun mielestä...nihkee.

- Kristiina: No kummasta. Koko kirjasarjasta?
 Jussi: Kokonai-suu-dessaan...Hm.
 Kristiina: Nii, onks siinä mielenkiintosa juttuja, vai?
 Jussi: Noo...oonhan se...
 Kristiina: Nii, onks siinä jotain huonoo sitte? Kirjasarjassa?
 Topi: Eeei...
 Lauri: No, siinä on jotain [tehtäviä], jotain...hevosista koko ajan.
 Kristiina: A-ha. No niin, joo niin. Siinä on vähä yhdelle ja vähä toiselle.
 Jussi: Sitte liian pitkiä ne tarinat siinä.
 Kristiina: Joo. Onko ne pidentyny viime vuodesta?
 Pojat: Joo, joo. (Haastattelu 3)

Vaikka pojat arvostelivat oppikirjan sisältöä, oli kirjojen kunto heille kuitenkin tärkeää, mikä kertoo, että oppikirjat eivät olleet yhdentekeviä. Kolmen kuudesluokkalaisten tytön keskinäisessä, nauhoitetussa ryhmäkeskustelussa tuli esille, että tytöt pitivät kirjoja tärkeinä, vaikka oma oppikirja ei heitä miellyttänyt:

- Veera: Kolkin kirja on tähän mennessä ollut paras. Siinä oli piirretyt kuvat. Nelkillä oli Hydro. Sai kuunnella CD:tä, jos halus. Kaikilla ei ollu sitä. Mulla oli.
 Tiina: Kolkilla oli kivat piirretyt. Koko ajan on menny sillai alaspäin.
 Veera: Kutosen kirjassa ei oo mitään ideaa. Niinku "Huonoo onnee"! Kolkilla oli kaikkea, niinku vuorokaudenaikoja ja sellasii.
 Tiina: Nii, nelkilläkin oli ok. Viime vuonnakin oli parempi kirja kun nyt, kun siinä oli joku idea.
 Piia: Nelosella oli Harmony, Crystal ja Flame. Nelonen oli niinku kutosen ja kolmosen sekoitus.
 Veera: En kyllä tykkää niistä ihmisistä, jotka on oikeita. (Keskustelu 2)

Oppikirjojen vanhentuneisuus tuli esille erityisesti valokuvissa, joiden henkilöhahmoihin oppilaat eivät samaistuneet, koska niitä pidettiin outoina. Tekstien aiheita ei myöskään aina koettu omakohtaisesti kiinnostaviksi. Tyttöjen keskustelussa oppikirjan myönteiset tarjoumat liittyivät ikätasolle sopivaan mielikuvituksen puhuttelemiseen, visuaalisiin tekijöihin sekä hyödylliseksi koettuun, "opettavaiseen" sisältöön, kuten vuodenaikojen ja sanastojen opetteluun.

Viidesluokkalainen tyttö kertoi haastattelussa verranneensa englannin oppikirjoja serkkunsa kanssa. Tyttö oli tyytyväinen omaan kirjaansa:

- Terhi: No, mun serkku sanoo välillä, et on se joskus sillei, välillä, vähän silleen outo [Terhin kirja], et se on melkeen kokonaan piirretty. Niillä on...niillä on ihan oikeita ihmisiä se koko kirja pelkästään. Mut sitten niissä meiän tarinoissa siinä alussa oli ainakin ihan kokonaan piirrettyjä, mut mä tykkään ihan hirveesti siitä meiän kirjasta. (Haastattelu 5)

Kirjojen kuvitus ja tekstit vaikuttivat oppikirjan merkittävyyteen luomalla henkilökohtaisia mielikuvia ja ruokkimalla mielikuvitusta. Blockin (2007, 120) mukaan kieltenoppijat rakentavat tekstuaalisia identiteettejä ja käsityksiä itsestä vieraan kielen käyttäjinä suhteessa opetuksessa käytettyihin teksteihin. Tutkimuksessani esille tullesii oppilaiden englannin kieleen ja sen opiskeluun liittämiin merkityksiin palaan luvussa 6.1.

Kuudennen luokan oppikirjan haastavammat tekstuaaliset tasot, kuten sanaleikit ja kulttuurinen ymmärtäminen, eivät avautuneet kaikille oppilaille kirjan tekijöiden ja opettajien tarkoittamalla tavalla. Kuudesluokkalaisten kirjan

äänitteissä tutustuttiin erilaisiin aksentteihin. Vaikka osa oppilaista piti asiaa hyvänä, jotkut kertoivat kuullunymmärtämisen olevan vaikeaa, jos *jotkut ääntää oudosti*. Amerikanenglannin aksentti oli oppilaille tuttu koulun ulkopuolisista-kin konteksteista, mutta ajatus englannin eri varieteeteista oli joillekin oppilaille vieras. Kirjan äänitteissä kuultiin muun muassa australianenglantia. Haastattelussa kuudesluokkalaisten poikien kanssa otin asian esille:

- Kristiina: Voisinko mä puhua vaikka Australian murretta...oisko se teidän mielestä hyvää englantia?
 Hasan: En osaa sanoa.
 Niko: En mä nyt tiää...englannin tunnilla, niin, siellä pitäis osata, niinku, englantia.
 Kristiina: Mut pitääkö sen olla just sitä Englannin englantia vai saako se olla vaikka amerikanenglantia?
 Niko: Voihan se...muutamat sanat...[pitää] saada selvää. (Haastattelu 6)

Niko toi esille, että oppilaiden suhtautuminen englannin ääntämisen variaatioihin liittyi ymmärtämiseen, johon vaikuttivat totut tavat puhua ja kuulla englantia alemmilla luokilla eli koulussa opettajien ja oppikirjojen malli. Brittiläistä ja amerikkalaista aksenttia oli myös totuttu kuulemaan vapaa-ajalla, joten englannin ääntämiseen saattoi muun muassa liittyä nuorisokulttuuriin liittyviä arvoja ja ihanteita. Nikon lausumassa *englannin tunnilla...pitäis osata...englantia* voi kaikua natiivin kielenpuhujan ihanne.

Oppilaat nauroivat eri syistä kirjan äänitteiden murteellisille tavoille ääntää. Nauru saattoi olla hyväntahtoisen huumorin sävyttämää, ymmärtämisen vaikeudesta johtuvaa tai ylemmydentuntoista. Suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen ovat keskeisiä peruskoulun kasvatustavoitteita (POPS 2004), joihin tulisi pyrkiä kielikasvatuksessakin jo aivan vieraan kielen opetuksen alussa. Tämä koskettaa paitsi englannin globaaleja kielenkäyttötilanteita myös luokissa puhutun englannin yksilöllisten variaatioiden hyväksymistä, jotta oppilaiden uskallus puhua lisääntyisi. Englannin opetuksen alkuvaiheessa pyritään kuullun kielen selkeyteen, mutta luokkakeskustelussa kielentunneilla voi silti pohtia asenteita, jotka liittyvät englannin kielen varieteetteihin ja vallankäyttöön. Englannin oppikirjojen tarjoumat kansainvälisyyden ja suvaitsevuu-den lisääntymiselle voivat olla laajat, jos oppilaiden kommentteihin tartutaan luokkakeskusteluissa.

Kolmannella luokalla saatu englannin oppikirja oli ollut merkittävä aloitteleville oppilaille, sillä se oli konkreettinen artefakti, joka teki näkyväksi kuulumisen ”englannin opiskelijoiden” joukkoon (ks. Wenger 1998). Tutkimuskoulussa englannin opiskelu alkoi ensimmäisellä luokalla CLIL-opetuksena. Varsinaiset englannin kielen tunnit alkoivat kolmannella luokalla, jolloin kirjoitettuun kieleen alettiin tutustua systemaattisemmin oppikirjojen avulla. Kuudesluokkalaisten pojat kuvaavat siirtymää alkuopetuksesta kolmannelle luokalle ryhmäkeskustelussa:

- Henri: No, milloin mä aloin, tota...epulla oli ja topulla oli kans koko tunti englantia. Kolkilla alko tuntua, et nyt osaan.
 Panu: Kolkilla? Sillon tuli semmosta haasteellisempaa englantii, kun epulla ja topulla oli ihan lällyhelppoo. (Keskustelu 1)

Englannin kielen haasteellisuuden oppilaat liittivät pääasiassa kirjoitettuun kieleen ja rakenteisiin. Kirjallisessa kyselyssä sekä viidennen että kuudennen luokan oppilaista noin neljäsosa mainitsi kieliopin opiskelun vaikeimmaksi asiaksi englannin opiskelussa. Kuudesluokkalaiset kertoivat kyselyssä kokevansa vaikeaksi erityisesti kirjoittamisen, ja jotkut heistä mainitsivat erikseen *lauseiden kirjoittamisen*, mikä kertoo lisääntyneestä tekstityöskentelystä. Viidesluokkalaiset kertoivat kokevansa kuudesluokkalaisia suhteellisesti enemmän vaikeuksia sanojen opettelussa. Teksteihin liittyi myös ääneen lukemisen vaikeus, josta kertoi lähes 15 prosenttia kuudesluokkalaisista, mutta ei yksikään viidennen luokan oppilas. Ääneen lukemisen ja ääntämisen hankaluudet voivat johtua vaikeutuneista teksteistä ja englannin kielen ominaispiirteistä, mutta osalla oppilaita siihen liittyi sosiaalista painetta, johon palaan luvussa 6.3, kun tarkastelen oppilaiden osallistumisen kokemuksia ja presentaatioita. Ääneen lukeminen tulee tarjoumien näkökulmasta esille myös luvuissa 5.2.1 ja 5.2.2.

Harjoituskirjan tehtävien mieluisuus ja tarjoumat oppilaiden toiminnalle perustuivat usein siihen, oliko toiminta sosiaalista vai yksinäistä, kirjoittamista vai puhumista. Kuten jo aikaisemmin toin esille, useimmat oppilaat pelasivat kirjan pelejä mielellään aina kun siihen tarjoutui tilaisuus, mutta joidenkin oppilaiden mielestä pelit olivat tylsiä tai he tekivät mieluummin tehtäviä itsenäisesti. Kahden viidesluokkalaisen tytön haastattelussa yksi tytöistä kertoo pitävänsä erityisesti ristikoista ja muista ongelmanratkaisutehtävistä. Toinenkin tyttö kertoo pitävänsä haasteista, mutta tehtävien haasteellisuudesta tytöt ovat keskenään hieman eri mieltä:

- Kristiina: Teillä on, niinku sellasta ongelmanratkaisukiinnostusta. Onko joskus tylsää?
 Airi: Mm-m.
 Kristiina: Mikä sen tekee tylsäks?
 Airi: Jotain liian helppoja, kaikki tietää jo kaikki, ja sitten kun yrittää jankata vaan jotain kielioppia
 Kristiina: Miltä ne tuntuu ne kielioppiasiat?
 Airi: Kun ne tietää jo kaikki.
 Kristiina: Niistä ei opi uutta?
 Airi: Ei.
 Kristiina: Joo-o.
 Terhi: Musta se on ihan kivaa, kun niistä kuitenkin saa lisätietoo siitä asiasta, kun sitä... tulee vaikka kokeeseen.
 Kristiina: Joo. Mää oon huomannu, et jotkut tykkää, jotkut ei yhtään... jotkut tykkää, että pelit on kivoja. Voiko pelistä oppia asioita?
 Airi: Voihan ne... jos silleen oikeen...
 Terhi (hiljaa):
 Juu. (Haastattelu 5)

Oppikirjoihin ja tehtäviin liittyvien tarjoumien käyttökelpoisuus riippui oppilaiden henkilökohtaisista mieltymyksistä ja kyvyistä sekä englannin opiskeluun liittyvistä tavoitteista. Kirjat toimivat yksittäisille oppijoille oppimisen tukena tai esteenä vaikeustasonsa ja kiinnostavuutensa sekä niiden mahdollistaman toiminnan kautta. Oppikirjojen haasteellisuus ja runsaus tarjosivat erityisesti hyvin menestyville oppilaille valinnan mahdollisuuksia oppimisen sekä toimijuuden osoittamisen kannalta. Kuudesluokkalaiset tekivät usein harjoituskirjan

tehtäviä omaan tahtiinsa ja jossain määrin tehtäviään valikoiden. Nopeille työskentelijöille tarjoutui tällöin enemmän mahdollisuuksia omiin valintoihin, kun ”pakolliset” tehtävät oli tehty. Lisätehtäviä tekemällä hyvät ja nopeat oppijat pystyivät myös tulemaan esille osajina. Heikommilla oppilailta tarjoumia oli vähemmän, sillä he kamppailivat usein saadakseen välttämättömät tehtävät tehdyksi. Tehtävät sinänsä eivät luoneet kaikille samanlaisia tarjoumia, vaan tarjoumat toteutuivat eri tavoin erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa työskentelykumppaneiden ja toiminnan vaihdelta. Avun ja tuen saanti vaihteli niin luokkatilanteissa kuin kotitehtäviä tehtäessä.

5.1.2 Läksyihin liittyviä tarjoumia

Vieraiden kielten opiskelussa alakoulussa painotetaan harjoittelun ja hyvien työtapojen merkitystä (POPS 2004). Läksyjen tärkeyttä perustellaan hyvien työskentelytottumusten luomisella sekä kielitaidon harjaannuttamisella. Läksyjen tekeminen synnyttää oppimisen tarjoumia, jotka ovat sidoksissa koulun toimintaan, vaikka toiminta tapahtuu fyysisesti ja sosiaalisesti erilaisessa ympäristössä. Läksyjen tarkastaminen koulussa tarjosi oppilaille tilaisuuksia englannin osaamisen ja opiskeluun panostamisen presentointiin. Viidennen ja kuudennen luokan oppilaat olivat yleensä sisäistäneet hyvin läksyjen teon merkityksen. Kirjallisessa kyselyssä monet oppilaat kertoivat myös pitävänsä englannin läksyjen tekemisestä:

Teen aina koulun jälkeen läksyt. Tykkään lukea kirjan kappaleita. (tyttö, 5. lk/kysely)

Pidän paljon lukemisesta ja kotiläksyistä ja vähiten kirjoittamisesta. (tyttö, 5. lk/kysely)

Läksyjen tekeminen ja suhtautuminen läksyihin kuitenkin vaihteli oppilaiden välillä. Erityisesti osa kuudesluokkalaisista toivoi, että läksyjä tulisi vähemmän. Läksyt toimivat eri tavoin oppimisen ja oman kielenoppijuuden presentoimisen tarjoumina. Läksyihin panostaminen vaihteli paljon, kuten seuraavista oppilaiden kirjoituksista voi havaita:

Kotityöt teen tunnollisesti. Yleensä luen kappaleen ja pyydän vanhempia tai sisarusia kysymään minulta sanat. Teen myös läksyjä aika kauan. (tyttö, 5. lk/kysely)

En opi mitään melkein koska teen ne nopeasti. Joskus vain joku auttaa...Vähemmän läksyjä ja pelejä enemmän (tyttö, 5. lk/kysely)

Yleensä teen extraa (silloin kun on aikaa). (poika, 5. lk/kysely)

Läksyt teen aina. Vaikka aamulla, jos ei muuten ehdi. (tyttö, 6. lk/kysely)

Minä yritän saada enemmän aikaa läksyjen tekoon, noin ainakin tunniksi tai puoleksi tunniksi. (poika, 6. lk/kysely)

Tykkään englannista ja se voisi mennä paremmin, jos tekisin ja lukisin läksyt huolella. (poika, 6. lk/kysely)

Käytän aika paljon aikaa englannin läksyihin enkä niinkään muihin. Teen aina englannin läksyt ajoissa, mutta pari unohtustakin on tupsahdellut : I (tyttö, 6. lk/kysely)

Läksyjen merkitys englannin oppimisessa tuli esille aineistoissani monin tavoin. Oppimisesta kertoivat oppilaiden mainitsemat tehtävätyypit ja niihin käytetty aika. Tehtävistä mainittiin sanojen kirjoittaminen ja opettelu sekä kirjan luku-kappaleiden ääneen lukeminen. Tehtävistä riippuen oppilaat ilmoittivat kyselyssä käyttävänsä englannin läksyjen tekemiseen keskimäärin 15–30 minuuttia. Eräs oppilas kertoi tekevänsä läksyjä kolme tuntia, mikä saattoi kuitenkin olla kaikkien läksyjen yhteen laskettu aika, arviointivirhe tai yritys presentoida omaa panostamistaan opettajalle. Läksyjen tekeminen tuli esille myös useiden oppilaiden piirroksissa, joissa he kuvasivat itsensä englannin oppijana kotona työpöydän ääressä oppikirjaa lukemassa tai tehtäväkirjan parissa työskentelemässä. Joidenkin oppilaiden piirroksissa kuvataan läksyjen antamistilannetta, jossa he hiljaisesti vastustavat tai alistuneesti hyväksyvät opettajan määräämät kotiläksyt. Kuudesluokkalainen tyttö kuvasi piirroksessaan aamun kotona. Kello oli jo yli yhdeksän ja tyttö huomasi, että läksyt olivat unohtuneet. Pöydällä oli korkea pino kirjoja ja tytön ilme oli surkea. Viidesluokkalainen poika piirsi itsensä kävelemässä ulkona englannin oppikirjaa lukien.

Yhden kuudesluokkalaisen tytön mielestä läksyjen tekeminen oli erityisen hauskaa, *jos oli kotona sairaana*. Läksyt tarjosivat ehkä silloin hyödyn lisäksi ajanvietettä vielä tylsemmälle sairastamiselle. Läksyt olivat kuitenkin monille velvollisuus, joka uhkasi vapautta määrätä omasta ajankäytöstään koulun ulkopuolella, kuten ilmenee näistä oppilaiden kommentteista:

En pidä läksyjen tekemisestä vapaa-ajalla. Teen [läksyt] heti koulun jälkeen, jotta jäisi vapaa-aikaa. (poika, 6. lk/kysely)

Läksyjä on kirjaan tylsä tehdä. Mieluiten vain opiskelisin koulussa ja kotona puhuisin... (tyttö, 5. lk/kysely)

Kumpikin näistä oppilaista kertoi käyttävänsä englantia vapaa-ajallaan tietokoneella pelaamiseen ja yhteydenpitoon. Toimijuus, joka liittyi läksyjen tekemiseen, ei ollut itse valittua, kuten englannin käyttö vapaa-ajan konteksteissa. Vapaa-ajan kielenkäyttötilanteet saatettiin kokea syvemmin merkitykselliseksi kuin kielen opiskelu koulussa (ks. Luukka ym. 2008).

Oppilaat eivät pitäneet läksyistä, jos ne olivat liian vaikeita tai liian helpoja, kuten seuraava oppilaan kommentti osoittaa:

Ainut josta en pidä on liian helpot kotiläksyt. Kotityöt yritän tehdä mahdollisimman huolellisesti. Luen kappaleita ääneen vaikka ne ei olisi tulleet läksyksi. Voisiko saada useasti extra läksyä. (poika, 5. lk/kysely)

Tämä oppilas presentoi englannin opiskeluun liittyvää toimijuuttaan kertomalla erityisestä ja vapaaehtoisesta panostamisestaan kotitehtäviin. Läksyistä pitäminen ei liittynyt suoranaisesti siihen, miten oppilas menestyi englannin opiskelussaan tai miten vaikeaksi läksyt koettiin. Kaksi tunnollista ja hyvin opin-

noissaan menestyvää kuudesluokkalaista tyttöä kertoivat läksyjen tekemisestä eri tavoin:

Luen kappaleet ääneen, kirjoitan sanat ja opettelen ne ulkoa. Teen läksyt yleensä heti koulun jälkeen. En pidä läksyjen teosta. (tyttö, 6. lk/kysely)

Läksyjen teko sujuu hyvin. Minulta se ei vie paljoa aikaa, koska tehtävät ovat yleensä helppoja ja hauskoja. En yleensä unohda läksyjä. (tyttö, 6. lk/kysely)

Läksyjä tehtiin melko ahkerasti, vaikka niistä ei pidettykään. Osa oppilaista kertoi pitävänsä läksyjen tekemisestä yleensä, mutta suhtautuminen läksyihin vaihteli joskus:

En osaa sanoa aikaa, kuinka kauan läksyissä menee. Joskus sujuvat nopeasti, joskus ei huvita tehdä, eikä se silloin ole yhtään mukavaa. Yleensä teen läksyt heti koulun jälkeen, mutta joskus se jää iltaan. (tyttö, 6. lk/kysely)

Sekä oppimista että myönteistä suhdetta opiskeluun lisäsivät sopivan tasoiset kotitehtävät. Kotona läksyjä tehdessä ja koulussa läksyjen tarkastamisen yhteydessä oppilaille syntyi mahdollisuuksia paitsi oppimiseen myös oman kielenoppijuuden rakentumiseen itsearviointin kautta. Läksyjen tekeminen saattoi määrittellä kielenoppijaidentiteettiä ja luoda tarjoumia sen presentoinnille, mikä käy ilmi kuudesluokkalaisten tyttömateriaalin kuvauksesta itsestään englannin oppijana:

No...olen tehnyt läksyt aina. Ne on yleensä oikein. (tyttö, 6.lk/kysely)

Tyttö presentoi panostamistaan englannin opiskeluun tekemällä läksynsä säännöllisesti, ja osaamistaan tuomalla esille, että läksyt oli tehty oikein. Läksyjä tarkastettiin koulussa usein yhdessä, joten tarkastamiseen saattoi liittyä vertaailua ja sosiaalista painetta osallistumisen ja osaamisen näyttämisen suhteen. Kuudensien luokkien oppilaat tarkastivat toistensa sanakokeita ja kommentoivat toisinaan oma-aloitteisesti vihkoihin luokkatovereidensa menestystä kirjallisissa läksyjenkuulusteluissa. Erityisesti tyttöjen kavereilleen kirjoittamat kommentit olivat kannustavia; negatiivisia kommentteja olin kieltänyt kirjoittamasta.

Lisätehtävien pyytäminen ja tekeminen oli yksi tapa presentoida yritteliään oppilaan identiteettiä. Myös läksyjen toistuva tekemättä jättäminen leimasi oppilaita tietynlaisiksi kielenoppijoiksi. Unohdukset tulivat usein luokissa kaikkien tietoon läksyjen tarkistuksen yhteydessä ja saattoivat aiheuttaa noloantumista. Kun läksyjen unohtaminen alkoi olla kuudesluokkalaisten toistuvaa, lähetin kotiin kirjallisen viestin. Kuudesluokkalaisten poika, joka pahastui tästä selitti närkästyttään näin:

Sitten vanhemmat luulee, että olet aina ihan huono oppilas. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 3.10.2007)

Kun kuudesluokkalaisten kotitehtävien tekeminen yleisesti heikkeni, luokkia opettavien opettajien kesken sovittiin tiukennetusta unohtusten ilmoituskäytännöstä. Joskus koteihin lähetetyt muistutuslaput vaivasivat minua, sillä en

tiennyt, millainen vastaanotto viesteillä olisi oppilaiden kotona. Oppilaat kertoivat vanhempien tuesta sekä moitteista. Osa vanhemmista kiitti kohteliaasti ja ystävällisesti tiedosta. Vähitellen oppilaat alkoivat valvoa toistensa läksyjen tekemistä ja raportoida siitä. Joissain ryhmissä ilmapiiri kiristyi, ja lisäksi viestien kirjoittamiseen ja unohduksesta seuraavan laiskanläksyn valvontaan kului huomattavasti aikaa. Omaa turhautumistani jatkuvaan valvomiseen ja viestien kirjoittamiseen purin tutkimuspäiväkirjassa:

Muistutuslaput vanhemmille: koirakoulua. Miksi? Rankaisua, tukea? Voisiko olla toisenlaista? Seuraa muistutuslappujonoja, massojen liikehdintää. Konkreettinen muistutus, että on epäonnistunut tai ollut huono. Mustaa valkoisella. Ei ihme, että lappujen näyttö kotona "unohtui". Perustuiko läksyjen teko pelon, häpeän ja epäonnistumisen tunteen välttämiseen? Oli oppilaita, jotka eivät koskaan unohda läksyä (Anselmi, Isto): tuntui pahalta kirjoittaa lappua. Nyt oppilas voi monin tavoin kiertää, esim. kopiaida toiselta, kirjoitella puuta heinää rivien täytteeksi. Oppilaat alkavat kytätä toisiaan. Saanko olla oma itseni ja opiskella englantia omalla tavallani vai pakotetaanko oppimaan, kuten "muut" tai opettajan mielestä parhaan mallin mukaan? (Ote tutkimuspäiväkirjasta 2.10.2007)

Lopetin käytännön, sillä vaikka unohtelu väheni, ryhmien ilmapiiri huononi. Oppilaiden yksilöllisyys jäi myös huomioimatta, kun heidän kanssaan ei suostuttu neuvottelemaan unohdusten syistä.

Läksyjen laiminlyönti saattoi olla seurausta uusien vapaa-aikaan liittyvien mielenkiinnon kohteiden heräämisestä, jolloin entisiä oppilaana olemisen identiteettejä alettiin haastaa. Kuudesluokkalaisten purkivat näkyvästi alakouluun liittyviä opiskelukäytänteitä ja toivat esille nuorten yhdessäolon identiteettejä. Joidenkin kuudesluokkalaisten poikien keskuudessa englannin läksyjen tekeminen notkahti kesken kouluvuoden. Opiskeluun panostamisen väheneminen tuntui liittyvän yhteiseen aikaan vievään harrastukseen ja oppilaiden muuttuneeseen sosiaaliseen maailmaan (Norton Peirce 1995, 17). Olen kirjoittanut havainnoistani tutkimuspäiväkirjaan:

Tunnin alussa Lassi, Kari ja Petteri istuivat "rysyssä", niska opettajaan päin. Kuuntelun taso oli heikko. Rinteessä oleminen on nyt kaikkein tärkeintä? Antero ja Tapani istuivat selvästi erillään ja osallistuivat. Trendi kutosilla: osa läksystä on tekemättä. Selityksenä "En osannut". Jopa epäsäännölliset imperfektit, jotka löytyvät kirjan listasta. Panostuksen puute näkyy, alkaa keittää opea! Virheellisesti tehdyt tehtävät eivät harmita yhtä paljon kuin tekemättömät. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 13.1.2008)

Poikien samankaltaiset selviytymisstrategiat läksyjen tekemisessä ja tuntityöskentelyssä toivat esille vapaa-ajalla ja koulussa jaetun yhteisen lautailijaidentiteetin, johon kaikilla ei ollut pääsyä tai halua osallistua. Tämä vahvisti ryhmään kuulumattomien oppilaiden englannin osaamisen presentointia koulussa. Anterolle ja Tapanille, jotka eivät yleensä tulleet esille hyvinä oppilaina englannin tunneilla, tarjoutui uudenlaisia osallistumispositioita, kun aikaisemmin aktiivisesti englannin tunneilla osallistuneiden poikien toiminta hiipui. Hyvä kielennoppijuus rakentui näin sosiaalisesti suhteessa muiden toimintaan.

Oppilaat selittivät läksyjen tekemättömyyttä monin eri tavoin muun muassa ajan, avun tai kiinnostuksen puutteella, unohtamisella ja terveydellisillä syillä sekä joskus kotioloilla. Viidesluokkalainen tyttö kertoi:

En tykkää tehdä läksyjä ja kyllä minä apua saan, jos teen tiettyyn kellonaikaan. (tyttö, 5.lk/kysely)

Jos vanhemmilla ei ollut aikaa valvoa tai auttaa, jäivät joidenkin oppilaiden läksyt tekemättä. Joskus oppilaille järjestettiin mahdollisuuksia tehdä läksyjään tuettuna koulussa, mikä saattoi olla merkittävä oppimiseen liittyvä tarjouma, joka vaikutti kuitenkin eri tavoin eri oppilaiden kohdalla. Osaa oppilaista tukitunneille osallistuminen rohkaisi, toisille se oli rangaistus ja merkki huonomuudesta. Palaan tähän luvussa 6, kun tarkastelen oppilaiden presentaatioita ja kokemuksia kielenoppijuudesta.

Läksyjen tekemiseen liittyi myös sosiaalisia tarjoumia. Oppilaat kertoivat saavansa apua vanhemmiltaan ja sisaruksiltaan. Useat oppilaat kertoivat saavansa säännöllisesti tai tilapäisesti apua läksyjen tekemiseen kotiväeltä:

Pyydän äitiltä apua läksyjen kaa, mulla menee sit, jos äiti auttaa...ei mulla mee kun kakskyt minuuttia. (tyttö, 5.lk/kysely)

Sit yksin...menee puoli tuntia, jotain. (tyttö, 6. lk, haastattelu)

Äiti ja isä auttaa joskus, kun en osaa. (poika, 5. lk, pilottikysely)

Joskus läksyt on kivoja muttei aina. Kotona aina autetaan, jos pyydän. Yleensä multa ei kysytä sanoja. (tyttö, 5.lk, pilottikysely)

Toisinaan oppilaat korostivat tekevänsä läksynsä itse. Yhteistyö muiden oppilaiden kanssa ei juuri tullut aineistossani esille. Vain yksi kuudesluokkalainen tyttö mainitsi tekevänsä läksyjä yhdessä luokkatoverinsa kanssa. Vaikka oppilaat kertoivat saavansa apua läksyjen tekoon, mainitsivat jotkut pitävänsä siitä, että saivat opiskella englantia kotona itsekseen. Kysymykseen läksyjen tekemisestä kuudesluokkalainen poika vastasi:

On joskus mukava, kun on rauhassa. (poika, 6.lk/kysely)

Hiljaisuus ja itse suunniteltu työtahti miellyttivät osaa oppilaista myös kielen-tunneilla, joskaan tarjoumia itse valituille työtavoille ei kouluopetuksessa ollut aina kaikille sopivasti saatavilla.

Joskus kotona opiskeltiin kieltä vähintään yhtä tavoitteellisesti kuin kou-lussa. Tähän saattoi olla syynä vanhempien panostus. Kuudesluokkalainen Ni-ko kertoo haastattelussa kokeisiin valmistautumisesta:

Niko: Sitten, kun iskä tulee tänne, niin, niin sitten No niin, nyt luetaan enkun kokeeseen! Me luetaan pääivät piitkät siihen. Enkä mää opi mitään. En saa kun tunnin olla ulkona, sitten: Tuuppas kotiin, teeppäs läksyt!

Kristiina: Iskä valmentaa sua suorastaan?

Niko: Just niin!

Niko: Mutta...paljon mieluummin lukisin kokeeseen ite, mutta, tota, pitää koko ajan...ei saa, niinku, yhtään pitää taukoo. (Haastattelu 6)

Nikon kanssa haastatteluun osallistunut poika tuki luokkatoveriansa ilmaise-malla mielipiteensä siitä, että aikuisen apua tarvitaan vain silloin, kun oppilas

kysyy sitä itse. Yleensä oppilaat kertoivat kyselyissä ja haastatteluissa kokevansa vanhempien ja sisarusten tuen myönteiseksi tarjoumaksi. Useimmat saivat apua, jos pyysivät.

5.1.3 Arviointi tarjoumien tuottajana

Arviointi on keskeisesti kouluinstituutioon liittyvää toimintaa, jolla pyritään välittämään oppilaille, opettajille ja huoltajille tietoa oppilaan osaamisesta ja edistymisestä suhteessa koulussa asetettuihin tavoitteisiin ja ohjaamaan oppilaiden toimintaa. Peruskoulussa arvioinnin tehtävä on myös tukea oppijan minäkuvaa ja itsetuntoa (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994). Arvioinnin avulla voidaan vertailla ja luokitella oppilaita, vaikka se ei ole alakoulun tavoite. Arviointi tuottaa kouluissa materiaalisia artefakteja, kuten kokeita ja todistuksia. Näiden materiaalistien artefaktien näkyvyyden ja painoarvon vuoksi otan arvioinnin esille materiaalistien tarjoumien yhteydessä, vaikka arviointi välittyy myös monenlaisen sosiaalisen toiminnan kautta.

Arviointi toimii vahvana tarjoumien tuottajana paitsi oppimiselle myös oppilaiden käsityksille itsestään oppilaina. Törmän (2011, 41) mukaan arvioinnin ja minäkäsityksen välinen suhde on oppilaiden identiteettien rakentumisessa keskeinen. Shohamy (2006, 103) tuo esille, että kokeet ja testit vaikuttavat vahvasti oppijoihin ja yhteiskuntaan tuottamalla onnistumisen ja epäonnistumisen, hyväksynnän ja hylkäämisen kautta voittajien ja häviäjien identiteettejä. Arviointi vaikuttaa syvästi oppijaan muokkaamalla sosiaalistumista tietynlaiseen tietokäsitykseen ja rakentamalla kuvaa itsestä osajana (Luukka ym. 2008, 119). Arvioinnin ja oppijaidentiteetin välinen kytkös on siten vahva.

Useimmiten arviointi kouluissa on yksisuuntaista, jolloin opettajat arvioivat oppilaita. Vieraan kielen tunneilla oppilaiden työskentely oli lähes jatkuvasti opettajan ja luokkatovereiden arvioinnin ja vertailun kohteena. Oppilaiden itsearviointi liittyi tutkimuskoulussa erityisesti lukukausiarviointiin ja kokeiden yhteydessä kerättäviin arviointiosioihin. Luukka ym. (2008, 124) ovat havainneet, että vieraissa kielissä itsearvioinnilla on opettajan arvioon nähden vain vähän merkitystä oppilaan arvosanan muodostumisessa. Tässä tutkimuksessa oppilailta kerätty aineisto toimi osin itsearviointina, koska kyselyt kohdistuivat usein oppilaiden omaan toimintaan ja käsityksiin itsestään.

Englannin opetuksessa oppilaiden kielikompetenssin osa-alueita mitattiin sanakokeiden, läksyjen ja oppikirjan tehtävien avulla. Vaikka alakoulun opetussuunnitelmissa painotetaan suullisen kielitaidon harjoittamista, kohdistuu arviointi kuitenkin vahvasti oppilaiden kirjallisiin tuotoksiin (ks. Luukka ym. 2008 129; Dufva ym. 2011, 114). Oppilaiden suullista kielitaitoa arvioitiin vähemmän systemaattisesti englannin kielen tunneilla muun muassa oppikirjojen tekstien ääneen lukemisen, strukturoitujen suullisten paritehtävien tekemisen sekä oppilaiden vastausten perusteella, joista opettajan korjaava arvio antoi välitöntä palautetta. CLIL-tunneillakin oppilaat tuottivat kirjoitettua materiaalia, jota arvioitiin, mutta usein oppilaiden tuotokset olivat ryhmätyönä tehtyjä esitelmää. Niin CLIL-tuntien kuin englannin kielen tuntienkaan suullisissa vuoro-

vaikutuksessa opettajat eivät aina korjanneet systemaattisesti oppilaiden ääntämistä tai virheitä.

Arvioinnin kautta oppilaille välittyy, mitä englannin oppimisessa pidetään tärkeänä. Kuudesluokkalaisten pojan omakuvassa puhekuplaan on kirjoitettu:

Hallitsen sanakokeet! Opin englantia jos haluan oppia sitä! (poika, 6.lk/piirros)

Pojan piirros kertoo jatkuvan kirjallisen arvioinnin pohjalle rakentuneesta kielennoppijakäsityksestä ja irrallisten sanojen opettelun merkityksestä englannin oppimisen ja osaamisen osoittamisessa. Sanakokeita voi arvostella merkityksetömänä, epäautenttisenä ja vain koulun kielenopetukseen kuuluvana toimintana. Kuitenkin monille oppilaille rajallisen, melko helposti hallittavan sanaston osaaminen tuotti positiivisia oppimiskokemuksia ja käsityksiä itsestä englannin opiskelijana ja osaajana. Tämä tuli esille muun muassa tukiovetustilanteissa käydyissä keskusteluissa ja seuraavassa viidesluokkalaisten oppilaan itsearviointissa:

En tykkää paljon englannista, se on vähän vaikeaa. Kotityö on vähän vaikeaa ja en aina pääse tukiovetukseen. Sanat on helppoja. (poika, 5. lk, pilottikysely)

Kuudesluokkalaisten poika kertoo onnistumisistaan ja tavoitteistaan kokeen jälkeen tehdyssä kyselyssä näin:

[Tavoitteeni on] [k]asin saaminen todistukseen. Ihan hyvin koe meni ja sanikset meni loistavasti. Toive on ysi. Parempaa sanikset. Huonompaa kielioppi. (poika, 6.lk/itsearviointi)

Erityisesti sanakokeissa menestymisen perusteella oppilas saattoi presentoida jatkuvaa yrittämistään englannin opiskelussa, vaikka ei varsinaisissa kokeissa aina onnistunutkaan.

Erilaiset koetehtävät toimivat vaihtelevasti tarjoumina oppilaiden kielitaidon osoittamiselle ja osaamisen kokemuksille. Osaamisen identiteeteille syntyi tarjoumia myös koulun ulkopuolisessa englannin oppimisessa, mikä näkyi joskus koulussa muun muassa sanavaraston laajuutena. Tämä osaaminen ei välttämättä päässyt esiin koulun oppimateriaaliin tiukasti sidotuissa kokeissa, jos oppilailla ei ollut mahdollisuutta vapaaseen tekstin tuottamiseen. Kokeissa oppilaat tekivät usein turvallisia ratkaisuja ja käyttivät vastauksissaan oppikirjassa esiintyneitä sanoja ja lauseita, joita todennäköisesti arvelivat opettajan odottavan. Jotkut oppilaat ylittivät kokeiden rajatut tarjoumat ja näyttivät osaamista esimerkiksi käyttämällä vastauksissaan monimutkaisia lauserakenteita tai koulun ulkopuolella opittuja sanoja ja sanontoja. Seuraavat lauseet ovat kahden kuudesluokkalaisten pojan vastauksia englanninkokeen rakennetehtävään, jossa tuotettiin lauseita (kursivointi minun):

She can't stand *violence*. (poika, 6.lk/koe)

He is mad about *martial arts*. (poika, 6.lk/koe)

Kursivoidut sanat eivät olleet olleet aikaisemmin esillä englannin oppitunneilla, ja oppilaantuntemukseeni perustuen tulkitseen näiden oppilaiden presentoineen erityistä osaamistaan. Hyvin strukturoitu koe, jossa tuottamista oli vähän, tuki osaa oppilaista, mutta ei antanut tilaa kaikkien oppilaiden osaamisen näyttämiseksi.

Kokeissa esille tuli joskus myös oppilaiden panostaminen, joka näkyi riskien ottamisena. Riskinotto tulee esille muun muassa havainnointiaineistossa opettajan ja oppilaan keskustelussa viidesluokkalaisten sanakokeen yhteydessä:

Opettaja: Ekstra englanniksi ja suomeksi (sana, jota ei kysytty).
 Santeri: Onko pakko vastata, meneekö piste, jos ei vastaa?
 Opettaja: Sää voit yrittää. (Havainnointiaineisto 1.10.2007)

Osalla oppilaista lisääntynyt haaste toimii myönteisenä tarjoumana oman osaamisen tai yrittämisen presentoinnissa. Toisille riski oli liian suuri haaste, johon ei tartuttu epäonnistumisen pelossa. Pican (1994, 64) mukaan juuri riskien ottamisesta seuraava epä mukavuuden tunne vaikuttaa rajoittavasti oppilaiden osallistumiseen kielentunneilla.

Koenumerot positioivat oppilaita joko vahvistamalla aikaisempaa positiota tai näyttämällä kehityksen suuntaa parempaan tai huonompaan. Erityisesti numeerinen koearviointi toimi vahvana tarjoumana oppilaiden kielenoppijaidentiteettien rakentumiselle, koska se teki suoraviivaisen vertailun mahdolliseksi sekä suhteessa tavoitteisiin, aikaisempiin suorituksiin että toisiin oppilaisiin. Kuudesluokkalainen poika kuvasi kirjallisessa kyselyssä itseään kielenoppijana suhteessa toisiin oppilaisiin:

Englanti on kivaa, mutta en muista niitä sanoja niin hyvin kuin muut. (poika, 6.lk/kysely)

Pojan kielenoppijaidentiteettiä olivat rakentaneet todennäköisesti niin koetulokset kuin luokan vuorovaikutustilanteet, joissa hän oli melko passiivinen. ”Muilla” hän viittasi oppilaisiin, jotka menestyivät häntä paremmin, mutta luokassa oli myös heikompia oppilaita, joihin hän ei itseään verrannut. Vertailu oli valikoivaa ja suhteutui omiin tavoitteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin luokassa.

Virallinen arviointi asettaa yksittäisiä oppilaita järjestykseen suhteessa toisiinsa, mikä synnyttää vertailua oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa (ks. Devine 2003, 108). Kokeen jälkeen ääneen lausuttiin varsinkin moittivia ilmaisuja itsestä. Viidesluokkalainen tyttö totesi pienryhmätunnilla sanakokeen jälkeen:

Saan varmaan surkeimman numeron. Muut rehvasetelee. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 1.10.2007)

Omien onnistumisten esiin tuominen oli usein hienovaraisempaa, ja ainakaan opettajan kuullen omilla numeroilla ei suurieleisesti ylpeily. Opettajat saattoivat nostaa esiin erityisesti hyvin menestyneiden oppilaiden suorituksia. Oppilaat olivat usein kiinnostuneita tietämään, mikä kokeen keskiarvo oli, kuka me-

nestyi parhaiten ja kuinka hyviä tai huonoja numeroita kokeessa oli saatu. Toisten koesuorituksia ei kommentoitu ääneen julkisesti, mutta niistä oltiin kiinnostuneita suhteessa omiin suorituksiin. Tutkimuspäiväkirjan otteesta kahdelle viidesluokkalaiselle tytölle on juuri palautettu koe:

Anna: Kasi! Mitä sää sait, mitä sää sait?
Suvi sai 6½. Ei kerro. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 7.11.2007)

Oppilaat saattoivat moittia omia suorituksiaan toisten kuullen, millä ehkä ilmaistiin vaatimattomuutta ja solidaarisuutta sellaisia ystäviä kohtaan, jotka eivät menestyneet erityisen hyvin. Hyvin menestyneillä oppilailta saattoi olla keskinäistä kilpailua, kun taas huonommin menestyneet eivät usein tuoneet koetuloksiaan näkyvästi esille. Koenumero paljastettiin hyvälle ystäville, joilta usein saatiin kannustusta ja lohdutusta. Luokkatovereiden kannustuksella näytti olevan suuri merkitys. Seuraavan, koulun ruokalassa tapahtuneen myönteisen huomion saamisen jälkeen hiljaisen kuudesluokkalaisen tytön englannin opiskelussa tapahtui selvä aktivoituminen oppitunneilla:

Ruokala. Pitkä jono.
Kristiina: Paula, sulla on kyllä lausetaju kovasti kehittynyt, sen huomasin sun kokeessa.
Paula hymyilee.
Tuuli (hiljaa):
Hyvä, Paula.
Paula hymyilee lisää. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 11.10.2007)

Opettajan myönteistä palautetta vahvisti erityisesti se, että toiset oppilaat olivat kuulleet palautteen. Henkilökohtaisesti kohdistettu palaute oli vahvempi tarjouma kuin yleinen, ryhmälle osoitettu. Palautteen kautta ryhmissäkin rakentui kollektiivisia identiteettejä, kuten ”hyvä ryhmä” tai ”levoton ryhmä”. Omien oppilaitteni kanssa käymieni keskustelujen perusteella yksittäiset oppilaat saattoivat kuitenkin välttää identifioitumasta kollektiivisesti ja kokea esimerkiksi olevansa huonoja ”hyvien ryhmässä”.

Kokeisiin liittyi usein itsearviointiosuus, joka oli instituution edellyttämää ja jolla tähdättiin oppilaan itsereflektion lisääntymiseen. Kokeiden yhteydessä pyysin oppilaita yleensä omin sanoin arvioimaan koetta ja omaa osaamistaan. Oppilaiden toimijuus tuli esille erityisesti heidän kommentoidessaan arviointia tai itseään ilman, että sitä pyydettiin. Usein oppilaat kirjoittivat kommentteja tai piirsivät koepapereiden loppuun, jos paperilla oli tyhjää tilaa ja siihen jäi aikaa. Monet oppilaat piirsivät arviointikohtaan hymynaamoja ja irvistyksiä. Oppilaat positioivat itsensä joskus epäonnistumisen pelossa huonommaksi kuin itse asiassa olivatkaan. Kuudesluokkalainen poika, joka oli pitkin vuotta menestynyt heikosti säännöllisesti toistuvissa verbikokeissa, positioi itsensä näkyvästi huonoksi kevään isossa verbikokeessa:

Kevään iso verbikoe. Jonni alkoi heti kirjoittaa lapulle Olen huono. Julisti samaa kovaa luokassa ja luokan ulkopuolella (mm. erityisopettajalle). (Ote tutkimuspäiväkirjasta 13.5.2008)

Koetilanteeseen liittyi pojalla jännitystä ja panostamista. Toistuvista epäonnistumisista oli rakentunut ”huonon englanninoppijan” identiteetti. Koetulokset leimasivat oppilaan heikoksi, ja vähitellen oppilas leimautui itsekin tähän positioon, kun toisenlaiselle identiteetille ei ollut tarjoumia ilman suuria ponnisteluja. Tarkastelen kerrostuneita ja paikalleen pysähtyneitä oppilaiden positioita toimijuutta kuvaavassa luvussa 6.

Kokeisiin liittyvää vahvaa yksilöllistä panostamista ja jännitystä kuvasi kuudesluokkalaisen pojan piirtämä sarjakuva, jossa hän ensin istui koetilanteessa pulpetin ääressä liekkien keskellä. Puhekuplassa luki: *I'm on fire*. Seuraavassa ruudussa poika on lähtenyt luokasta ja lausahtaa: *Hyvä tuli. Surf on*. Piirroksessa tulivat esiin kokeiden aiheuttamat ristiriitaiset tarjoumat oppijoiden osaamiseen liittyville kokemuksille. Hyvin englannin opiskelussaan menestyvä ja kunnianhimoinen kuudesluokkalainen poika turhautui, kun alkusyksyn verbikoe ei sujunut hyvin. Tutkimuspäiväkirjaan olen kirjannut kokeen palautuksesta:

Verbikokeen uusintoja tosi paljon. Lauri hakkasi päätään pulpetin kanteen (ei ole totunut huonoon tulokseen). (Ote tutkimuspäiväkirjasta 18.9.2007)

Voimakas ele kertoi pettymyksestä suhteessa omiin odotuksiin, mutta se saattoi olla myös opettajalle suunnattu viesti siitä, että oppilas ei hyväksynyt itseltään epäonnistumista, sillä hän pyrki usein näkyvästi presentoimaan osaamistaan oppitunneilla. Seuraavalla viikolla uusintakokeen yhteydessä sama poika totesi: *Oon huono verbeissä*, vaikka hänellä oli vain yksi kokemus verbikokeista. Huonosta arviointikokemuksesta ja vahvasta panostamisesta seuraava tunnetila voi olla niin voimakas, että oppilas leimaa itsensä kerralla huonoksi, millä taas voi olla vaikutuksia tulevissa kokeissa menestymiseen tai kielenopiskeluun suhtautumiseen. Oppilaan oma toiminta tuottaa näin tarjoumia oppilaan toiminnalle jatkossa, kun hän valikoi ympäristöstä tietynlaisia kielenoppijaidentiteetin tarjoumia.

Tukiopetuksen tarkoituksena oli pääasiassa tukea englannin opiskelua, mutta tilanteisiin liittyi myös arviointia. Vapaaehtoisesti tukiopetukseen osallistuminen toimi tarjoumana niin englannin oppimiselle kuin osaamisen ja yritteliäisyyden presentoinnille. Tukiopetustilanteissa esille tuli yksittäisten oppilaiden englannin osaamisen puutteiden lisäksi yksilöllisiä vahvuuksia, joista opettaja saattoi antaa oppijalle tarkennettua ja henkilökohtaista palautetta, mikä puolestaan rakensi oppilaan kielenoppijaidentiteettiä myönteiseen suuntaan.

Pienryhmätilanteissa keskusteltiin oppilaiden oppimistyyleistä, oppimisen vaikeuksista, henkilökohtaisista tavoitteista ja suunnitelmista, jolloin oppilaiden toimijuus nousi esille usein tietoisemmin kuin varsinaisten englannin oppituntien aikana. Opetussuunnitelman lisäyksissä (2010, 9) todetaan, että ”[o]ppilaat voivat tarvita erilaisia mahdollisuuksia osaamisensa ja edistymisensä näyttämiseen ja hyötyvät aina yksilöllisestä palautteesta”. Pienryhmätilanteessa keskustelin kahden viidesluokkalaisen tytön kanssa arvioinnista. Molemmat tytöt ottivat aluksi osaa keskusteluun, jonka toinen heistä päätti kuitenkin lopettaa:

Suvi: Meidän luokalla Juhani sai matematiikan kokeessa 9½ eikä ollut tyytyväinen.
 Kristiina: Seiska voi olla jollekin hyvä numero. Toiselle se voi olla huono numero.
 Anna: Voidaanko nyt ruveta tekemään näitä tehtäviä?
 (Ote tutkimuspäiväkirjasta 26.9.2007)

Arvosanojen pohtiminen opettajan kanssa toimi ehkä tarjoumana Suvin oman oppijuuden rakentumiselle. Annalle sopivampi tarjouma sillä hetkellä oli kuitenkin työskentelyyn tarttuminen, sillä koe oli tulossa. Pienemmissä ryhmissä tai kahden opettajan kanssa oppilaat saattoivat presentoida usein vaillinaiseksi kokemaansa oppimistaan rohkeammin kuin muun luokan läsnä ollessa, jolloin opettajankin oli helppo löytää aihetta myönteisen palautteen antamiseen. Seuraavassa tutkimuspäiväkirjan otteesta oppilas tulee välitunnilla luokseni ja ilmaisee huolestumisensa osaamisestaan seuraavan päivän kokeessa:

Jenna: Mää en osaa. Onko se koe hirveän vaikea? En ymmärrä niitä tekstejä – tai en siis ymmärrä kaikkea.
 Kristiina: En minäkään aina kaikkea lukemaani ymmärrä. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 9.10.2007)

En ole kirjannut oppilaan reagointia lausumaani kommenttiin. Todennäköisesti keskustelu on loppunut siihen, kun olen siirtänyt ongelman oppilaasta itseeni tai yleiselle tasolle. Opettajan yritys lohduttaa oppilasta asettamalla huoli laajempaan kontekstiin saattoi olla nopea reagointi huolen ilmaisuun välitunnilla ajan puutteessa. Oppitunnilla ilmaistu huoli olisi voinut johtaa konkreettiseen avun antamiseen.

Mielestäni vieraan kielen erityisopetuksen tehokkuus perustuu useiden oppilaiden kohdalla kielellisen harjaantumisen lisäksi tuettuun, henkilökohtaiseen ja välittömään vuorovaikutukseen, joka rakentaa oppilaan myönteistä kielenoppijaidentiteettiä. Erityisopetuksessa opettajalla on oltava tilaisuus pysähtyä ja kuunnella oppilasta, jotta oppimisvaikeuksiin liittyvät kielteiset kokemukset ja identiteetit tulevat esille. Myös Hirano (2009) havaitsi tutkimuksessaan aikuisen englannin opiskelijan kielteisen kielenoppijaidentiteetin purkamiseen tähtäävän tuen olevan hyödyllisempää kuin varsinaisiin oppimisvaikeuksiin puuttumisen, sillä ”huonon kielenoppijan” identiteetti siirtyi oppimistilanteesta toiseen ja vaikutti oppimiseen kielteisesti. Oppilas, joka presentoi itsensä avun tarvitsijaksi, tarvitsee usein sekä kielellistä tukea että rohkaisua ja huomiota opettajalta. Opettajan reaktio avunpyyntöön luo tarjouman oppilaan toiminnalle jatkossa.

Arviointi toimi tarjoumana oppilaiden toimijuudelle myös ohjaamalla tulevaa toimintaa ja sen suunnittelua. Pyydettyäni kuudennen luokan oppilaita kirjoittamaan kokeen jälkeen kokeeseen liittyvistä tuntemuksistaan ja siitä, miten he ajattelivat jatkossa toimia, oppilaat vastasivat muun muassa näin:

Pelkäsin että koe menee huonosti mut kyllä se meni hyvin. En oo ikinä saanu kokeesta parempaa(englannin kokeesta). Aion osallistua englannin tunneilla enemmän (ehkä). (poika, 6. lk/itsearviointi)

Helppo koe. Luin kokeisiin ja se näemmä tuotti tulosta. En ole tyytyväinen numeroon, koska toivoin 10-. Aion jatkaa samaan malliin, mutta pölisen vähemmän tunnilla XD. (poika, 6. lk/itsearviointi)

Kyllä olen tyytyväinen. Arvasin kyllä mitä sain mutta aion kyllä vähän enemmän viitata jos viittin ☺ (poika, 6. lk/itsearviointi)

En kyllä tee tämän enempää isommaks tullessa, mutta yritän parantaa. (tyttö, 6. lk/itsearviointi)

En ole kovin tyytyväinen, mutta ei se minua haittaa. Kokeessa ei ymmärtänyt kaikkia kohtia. Ja aion jatkaa samaan malliin. (poika, 6. lk/itsearviointi)

Yllä olevissa aineistoesimerkeissä näkyy oppilaiden erilainen toimijuus, jolla he vastasivat arvioinnin synnyttämiin tarjoumiin. Panostaminen oli suhteessa oppilaiden tavoitteisiin, jotka voivat olla pitkäjänteisiä ja tiedostettuja tai tilanteesta toiseen vaihtuvia. Nortonin (2000, 11) mielestä panostaminen kieleen on samalla panostusta omaan, jatkuvasti muuttuvaan identiteettiin. Yhteys oli myös englannin opiskeluun panostamisen ja oman kielenoppijuuden kehittymisen välillä. Hyvä koetulos tai kannustava kommentti saattoivat toimia myönteisenä tarjoumana tulevalle toiminnalle, kuten käy ilmi kahden kuudesluokkalaisen tytön haastattelussa:

- Riikka: Vitosella mulla oli yleensä, niinko, melkeen samoja numeroita...oli joitaki kaseja ja...ja sillee...yhen ysi plussankin (nauraa)...
- Kristiina: Miltäs se tuntu?
- Riikka: Se oli mukavaa, sillon kun se oli aika vaikee koe ja...sai hyvän numeron. Niin kaikki siellä semmoset hyvät, paljon paremmat kun minä (nauraa), niin sai, vähä, niinkun, ysin sai. Mukavaa, kun sai vähä paremman.
- Kristiina: Joo. Mitäs siitä seuras, kun sää sait sen hyvän numeron, nää tosi hyvät numerot sillon, nii seurasko siitä jotakin, teiän opiskeluun?
- Mari: Mää ainakin sain enemmän sellasta, kun niinku, se oli niinku kevään ensimmäinen koe, niin että tuli semmonen, että nyt jos mää opiskelen samaan tahtiin, niin mää voin saada enemmänkin.
- Kristiina: Lisäskö se teiän opiskelua tai innostiko lisää?
- Riikka: Mää...mää rupesin tekeen kaikkia läksyjä hyvin ja (nauraa)...
- Kristiina: Joo
- Mari: Mää aloin tehdä plussia, tai niitä extratehtäviä.
- Kristiina: Mm-m, hyvä kausi. Pystyiskö sellasen hyvän kauden saamaan, vaikei tuliskaan niitä hyviä?
- Mari: Pystyis.
- Kristiina: Entä jos tulee huono numero...niin, mitäs siitä seuraa sitten?
- Mari: Pitää opiskella lujempaa. (Haastattelu 4)

Marin kommentteissa tulee esille ajatus, että menestyminen seuraa omasta työhön panostamisesta. Sosiaalisilla tekijöillä on kuitenkin vaikutusta panostamiseen niin positiivisessa kuin negatiivisessä merkityksessä. Toisten oppilaiden suorituksiin vertailu rakentaa positiivista kielenoppijaidentiteettiä, kun itsellä menee hyvin. Riikka ja Mari kertoivat haastattelussa toimintansa vuorostaan heikkenevän silloin, kun luokassa syntyy tulosten vertailua, jossa joku toinen oppilas tuo oman paremmuutensa kovin näkyvästi esille.

Virallinen arviointi vahvisti oppilaiden erillisyyden kokemuksia yksilöllisellä heitillä (ks. Laine 1997, 138). Lukukausiarviointi synnytti suhteellisen pysyviä kielenoppijaidentiteettejä, kun oppilas tuli opettajien ja luokkatoverien leimaamaksi tai leimautui itse esimerkiksi ”kutosen oppilaaksi” tai ”kympin oppilaaksi”. Englannista kymppin todistukseen saaneista oppilaista toiset käyttivät muun muassa ilmaisuja *kielinero* ja *Viljami tietää kaiken*, ikään kuin vieraan

kielen osaaminen olisi synnynnäinen ominaisuus eikä ahertamisen tulosta tai tilanteista kielenkäytön onnistumista. Osa oppilaista käytti numeroita myös itsearvioinnissa kuvatessaan omaa osaamistaan avaamatta tarkemmin sitä, mikä heidän opiskelussaan oli hyvää tai huonoa. Vaikka numerot eivät yksiselitteisesti kertoneet oppilaan kyvyistä, työskentelystä ja taipumuksista, saattoivat oppilaat, opettajat ja vanhemmat tulkitä niitä objektiivisina kategorioina, jotka mittasivat ja määrittivät sitä, oliko oppija ”hyvä”, ”huono” vai ”keskinkertainen”.

Oppilaat saattoivat vastustaa positioiduksi tulemistaan ilmaisemalla suhtautumistaan arviointiin (ks. Devine 2003, 108). Toisinaan oppilaille tarjoutui mahdollisuuksia arvioida opetusta tai vastata arviointiin esimerkiksi kommentoimalla kokeita. Oppilaiden kritiikki arviointia kohtaan tuli harvoin näkyvästi esille suurissa opetusryhmissä, mutta tilanteissa, joissa oppilaita oli vähemmän, oman mielipiteen ilmaisu oli ainakin joskus helpompaa. Seuraavassa tutkimuspäiväkirjan otteessa kaksi viidesluokkalaista tyttöä purki tuntojaan isossa luokassa pidetyn sanakokeen jälkeen ennen pienryhmässä tehtävää uusintakoetta. Luokkatilanteessa oppilaiden erityisen tuen tarvetta ei ollut otettu huomioon, kun he olivat joutuneet osallistumaan yhteiseen sanakokeeseen.

Anna: Simo sai enemmän aikaa lukea, epäileä!
 21 verbiä kerralla on paljon! Suvi vaikuttaa kovin vaisulta. Anna on hermostunut.
 Anna: Ei saa tulla yhtään virheitä. Ope luulee et mä oon joku robotti!
 Huokailua, puhinaa, turhautumista. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 28.4.2008)

Oppilaiden arviointiin kohdistunut kritiikki kertoo paitsi arvioinnin kokemisesta epäoikeudenmukaiseksi myös kokeisiin liittyvästä menestymisen paineista, joita ei kuitenkaan syystä tai toisesta tuoda esille luokassa muiden oppilaiden kuullen.

Arvioinnin vastustus ja kyseenalaistaminen oli alakoulun oppilailta melko vähäistä. Arvosanoista ei juuri neuvoteltu. Joskus oppilaat merkitsivät itselleen arvosanan koepaperin alkuun tai loppuun ennen opettajan antamaa arviointia. Erityisesti oppilaat, jotka pitivät koetta vaikeana ja arvelivat epäonnistuneensa, positioivat itseään tällä tavoin etukäteen tai antoivat syitä sille, että koe ei onnistunut heidän mielestään hyvin. Kuudesluokkalaisten itsearviointeja tai viestejä opettajalle koepaperin lopussa olivat esimerkiksi seuraavat:

Kirjoitusvirheitä? Of course, I'm stupid. (tyttö, 6. luokka/koe)

Aika huoletonta työskentelyä (tässä kokeessa) Arvio 7- (poika, 6. luokka/koe)

Aika vaikea. Ainakaan 5 ja 6 en kauheesti osannu. Miks piti olla 2 tommosta verbi-tehtävää? (tyttö, 6. luokka/koe)

Ensimmäisessä kommentissa oppilas sijoitti epäonnistumisen syyt itseensä, kun taas viimeisessä oppilas kyseenalaisti kokeen kysymällä ja toi samalla esille, että suoriutuminen ei ollut yksin hänestä riippuvainen asia. Keskimmaisessa kommentissa oppilas ei määrittele itseään hyväksi tai huonoksi vaan kuvaa tilanteista työskentelyään juuri tässä kokeessa ja antaa numeron suoritukselleen eikä

itselleen kielenoppijana. Numeroarvion taustalla voivat kuitenkin vaikuttaa aikaisemmat suoritukset. Esittämällä oman arviointinsa kokeesta ja sen onnistumisesta oppilaat presentoivat omaa toimijuuttaan hyvin eri äänensävyissä. Kommentoimalla he saivat muun muassa purkaa kokeen jälkeistä tunnetilaansa, asettua itse arvioijan aktiiviseen asemaan, jättää opettajalle suoria tai epäsuoria viestejä kielenoppijuudestaan tai osoittaa syitä toiminnalleen esimerkiksi sijoittamalla epäonnistumisen syitä itseensä tai itsensä ulkopuolelle. Tällaisille itseilmaisuille ei aina oppitunneilla ollut mahdollisuutta. Palautteen antamisen mahdollisuus tuki oppilaiden sosiaalisempaa kielenoppimiskäsitystä, jossa oma ja toisten toiminta nähtiin toisiinsa vaikuttavina. Kun oppilas sai luvan palautteen antamiseen kokeessa tai sitä suoranaisesti pyydettiin häneltä, arviointiin kuuluvaa positiointia oli myös mahdollista vastustaa.

Oppilaat keskustelivat varmasti keskenään siitä, oliko arviointi tasapuolista ja reilua. Kokeiden, läksyjen ja tekstien vaikeudesta saatettiin kyllä kertoa kriittiseen äänensävyyn, mutta vahvasti vastustava puhe nousi harvoin esille oppitunneilla. Kun pyysin kuudennen luokan oppilaita arvioimaan kirjallisesti erään CLIL-tunnin *Guy Fawkes* -aiheista tekstiä, oli arvostelu harvinaisen suoraa, koska oppilaat pitivät tekstiä liian vaikeana. Useat oppilaat kirjoittivat *I didn't understand anything*, minkä koin turhautumisen kautta syntyneen vastustuksen ilmaisuksi, jonka esilletuloon vaikutti varmasti se, että palautteen sai antaa nimettömänä. Avoin kritiikki nousi kuitenkin esille vasta silloin, kun oppilailla oli siihen opettajan lupa. Ennen tätä oppilaiden vastustus ilmeni vaikenemisena ja pahantuulisina ilmeinä.

Tutkimus toi esille joitakin oppilaiden piilossa olevia kokemuksia. Kahden kuudesluokkalaisen tytön haastattelussa tuli esille, että tytöt kokivat ajan puutteen englannin kokeissa vaikuttavan heikentävästi suoritukseensa:

- Mari: Mua inhottaa kaikkein eniten se aika...et mää en pysty kauheen kauaa, niinku, miettimään yhtä tehtävää, ku sitten loppuu aika. Ei kerkee...sitä koko koetta tehdä loppuun.
- Kristiina: A-haa.
- Riikka: Kyllä mullekin tulee vähän paniikki, että kerkeenköhän mää tehdä loppuun. (Haastattelu 4)

Haastattelussa tytöt ilmaisivat vahvasti kantansa, jota eivät olleet tuoneet esille oppitunneilla kenties siksi, että he eivät halunneet tulla positioituiksi hitaiksi kokeen tekijöiksi luokkatovereiden läsnä ollessa. Opettajana en ollut huomannut oppilaiden kokevan kiirettä koetta tehtäessä. Tutkimuksen kautta havaitsin, että tarjoumia oppilaiden toimijuuden osoituksille täytyy pyrkiä järjestämään tietoisesti, jos haluaa pyrkiä avoimeen arviointikulttuuriin. Erityisesti alakouluissa oppilaan ja opettajan positioihin liittyvästä vallan epätasapainosta seuraa kritiikin siirtyminen toisiin tilanteisiin, oppituntien ulkopuolelle. Opettajapositiotani johtuva kritiikin vaientuminen vaikutti varmasti myös joihinkin tutkimukseni tuloksiin, kun useat oppilaani esimerkiksi jättivät vastaamatta kyselyssä opettajalle annettavaan palautteeseen (Kysymys 9: "Millaisia toiveita sinulla on englannin opettajalle?").

Huolimatta oppilaiden itsearvioinnin lisääntymisestä ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön korostamisesta arviointi ymmärretään koulussa edelleen opettajan tehtäväksi. Opettajaposition institutionaalista vallasta johtuen arvioinnin julkinen arvostelu oli vähäistä, vaikka joskus arvioinnin perusteita selvitettiin vanhempien kanssa, jos vanhempien näkökulma oppilaan työskentelyyn tai osaamiseen poikkesi opettajan näkökulmasta. Eräs huoltaja toi kirjallisessa tutkimuskyselyssä esille huolen arvioinnista tilanteessa, jossa oppilaan englannin numeroarviointi perustui useamman opettajan arvioille vaihtuvista oppimiskonteksteista johtuen. Mielestäni huoli oli aiheellinen, sillä se nosti esille koulun sisäisten käytäntöjen vaihtelun ja opettajien yhteistyön puutteen.

Vaikka arvioinnin perusteet oli kirjattu opetussuunnitelmaan ja kuntakoh-taisiin ohjeisiin, opettajat tulkitsivat ja painottivat niitä eri tavoin. Esimerkiksi kokeiden laajuus ja vaikeustaso vaihtelivat luokkien välillä. Sama koe ei välttämättä sopinut kaikille ryhmille tai oppilaille saman ryhmän sisälläkään. Arvi-oinnin perusteiden erilaiset tulkinnat ja oppilaiden ryhmästä toiseen vaihtelevat kielenoppijaidentiteettien tarjoumat vaikuttivat sekä arviointiin että kielenoppi-jaidentiteettien rakentumiseen. Tämän koin erityisen vaikeaksi kuudesluokka-laisten kevätarvioinnin kohdalla, kun jouduin pohtimaan erilaisten opetusryh-mien vaikutusta yksittäisten oppilaiden osaamiseen ja osallistumiseen. Miten arvioinnissa tulisi huomioida se, että kaikilla oppilailla ei ollut ryhmässään mahdollisuuksia presentoida osaamistaan?

Kielenopetuksen arvioinnin objektiivisuutta ja valtakunnallista yhteismi-tallisuutta on pyritty lisäämään muun muassa kielen taitotasoasteikoilla sekä opetussuunnitelmaan kirjatulla hyvän osaamisen kriteereillä. Arvioinnin kehittäminen laadullisempaan, lokaalimpaan ja dialogisempaan suuntaan yhteis-työssä oppilaiden sekä vanhempien kanssa saattaisi kuitenkin tukea oppilaan identiteettiä myönteiseen suuntaan (ks. Törmä 2011), koska henkilökohtainen palaute on merkityksellistä ja keskusteluissa eri osapuolten välillä oppilaan tai-dot, tiedot ja työskentely tulevat monipuolisemmin huomioon otetuiksi. Muut-tuvat käsitykset vieraan kielen oppimisesta haastavat myös arviointia. Alanen (2006b, 215) tuo esille koulun kielenopetuksen arviointiin sisältyvän ristiriidan, joka syntyy siitä, että kielenoppimisen toimintaa pyritään muuttamaan sosiaali-empaan suuntaan, mutta arviointi kohdistuu edelleen yksilösuorituksiin. Op-pijaidentiteettien näkökulmasta koulun vieraan kielen opetukselle on erityisen suuria kehittämishaasteita juuri arvioinnin saralla.

5.1.4 Yhteenvedo materiaaleihin liittyvistä tarjoumista

Yllä esitellyt materiaaleihin liittyvät tarjoumat, oppikirjat, tehtävät, läksyt sekä arviointiin liittyvät dokumentit, nousivat näkyviksi ja keskeisiksi eri aineistois-sani, mikä kertoo niiden merkityksestä koulun englannin opetuksessa. Osa näistä tarjoumista tulee esiin myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden lisäysten (2010) eriyttämiseen liittyvässä ohjeistuksessa, jossa esitetään eri-laisten oppijoiden huomioon ottamisen kohdistamista muun muassa ”opetuk-sen sisältöihin, käytettyihin opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin, työtapoihin

sekä koulu- ja kotitehtävien määrään ja käytettävissä olevaan aikaan”. Muokkaamalla tarjoumia monipuolisesti erilaisille oppilaille sopiviksi voidaan kehittää kielenoppimista lisäämällä oppilaiden osallistumista ja osallisuutta.

Viidennen ja kuudennen luokan oppilaat ottivat koulun englannin opiskelussa suunnitellut tarjoumat vastaan melko sopeutuvaisina, mikä kertoo sosiaalistumisesta koulun käytänteisiin. Monien oppilaiden mielestä oli vaikeaa kuvitella englannin opiskelua ilman oppikirjoja ja kokeita. Osittain tästä syystä oppilaat eivät aina mieltäneet CLIL-opiskelua vieraan kielen opiskeluksi. Vaikka useimmat viides- ja kuudesluokkalaiset kertoivat oppivansa englantia myös koulun ulkopuolisissa tilanteissa, eivät he juurikaan kyseenalaistaneet koulun englannin opetuksen tapoja. Esimerkiksi läksyjen ja kokeiden merkitys ymmärrettiin yleisesti, vaikka niiden tekemistä ei pidettykään aina mukavana.

Roebuck (2000, 83) esittää, että kielenoppimisen tutkimuksessa tehtävän ja toiminnan käsitteet on erotettava. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden toimijuus voi muuntaa annettuja tavoitteita ja suunnitelmia. Tehtävät eivät sanelleet oppituntien toimintaa yksiselitteisesti, vaan koulun englannin opetuksessa materiaaliin tarjoumiin liittyvistä rutiineista huolimatta toiminta oppitunneilla vaihteli. Oppimisen kannalta materiaaliset tarjoumat toimivat eri oppilailla ja eri hetkinä vaihtelevasti. Esimerkiksi oppilas, joka piti harjoituskirjan tehtävistä, saattoi myös osoittaa myönteisyyttään ja aktiivisuuttaan ulospäin ja näyttäytyä ”hyvänä kielenoppijana”. Jos materiaali oli vaikeaselkoista tai tylsää, oppilaan mielenkiinto kielen opiskelua kohtaan saattoi vähetä, millä oli mahdollisesti seurauksia niin kielen oppimiselle kuin sillekin, millaisena kielenoppijana hän itseään piti. Mielenkiinto innostavista ja hauskoista tehtävistä vaihtelivat jonkin verran oppilaiden kesken, mutta eniten pidettiin toisten kanssa työskentelystä sekä peleistä. Usein oppilaat kertoivat myös oppivansa niiden avulla parhaiten. Materiaalit liittyivät näin ollen vahvasti oppituntien sosiaaliin tarjoumiin (ks. luku 5.2).

Van Lierin (2004, 145) mukaan materiaaliset tarjoumat ovat vahvoja, kun oppijat voivat liittää ne merkityksellisesti itseensä ja identiteettiensä muotoutumiseen. Kaikkein vahvimmin kielenoppijaidentiteettejä näytti tässä aineistossa rakentavan kirjallinen arviointi, joka määritteli oppilaiden kykyjä ja osallistumista sekä asetti heidät vertailutilanteisiin toisiinsa nähden. Arviointi jakoi karkeasti oppilaita ”hyviin”, ”huonoihin” tai ”keskinkertaisiin”. Materiaaleihin liittyvät tarjoumat rakensivat oppilaiden toimijuutta, mutta voi sanoa myös, että joskus oppilaiden toimijuus kehittyi materiaaleista huolimatta. Devine (2003, 108) toteaa oppilaiden positioivan itseään aktiivisesti suhteessa koulun arviointirakenteisiin, vaikka he ovat arvioiduiksi tullessaan ulkoisen vallankäytön kohteena. Tässä tutkimuksessa oppilaiden käsitystä omasta kielenoppijuudesta muokkasi tehtävien ja läksyjen osalta niin tekeminen itsessään kuin siihen suhtautuminenkin. Oppilaat määrittelivät itseään ja toisiaan englannin opiskelun toiminnassa esimerkiksi ahkeriksi, laiskoiksi, nopeiksi, hitaiksi, kiinnostuneiksi tai epäkiinnostuneiksi. Tekemisen sosiaalisia ulottuvuuksia, kuten osallistumista, avun antamista ja saamista, käsittelen seuraavassa luvussa.

5.2 Kielellisiä ja sosiaalisia tarjoumia

5.2.1 Kuka englannin tunneilla puhuu?

Joskus tunneilla tuntuu siltä, et ei tästä tuu mitään ku ei saa puhua ollenkaan. (Tyttö, 5. luokka, haastattelu.)

Sekä kielen oppiminen että kielen oppimisessa tuotetut identiteetit rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Mitchell & Myles 2001, 22). Boxerin ja Cortés-Condén (2000) mukaan kieliluokkien vuorovaikutuksessa oppijaidentiteettejä tuotetaan muun muassa opettajien ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken. He tarkastelevat kielenopetuksen luokkavuorovaikutusta Wengerin käytäntöyhteisönäkökulmasta ja esittävät, että se, mitä luokassa opitaan, on sidoksissa oppilaiden vuorovaikutuksellisen identiteetin kanssa, joka määrää osaltaan, milloin oppilas voi puhua, mistä voidaan puhua ja kuinka yleensäkin osallistutaan keskustelukäytäntöihin. (Boxer & Cortés-Conde 2000, 204.) Yksilöiden identiteetit muodostuvat heidän mahdollisuuksistaan osallistua yhteisöjen toimintaan (Handley ym. 2006). Tarjoumia osallistumisessa rakentuville identiteeteille voi tutkia tarkastelemalla luokan vuorovaikutuksessa sitä, kuka puhuu, kenellä on mahdollisuus ja lupa ilmaista toimijuuttaan kielentunneilla (Norton 2000). Tässä luvussa kohdistan huomion puhumiseen liittyviin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin kieliluokkien vuorovaikutuksessa. Yksilön näkökulma osallistumiseen tulee painokkaammin esille, kun tarkastelen puhumiseen ja muuhun sosiaaliseen toimintaan liittyvää toimijuutta luvussa 6.

Puhetta tarjoumana englannin tunneilla voidaan tutkia eri tavoin esimerkiksi tarkastelemalla puheen määrää ja laatua sekä sitä, kuka puheenvuoroja käyttää. Oppituntien institutionalisoituneessa vuorovaikutuksessa voidaan tarkastella opetuksessa tyypillisesti käytetyn IRF-vuorovaikutusrakenteen (Initiation Response Feedback) esiintymistä ja laatua. IRF-rakenteessa oppilas vastaa opettajan kysymykseen ja opettaja antaa palautteen vastaukseen (Tainio 2007, Nikula 2007, Kääntä 2010; Nikula & Kääntä 2011, 50). Joissakin tutkimuskoulun kielenoppimistilanteissa opettajat kontrolloivat tarkasti ryhmän vuorovaikutusta vaatimalla hiljaisuutta ja ylläpitämällä tiukasti opettajan ja oppilaiden välisiä vuorovaikutusrakenteita, jotka perustuivat lyhyisiin kysymys-vastaus-palautesekvensseihin. Sahlström (1999, 174–177) on havainnut, että vaikka oppilailla on mahdollisuuksia vaikuttaa näihin näennäisesti opettajan kontrolloimiin vuorovaikutustapoihin, vuorovaikutus näyttää luokissa toistuvan totuttuja kaavoja, jolloin oppilaiden positiot eivät ryhmässä juurikaan vaihtele osallistumisen suhteen.

Koska tarkoituksenani on kuvata ja ymmärtää englannin opetuksen ekologiaa laajasti, en hyödynnä tässä tutkimuksessa systemaattisesti tarkkoja kielellisiä tutkimusmenetelmiä, vaan lähestyn vuorovaikutukseen osallistumista laajalla ja kokonaisvaltaisella etnografisella otteella (ks. van Lier 1988), jossa vallankäyttö, osallistuminen, osallisuus ja identiteettien rakentuminen luokissa

liittyvät puheenvuorojen jakautumisen lisäksi muuhunkin luokan toimintaan sekä osallistujien välisistä suhteista muodostuvaan ryhmädynamiikkaan (ks. Handley ym. 2006). Tarkastelun osaksi tulevat tällöin vuorovaikutuksesta tehtyjen havaintojen lisäksi haastattelu-, kysely- ja piirrosaineistossa esiintyvät oppilaiden kokemukset puhetilanteista. Keskityn erityisesti yhteen viidennen luokan luokkahavainnoista koottuun aineistoon, koska tässä luokassa olen voinut kerätä aineistoa systemaattisimmin ulkopuolisena tarkkailijana.

Keskustelun tarjoomia

Luokkavuorovaikutuksen tutkimuksessa on usein korostettu keskustelussa syntyvää merkityspotentiaalia (mm. Ellis 1994, 606; van Lier 2004, 145). Vuorovaikutusta tarkastelemalla voidaan myös selvittää oppilaiden toimijuutta ja siihen liittyviä tarjoomia. Ziglari (2008) esittää, että kielenopetuksessa erityisesti keskustelut, jotka tekevät mahdolliseksi oppilaiden osallistumisen luokan vuorovaikutukseen, luovat tarjoomia oppimiselle. Avoimessa ja keskusteleavassa ilmapiirissä oppilaille syntyy mahdollisuuksia toimijuutensa presentointiin ja yhteisesti rakennettuihin osallistujapositioneihin (ks. Thornborrow 2002). Van Lierin (2004) mukaan kielentunneilla parhaiten mahdollisuuksia oppijoiden toimijuudelle tarjoaa tilanteesta nouseva ja vallankäytön kannalta symmetriaan pyrkivä opetuskeskustelu, joka aktivoi oppilaita ja jossa luodaan opittavaan asiaan liittyviä merkityksiä. Hän esittää kuitenkin, että myös IRF-rakenne voi toimia kielenoppimisen virittäjänä (ks. myös Tainio 2007). IRF-rakenne voi tarjota riittävän väylän oppilaan osallistumisen ja osaamisen presentointiin. Kun tiedustelin oppilailta kirjallisesti heidän tuntiaktiivisuudestaan, useat oppilaat kertoivat vastaavansa tunneilla, jos vain tietävät oikean vastauksen. Viidesluokkalainen tyttö kirjoittaa:

Kyllä kai [osallistun aktiivisesti]. Vastaan aina kun osaan/pystyn. (tyttö 5. lk/kysely)

Oppilaat liittyivät aktiivisuuden näin IRF-rakenteessa esiintyvään oppilaan roolin mukaiseen toimintaan, viittaamiseen sekä vastaamiseen. Oma toimijuus ei tullut oppilaiden vastauksissa esille kysyjän tai keskustelijan positiona.

Niin oppituntien videoinneissa kuin luokkaobservoinneissa havaitsin tunneilla usein keskustelunomaisia jaksoja, jotka sijoittuivat yleensä tuntien alkuun ja loppuun. Näissä keskusteluissa opettajat pyrkivät osallistamaan oppilaita osoittamalla kysymyksiä henkilökohtaisesti niin yleensä aktiivisesti kuin passiivisestikin tunneilla osallistuville ja niin tytöille kuin pojille. Mahdollisuudet keskusteluun osallistumiselle vaikuttivat monipuolisilta, sillä usein nämä keskustelut käytiin suomeksi ja niissä otettiin esille oppilaita henkilökohtaisesti koskevia aiheita. Tunnin alkuun sijoittuvien keskustelujen tarkoituksena oli paitsi selvittää asioita myös luoda mahdollisuuksia oppilaiden osallistumiselle sekä yhteiselle vuorovaikutukselle.

Seuraava näyte tutkimuspäiväkirjasta kuvaa luokan yleistä vuorovaikutusilmapiiriä. Opettaja ottaa luokkaansa kontaktia oltuaan poissa muutaman viikon:

Tunti alkaa myöhässä, opettaja selvittää asioita kansliassa. Luokka seisoo tunnin alussa, hiljenee. Opettaja kättelee kaikki tunnin alussa: Good morning. Oppilaat näyttävät ilahuneilta henkilökohtaisesta kontaktista. Naurua, kysymyksiä, leppoisa tunnelma. Keskustelu luontevaa, ei viitata. Hiljaista, vähän naureskelua. Sini ehdottaa uutta istumajärjestystä, tytöt ja pojat. Opettaja kertoilee asioita, tiedottaa. Juttelua yleisurheilukilpailusta, opettaja kannustaa ja kyselee tarkkaan. Oppilaat kuuntelevat hyvin yhteistä keskustelua. Sami raportoi opettajalle kuuluvalla äänellä.

Opettaja: Ootteko häsänny musan tunnilla?

Useat oppilaat:

Ei oo.

Joku poika: Jotkut mut en minä.

Opettaja: Kuka on häsänny, käsi ylös.

Luokkatoverit kertovat nimiä.

Sami: Ei se ollu häsäystä.

Vertiltä on jäänyt reppu.

Opettaja: Teet sitten ilman kirjaa tätä, mitä tehdään.

Sami leikkii saksilla. Opettaja huomauttaa äidin ammatista. Opettaja muistuttaa vielä Verttiä kirjoista: Jatkossa kirjat oltava varulta mukana. Muutama oppilas alkaa naputtaa pulpettia.

Opettaja: Kuka nyt naputtaa, onko nyt jollain joku gerbiili mukana?

Joku alkaa naputtaa vasta tämän jälkeen.

Suvi: Mullon liian löysä kypärä.

Opettaja: Pojat auttaa sua kiristämään...Manu, istutko nätisti. (Manu valuu tuolilla)

Opettaja: Mitäs teille kuuluu?

Oppilaat: Hyvää.

Opettaja: Ketkä ei oo vielä kukaan täyttänyt 11?

Muutama käsi nousee.

Opettaja: Yrittäkää nyt parhaanne. (Karille) Neljännelle sut pitäis laittaa. Nyt otat niskasta kiinni ja rupeet 11 täyttämään. (Havainnointiaineisto 24.9.2007)

Luokan keskusteleva ja rennolta vaikuttava vuorovaikutus katkesi välillä opettajan oppilaille esittämiin kysymyksiin ja kehotuksiin. Opettaja toi esille institutionaalista vallankäyttöään keskustelun kuluessa tilanteen mukaan muistuttamalla asioista, antamalla ohjeita ja puuttumalla työrauhahäiriöön, vaikka katkelma ei sisältänyt varsinaista opetuspuhetta. Viittaaminen oli satunnaista, mutta tunnin alun vapaamuotoisesta keskustelusta siirryttiin vähin erin puheenvuorojen käyttöön, jota opettaja kontrolloi sekä yksittäisille oppilaille että koko ryhmälle suunnatuilla kysymyksillä. Aiheen vaihtuminen ja oppilaiden yksilöllinen puhuttelu pitivät yllä oppilaiden tarkkaavaisuutta.

Pojat olivat tässä luokassa aktiivisempia ja äänekkäämpiä vuorovaikutukseen osallistujia. Osa luokan pojista käytti taitavasti luokkavuorovaikutuksessa tarjoutuvia rakoja oman toimijuuden ilmaisuun muun muassa kommentoimalla, kysymällä ja naputtelemalla pulpettia ilman, että tästä seurasi sanktioita. Laine (1997, 62) on havainnut opettajan ja oppilaiden välillä sanattoman "neuvotellun järjestyksen", joka sallii lieviä työrauhan häiriöitä ja oppilaiden oman äänitilan valtauksia ilman, että opettaja puuttuu asiaan. Kun keskustelua käytiin joillakin tunneilla osittain englanniksi, nousivat taitavat englannin puhujat tai rohkeat osallistujat tässä luokassa esille poikien joukosta. Luokan tytöt osallistuivat keskusteluun kuuntelemalla, viittaamalla ja vastaamalla luvan saatuaan, mutta olivat yleensä passiivisempia kuin pojat. Tämä saattoi johtua osallistumisesta rajoittavista tarjoumista, mutta olla myös tyttöjen valittu strategia, jolla he presen-

toivat tietynlaista toimijuutta, josta oli heille etua (ks. Gordon 2005, 124). Opettaja esimerkiksi nuhteli tyttöjä harvoin. Osa viidennen luokan tytöistä haki henkilökohtaista kontaktia opettajaan jäämällä luokkaan juttelemaan oppitunnin jälkeen. Myös poikien joukossa oli hiljaisia ja toisia tarkkailevia tai hieman vetäytyviä oppilaita. Jule (2004) totesi kanadalaisen alakoulun kieliluokan vuorovaikutusta tutkiessaan, että pojille tarjoutui moninkertaisesti tyttöjä enemmän mahdollisuuksia puhua luokassa, sillä poikien puhetta kannustettiin ja tyttöjä vaiennettiin. Sukupuolittuneet vuorovaikutuskäytänteet ja vallankäyttö nousivat toisinaan esille myös tutkimuskoulun englannin opetuksen tarjoumissa. Sukupuolen ja toiminnan välillä ei kuitenkaan ole suoraviivaista suhdetta, kuten Ojala ym. (2009, 22) tuovat esille todetessaan, että "[o]sallisuus tietyissä institutionaalisissa kategorioissa ei sellaisenaan määritä toimijuuden muotoutumista".

Opettaja säätelee puhetta luokassa

Luokkavuorovaikutus tutkimuskohteena voidaan jakaa kahdentyypisiin vuorovaikutussuhteisiin: opettajan ja oppilaan välisiin sekä oppilaiden keskinäisiin (ks. mm. van Lier 2001, 91). Instituution edustajana ja vallankäyttäjänä opettaja on merkittävä henkilö oppilaiden identiteettipositioiden syntymisessä. Opettajan kiitokset ja moitteet saatetaan muistaa vielä aikuisiässäkin. Opettaja arvioi oppilaita virallisesti, mikä vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuteen sekä vähitellen muotoutuvaan käsitykseen itsestä (ks. Törmä 2011). Viidesluokkalaisten pojan vastauksessa kirjalliseen kyselyyn tuli esille opettajan merkitys oppilaan oppijaidentiteetin rakentumisessa näin:

Olen aika hyvä englannissa, koska se on kivaa ja on hyvä opettaja. (poika, 5.lk/kysely)

Poika ajatteli hyvän opetuksen toimineen tarjoumana oppimiselleen. Opettajan toiminnalla on suora vaikutus oppilaiden osallistumiseen liittyviin tarjoumiin. Käyttämällä institutionaalista valtaansa ja jakamalla puheenvuoroja opettaja päättää siitä, kuka saa puhua ja osittain myös siitä, ketä kuunnellaan. Erityisesti viidesluokkalaisten toivoivat, että opettaja *kuulisi heitä enemmän* tai antaisi heidän vastata ja lukea ääneen useammin. Breenin (2001, 120) mukaan yksittäiset oppilaat suhtautuvat kuitenkin opettajan toimintaan, kuten virheiden korjaamiseen, eri tavoin. Oppilaat voivat toimijuudellaan vastata opettajan välittämiin tarjoumiin muun muassa vastustamalla tai torjumalla itseensä kohdistuvaa positointia (ks. tämän tutkimuksen luku 6.3). Ohta (2000, 67) toteaa, että oppijoiden mahdollisuuksia oppimiseen ja osallistumiseen englannin tunneilla ei säätele yksin opettajan toiminta ja että myös oppijoiden kyky käyttää luokkaympäristön tarjoumia vaihtelee yksilöllisesti.

Opettajan puhetta englannin tunneilla oli runsaasti, ja sen avulla opettajat paitsi opettivat ja kertoivat tarinoita, myös järjestivät toimintaa, kyselivät ja antoivat palautetta (ks. Tainio 2005, 179). Youngin (2008, 156) mukaan luokan vuorovaikutuspuheeseen sisältyy vallankäyttöä ja oppilaiden sosiaalistamista koulun hierarkioihin. Ainakin tutkimuskoulun hierarkiassa oppilaan rooliin

sisältyi tarkkaavainen kuunteleminen. Opettajan puheen välittämiin oppimisen ja identiteettien rakentumisen tarjoumiin viidennen ja kuudennen luokan oppilaat tarttuivat vaihtelevalla toimijuudella, ja kuuntelemiseen liittyi erilaisia toimijuuden tasoja. Oppilaat kertoivat joskus kokevansa opettajan puheen tärkeäksi ja toisinaan merkityksettömäksi. Joskus kyllästymisen tai kiinnostuksen saattoi havaita oppilaiden ilmeistä tai asennosta. Ristiriita kokemusten ja presentoinnin välillä tuli esille erityisesti piirrosaineistossa, jossa ulkoisesti esitettiin kiinnostunutta, mutta ilmaistiin verhotusti mielenkiinnon puutetta.

Institutionaalisen opetuspuheen itseään toistavasta luonteesta ja siihen liittyvästä oppilaiden kyllästymisestä kertoi oppilaiden piirrosten opettajien suusta purkautuva *blaablaablaa*. Opettajan puhe nousi kuitenkin esille paitsi tylsänä ja toistuvana myös tärkeänä, kuten tässä kuudesluokkalaisen tytön itsearvioinnissa:

Tykkään kuunnella kun opettaja puhuu ja tykkään muutenkin englannin kielestä. Olen siis kai ihan hyvä oppilas. (tyttö, 6.lk/kysely)

Tyttö määritteli itsensä oppilaana hyväksi kiinnostuksensa, ei toimintansa kautta. Opettajan puheella tyttö ilmeisesti tarkoitti tässä englanninkielistä puhetta, joka toimi mallina oppilaille.

Breen (2001, 119) tuo esille, että opettajat antavat yleensäkin luokkahuonevuorovaikutukselle mallin, jota oppilaat noudattavat. Tämä malli oli erilainen tutkimuskoulun eri luokissa ja opetustilanteissa. Esimerkiksi opettajan ääntäminen, huumorin ja kontrollin käyttö sekä tapa osallistaa oppilaita vuorovaikutukseen vaihtelivat eri luokissa. Opettaja oli varmasti avainhenkilö luokkien vuorovaikutuksen ohjaamisessa, mutta opettajanpositiossani koin myös eri opetusryhmien vaikuttavan omaan kielenkäyttööni monin tavoin. Joissakin ryhmässä tunnelma oli rento ja huumorilla oli sijaa, kun taas toisia ryhmiä ohjatesse täytyi olla jatkuvasti valppaana ja pitää yllä autoritaarisempaa opettajaroolia, jotta oppilaitten keskinäiset valtapositiot eivät pääsisi liiaksi esille. Opettajana minun piti yrittää mukauttaa vuorovaikutusta esimerkiksi sen mukaan, oliko ryhmä unelias, aktiivinen tai äänekäs. Tarjoumat puhumiselle sekä kielenoppijaidentiteettien osallistumisen kautta rakentuvat presentaatiot eivät olleet yksin opettajan vaan kaikkien osallistujien yhteisen toiminnan tulosta.

Viittaaminen

Oppilaat saivat yleensä puheenvuoron viittaamalla. Viittaaminen ei ollut vain puheenvuoron pyytämistä, sillä nostamalla kätensä oppilaat presentoivat samalla osaamistaan, yrittämistään sekä aktiivista osallistumistaan instituutiosta hyväksytyllä tavalla (Lehtimaja 2007, 154). Viidesluokkalainen poika vastasi kysymykseen osallistumisestaan englannin tunneilla näin:

Joo [olen aktiivinen], koska viittaaan melkein joka tunnilla. (poika, 5.lk/kysely)

Viittaaminen oli demokraattiselta vaikuttava tarjouma, joka jätti tilaa oppilaan omalle toimijuudelle, koska se oli vapaaehtoista. Opettaja säänteli oppilaiden viittaamista sekä vastausvuoroja ja luokkavuorovaikutuksen rytmiä, joskin kuten Sahlström (1999) ja Thornborrow (2002) toteavat, oppilaillakin on siinä osansa. Tutkimuskoulun oppilaat saattoivat esimerkiksi viitata hyvin näkyvällä tavalla tullakseen valikoiduksi vastaajana tai jättää viittaamatta. Erityisesti moni viidesluokkalainen kertoi haluavansa ilmaista toimijuuttaan ja osaamistaan aktiivisemmin puhumalla ja tulemalla kuulluksi. Osa oppilaista kertoi turhautuvansa, koska englannin tunnilla oli vaikea saada puheenvuoroa vaikka viittasikin ahkerasti. Viidesluokkalainen tyttö kirjoittaa toiveistaan opettajalle:

[Toivon että opettaja] antaisi tasapuolisemmin vastausvuoroja. Muuten oma ope on tosi hyvä. (tyttö, 5.lk/kysely)

Viidesluokkalainen poika kirjoitti kyselyssä:

Olen tosi aktiivinen ja innokas, mutta en meinaa oppia ja en ehdi aina viitata kun joku jo sanoo asian mitä kysytään. (poika, 5.lk/kysely)

Vuorovaikutuksen tempo toimi näin tarjoumana osallistumiselle. Nopeasti ja näkyvästi reagoiva oppilas ehti presentoida osallistumistaan paremmin kuin hidas, pohdiskelleva tai epävarma oppilas, jonka osallistumista nopea vuorovaikutusrytmi rajoitti.

Toisinaan luokkien vuorovaikutus oli keskustelunomaista ja oppilaat saattoivat osallistua siihen viittaamatta. Vapaa keskustelu ei kuitenkaan välttämättä rohkaissut ja aktivoinut oppilaita. CLIL-opetustilanteissa saattoi melko spontaanisti syntyä pieniä keskusteluja opettajan ja joidenkin oppilaiden välille, mutta suurin osa viidennen ja kuudennen luokan oppilaista ei havaintojeni mukaan ottanut osaa näihin keskusteluihin puhumalla, varsinkaan jos keskustelua käytiin englanniksi. Toisten keskustelu toimi kuitenkin tarjoumana oppimiselle ja osallistumisen kokemuksille, sillä aktiivinen kuuntelija saattoi kokea olevansa osallisena vuorovaikutuksesta. Kuudesluokkalainen tyttö kirjoitti osallistumisestaan englannin tunneilla:

Luulen, että olen mukana, kuuntelen koko ajan, mutta en viittaa. Minä vain olen hieman ujo. (tyttö, 6.lk/kysely)

Tyttö koki toimijuutta aktiivisen kuuntelemisen kautta, mutta selitti näkyvän aktiivisuuden puutetta ujoudellaan. Viittaaminen oli paitsi tarjouma osallistumiselle myös aktiivisen oppilaan position esille tuomista, joten palaan siihen toimijuuden osoittamisen tarkastelun yhteydessä luvussa 6.3.

Riskinotto on tarjoumiin tarttumista

Havaintojeni mukaan oppilaat tarttuivat luokan vuorovaikutuksen tarjoumiin hyvin eri tavoin. Rohkeasti toimijuuttaan presentoivat oppilaat ottivat sosiaalisia riskejä (ks. Harun 2009), sillä heidän esilletuloaan saatettiin vastustaa muun muassa pyrkimällä tekemään heitä naurunalaiseksi. Jotkut oppilaat eivät tun-

tuneet lannistuvan itseensä kohdistuvista sosiaalisista haasteista, vaan nauroivat itselleen muiden mukana ja jatkoivat rohkeaa identiteettinsä presentointia. Toisia kommentointi ja nauru vaiensivat.

Osallistumispositioiden toistumisesta luokan vuorovaikutuksessa oppilaille syntyi pysyvämpiä, tunnistettavia kielenoppijarooleja, joita ei enää haastettu. Jauhiaisien ja Eskolan (1993, 115–116) mukaan ryhmän ”kommunikatiosuhdejärjestelmässä toimiminen tuottaa roolit, joiden omaksumisen kautta ryhmään syntyvät valta-, tunne- ja normisuhdejärjestelmät”, minkä seurauksena ryhmän jäsenet sijoittuvat erilaisiin asemiin. Tarkasteluni mukaan kieli- luokissa totuttiin siihen, että ”möläyttelijät” möläyttelivät ja ”hiljaiset” vaikenivat. Eri oppilaille annettiin myös erilaista palautetta, kuten seuraavasta observointiaineiston näytteestä voi havaita. Meneillään oli historia-aiheinen tietokilpailu viidennessä luokassa. Opettaja oli jakanut oppilaat ryhmiin, jotka saivat pisteitä oikeista vastauksista sen mukaan, oliko kyseessä arvaus vai tieto. Vastaamiseen liittyi näin riskinottoa, mikä lisäsi useiden oppilaiden tarkkaavaisuutta omaa ja muiden suoritusta kohtaan.

Opettaja: How many years did Ulysses stay with Calypso?
 Taavi: Ulysses - mikä?
 Sasu: Nine!
 Opettaja: Miinus yksi.
 Vertti: Twenty!
 Opettaja (nauraa):
 Ihan miinuksen puolelle. It's a number I often sing.
 Monta kättä nousee.
 Aapo: Seven.
 Opettaja: Yks piste. Roopella on kolme. Susannalla nolla (pojat höröttää). Karrilla neljä (Hii!). Johannalla kuusi (Nooh!) Eevalla miinus kolme (Oii, me voitettiin teiät). Vertillä...(nauraa). Vertti ja Anna näyttävät noloilta. Kertusta ja Vertistä keskustellaan (hyvin tietokilpailussa menestyvä tyttö, huonosti menestyvä poika). Anna nauraa. Anna ja Vertti eivät enää viittaa.
 Poika 1: Mitä se sano?
 Poika 2: Kuuntele!
 Poika 3: En määkään kuullu!
 Opettaja: Sasuko nappasi miinuspisteen?
 Sasu vaan nauraa. Kertun vuoro arvata.
 Sami: Kerttu! Vastaa! (Havainnointiaineisto 4.3.2008)

Luokkatoverit kannustivat joitakin oppilaita, ja toisille taas naurettiin. Oppilaat kysyivät opettajalta kysymyksiä ja käskivät toisiaan, ja opettaja arvioi myös oppilaita avoimesti. Vuorovaikutus oli yhtäältä oppilaille tuttua ja huumorin värittämää ja toisaalta osaamisen presentoinnin paineesta sekä kilpailusta johtuen hyvin jännitteistä. Väärin vastaaminen saattoi jäädä lähes huomioimatta, mutta toisinaan siitä seurasi naurua ja pilkkaa sekä sanktio pisteiden menetyksenä. Tunnilla oli paljon naurua, mutta olen kirjannut tutkimuspäiväkirjaan myös havaintoja oppilaiden vaikenemisesta ja nolostuneista ilmeistä heidän vastattuun väärin. Myös ryhmien sisällä kommentoitiin toisten suorituksia. Sosiaalisena tarjoumana kilpailu oli riskialtista, mutta myös jännittävää, joten siihen vastattiin erilaisilla toimijuuden presentaatioilla. Vapaaehtoiset osallistujat olivat joko rohkeita riskinottajia tai tietämisestään varmoja oppilaita. Saman vuorovaikutustilanteen aikana puheenvuoroja sekä otettiin vapaasti että kontrolloi-

tiin, ja niitä ohjasivat niin opettaja kuin luokkatoveritkin. Opettaja pyrki lisäämään osallistumista jakamalla puheenvuoroja myös sellaisille oppilaille, jotka eivät osallistuneet vapaaehtoisesti.

Erityisesti suurin osa tytöistä näytti syrjäytyvän tai vetäytyvän vuorovaikutuksesta. Luokkatilanteessa tekemistäni muistiinpanoista selviää, että lähes koko ajan äänessä olivat luokan pojat. Olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaan vuorovaikutuksen laadusta: *Tytöt ei huuda*. Neill (1991, 137) toteaa, että tytöt välttelevät oppitunneilla poikien kanssa puheenvuoroista kilpailemista silloinkin, kun heidän osaamisensa on parempaa. Kun kaksi tyttöä julistettiin tietokilpailun voittajiksi, pojat vastustivat tulosta äänekkäästi. Joku totesi kuitenkin aktiivisesta, mutta usein väärin vastanneesta pojasta: *Vertti voitti häviön!* Vaikka tietokilpailua käytiin sekaryhmissä, pojat rakensivat vastakkainasettelua tyttöjen ja poikien välille kyseenalaistamalla tyttöjen osaamista ja nauramalla tyttöjen väärille vastauksille. Myös joidenkin poikien väärille vastauksille naurettiin. Osa pojista mitätöi itseensä kohdistuvan positioinnin nauramalla itse mukana ja ottamalla uusia osallistumisen riskejä. Toisia nauru vaiensi. Esimerkiksi Annan ja Vertin osallistuminen väheni kilpailun edetessä, kun tarjoumat onnistumiselle pienuivat sen seurauksena, että heidät positioitiin nauramalla epäonnistujiksi. On vaikea tulkita, nauroiko Anna itselleen tai parilleen, Vertille, vai oliko nauru osallistumista yhteiseen toimintaan. Osallistumisen tarjoumat olivat näennäisesti kaikille samat, mutta tarkemmin tarkasteltuna hyvin erilaiset, koska oppilaat presentoivat toimijuuttaan ja tulivat toisten positioimaksi eri tavoin.

Vallankäyttö vuorovaikutuksessa

Vallankäyttö luokahuoneissa ilmeni karkeasti ajatellen siinä, kuka siellä puhui tai vaikenä. Puheen määrästä ei kuitenkaan yksioikoisesti voi päätellä, kuka valtaa käyttää (Tainio 2007, 56). Vaikka oppilaitten välistä kielenkäyttöä pidetään usein symmetrisempänä kuin opettajan ja oppilaan välistä, instituution rooleihin perustuvaa vuorovaikutusta (van Lier 2004, 148; Gan, Davison & Hamp-Lyons 2009), toimii vallankäyttö jatkuvasti myös oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ja vaikuttaa oleellisesti oppijaidentiteettien syntymisessä sekä vertailun ja erottautumisen että yhteistoiminnan ja kuulumisen kautta. Opettajan näennäisestä kontrollista huolimatta valta ja siihen liittyvä osallistuminen on kaikkien osallistujien yhteisesti rakentamaa ja hetkestä toiseen neuvoteltua (Thornborrow 2002). Oppilaiden keskinäiset valtasuhteet ilmenivät myös hienovaraisissa vuorovaikutuksellisissa keinoissa, kuten ilmeissä, eleissä ja naurahduksissa, jotka vaikuttivat siihen, kuka luokassa puhui. Englannin tunneilla yhteisestä vuorovaikutuksesta usein vetäytyvä kuudesluokkalainen tyttö kirjoittaa kokemuksistaan tuntien puhetilanteissa näin:

Pojat alkavat nauraa heti, kun vastaa väärin tai lukee väärin, mutta tytöt auttavat aina. (tyttö, 6.lk/kysely)

Oppilaat vastasivat hyvin eri tavoin toisten oppilaiden vuorovaikutuksessa esittämiin oppijapositionointiin liittyviin tarjoumiin. Opettajat myös tarttuivat eri tavoin näihin oppilaiden keskinäisiin, vuorovaikutusta sääteleviin tapoihin. Esi-

merkiksi toisille nauramiseen puututtiin vaihtelevasti. Tarkastelen naurua osallistumisen tarjoumana erikseen luvussa 5.2.3, koska se tuli toistuvasti ja painokkaasti esille aineistossani.

Oppilaiden tutkimusaineistossa opettajaa kohtaan esittämä kritiikki kohdistui joskus opettajien kykyyn ja haluun vaikuttaa oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, kuten antaa puheenvuoroja, pitää yllä työrauhaa ja jakaa opetusryhmiä toimivalla tavalla. Eräs oppilas toivoi nimettömänä tehdyssä kyselyssä esimerkiksi, että CLIL-tunneilla *voisi käyttää enemmän kuria*. Luokkahavaintojeni perusteella opettajat ohjasivat eri tavoin opetusryhmien vuorovaikutusta jakamalla puheenvuoroja, antamalla palautetta oppilaiden toiminnasta ja käyttämällä itse puhevaltaa. Luokissa oppilaiden osallistumista ja osallisuutta tuettiin eri tavoin ja vuorovaikutuksesta vetäytyviä oppilaita aktivoitiin vaihtelevasti. Joissain ryhmissä opettajat esimerkiksi odottivat vastauksia myös niiltä oppilailta, jotka eivät viitanneet, toisissa heidät jätettiin rauhaan.

Vallankäytön monitasoisuus luokkavuorovaikutuksessa tuli selkeästi esille observoidessani viidesluokkalaisten osittain suomeksi ja osittain englanniksi käymää leikkimielistä, historia-aiheista tietokilpailua, jota kuvasin jo aikaisemmassa aineistonäytteessä tässä luvussa (s. 109). Tarkkailijana havaitsin jatkuvaa neuvottelua ja tasapainottelua institutionaalisen, opettajajohtoisen vallankäytön ja joidenkin oppilaiden osaamisen ja osallistumisen presentoinnin välillä. Seuraavassa aineistoesimerkissä näkyy, miten viidesluokkalaisten tietokilpailu, joka oli alkanut jännittyneessä tunnelmassa ja vastaamiseen liittyviä sääntöjä tiukasti noudattaen, muuttui kesken kilpailua vuorovaikutukseltaan vapaammaksi. Jotkut oppilaat ottivat omavaltaisesti puheenvuoroja tai vähätelivät toisten vastauksia, mihin saattoi vaikuttaa kilpailun vaikeutuminen, jolloin oppilaat eivät enää tosissaan panostaneet vastauksiinsa vaan löivät tilanteen leikkiksi. Osa oppilaista hiljeni, kun taas joidenkin oppilaiden presentoimat aktiivisten osajien ja yrittäjien identiteetti-positiot muuttuivat hauskkuttajien rooleiksi.

Opettaja kertoo väliaikapisteet.

Opettaja: Kuka surmasi Patrokloksen?

Konsta: Minä.

Opettaja: Kysytään samaa englanniksi. Who killed Patroklos? Jos vastaat englanniksi oikein, voit saada kolme pistettä.

Helena: Homeros.

Jotkut pojat alkavat nauraa:

Homeros, Homeros!

Panu: Akilles.

Otto: Akillesjänne.

Opettaja: Oikea vastaus ois ollu 'Hektor', englanniks 'Hector'.

(Havainnointiaineisto 4.3.2008)

Joissain opetusryhmissä osa oppilaista käytti puhevaltaa ilman opettajalta pyydettyä lupaa esimerkiksi kommentoidessaan ja kysellessään asioita. Tainio (2005, 190) on havainnut, että opettaja sallii poikkeamista tavanomaisesta kouluvuorovaikutuksesta erilaisista paikallisista syistä, jos vuorovaikutussääntöjen rikkominen tukee opettajan pedagogisia tavoitteita tai kasvatustoimintaa. Tutkimuskoulussa oppilailta saattoi olla mahdollisuuksia puheenvuorojen saami-

selle oppitunneilla runsaasti, mutta ei välttämättä monipuolisesti, sillä opettaja ohjasi yhteistä puhetta rajaamalla aiheita ja tapoja puhua. Seuraavassa esimerkissä kuudesluokkalaiset yrittävät saada opettajaa keskustelemaan mieleensä tulevista kieliin liittyvistä asioista, mutta opettajana käytän valtaani ja katkaisen keskustelun kiirehtiäkseni eteenpäin suunniteltujen asioiden opetuksessa:

Kuudes luokka, hyvällä tuulella.

Mari: Ymmärtääkö englantilaiset, jos mää sanon [funny]?

Sukeutuu ”kielitieteellinen” keskustelu. Jyri yrittää koko ajan harhauttaa keskustelua pois aiheista. Opettaja innostuu italian kielestä.

Luokka: Sano, sano!

Kristiina: Tämä on ihan tärkeää vertailua, mutta aika rientää.

Mari: Miksi muut eivät opiskele suomea. Ruotsalaiset ja muutkin?

(Ote tutkimuspäiväkirjasta 14.3.2008)

En ole kirjannut vastausta Marin kysymykseen, koska olen katkaissut tilanteen palaamalla opetusaiheeseen. Esimerkissä esille tulee melko passiivisessa ryhmässä harvinainen tilanne, jossa oppilaat aloitteellisesti nostivat esiin kieliin ja kielenopiskeluun liittyviä aiheita ja ilmaisivat avoimesti kiinnostustaan. Opettajana olin ristiriitaisessa tilanteessa punnitessani, annanko oppilaiden tuoda esiin toimijuuttaan kyselemällä ja samalla harhautua kielenopiskelusta ”sivupuolulle” vai katkaisenko keskustelun jatkaakseni englannin opiskelua, jossa oppilaiden toimijuus toteutui institutionaalisen oppijaroolin mukaisesti.

Vaihtelevissa luokkatilanteissa oppilailla oli mahdollisuuksia osoittaa toimijuuttaan ja erilaisia positioitaan enemmän tai vähemmän vapaasti. Toisten oppilaiden toimintaa kommentoitiin joskus äänekkäästi, koska kommentit oli tarkoitettu kaikkien kuultavaksi. Puheenvuoroilla ilman luvan pyytämistä ilmaistiin mielipiteitä, arvosteltiin, selvennettiin asioita, presentoitiin omaa osaamista tai hauskutettiin muita. Joidenkin oppilaiden kommentointi saattoi estää toisten osallistumista. Näin tapahtui, jos joku vastasi opettajan kysymyksiin lupaa kysymättä ja vei toisilta mahdollisuuden vastata. Opettajat puuttuivat usein tällaiseen ”möläyttelyyn”, ja muiden oppilaiden ilmeistä saattoi myös nähdä paheksuntaa koulun vuorovaikutussääntöjen rikkojaa kohtaan. Oppilaat siis kontrolloivat ja ohjasivat toistensa vuorovaikutuskäyttäytymistä instituution mallin mukaisesti (ks. Thornborrow 2002, 131). Luokkatovereiden kontrolli toimi rajoittavana tarjoumana joillekin kielenoppijaidentiteettien presentaatioille, mutta samalla se mahdollisti toisenlaisten identiteettien esille tuloa esimerkiksi antamalla tilaa hiljaisempien oppilaiden puheenvuoroille. Aktiivisimpien oppilaiden äänessä oleminen saattoi rohkaista ja kannustaa toisten oppilaiden toimijuuden esilletuloa, mutta myös estää sitä, jos puheenvuoroista kilpailtiin.

Jotkut kuudesluokkalaiset kertoivat valitsevansa istumapaikkansa niin, että he tulivat kuulluiksi ja nähdyiksi luokassa. Muutamat kuudesluokkalaiset kertoivat kyselyssä haluavansa istua mahdollisimman kaukana ”luokan pelleistä”. Toistuva kriittinen luokkatoverien kommentointi vaikutti kielteisesti ryhmän ilmapiiriin ja esti hiljaisempien oppilaiden osallistumista, erityisesti vieralla kielellä puhumista. Joillakin oppilailla oli hyvin hiljainen ääni, jota saatettiin arvostella luokassa suoraan esimerkiksi kehottamalla: *Puhu kovempaa!* Äänen voimakkuus oli varmasti yksilöllinen, fysiologinen seikka, mutta osin hil-

jaiseen äänenkäyttöön liittyi itsensä presentoinnin halukkuuteen ja sosiaaliseen ilmapiiriin kuuluvia seikkoja, kuten jännitystä, ja kenties halua kommunikoida pääasiassa opettajan kanssa.

Huumorin avulla luokissa saatettiin purkaa vallankäyttöön liittyviä jännitteitä (ks. Tainio 2009), jos kaikilla oli tilaisuus osallistua nauruun. Huumori toimi yleensä myönteisenä tarjoumana luokissa, mutta toistuvan hauskuttamisen kautta syntyviin ”pellen” rooleihin liittyi sekä positiivista että negatiivista leimaamista. Muita naurattamalla sai huomiota, mutta hauskuttamiseen sisältyi riskejä. Pelleilemällä saattoi herättää pahennusta toisissa oppilaissa ja joutua opettajan sanktioimaksi. Hauskuuteen saatettiin myös verhota omia epäonnistumisia. Joskus pelleily saattoi toimia ryhmässä myönteisesti, esimerkiksi laukaisemalla instituution vallankäyttöön liittyvien roolien valtasuhteiden välistä jännitystä. Oppilas, joka otti puhevallan lupaa pyytämättä, asettui ulos oppilaan alamaisesta roolista. Opettaja saattoi palauttaa kommentoijan takaisin oppilaan rooliin tai hyväksyä vallankäytön ainakin tilapäisesti. Seuraavassa observointiaineistosta poimitussa näytteessä opettajan ja oppilaiden keskustelunomaisen ja huumorilla ryyditetyn vuorovaikutuksen tunnelma on näennäisen rento, mutta opettaja antaa jatkuvasti merkkejä auktoriteetistaan esimerkiksi arvioimalla oppilaita, hakemalla oikeaa vastausta kysymykseensä ja muistuttamalla vuorovaikutussäännöistä:

Opettaja tervehtii kädestä ryhmän, joka on vasta tullut kouluun:

Good morning
 Kati: Mennänks tolle sivulle?
 Opettaja: Sait hyvin keskeytettyä.
 Kati: Anteeksi.
 Opettaja: Et saa anteeksi.
 Naurua. Käytännön asioiden selvittelyä.
 Opettaja: Ja käsi ylös, jos sulla on asiaa. Kati, joka nyt on kiljunut tossa tarpeeksi...
 Kati: Anteeks.
 Opettaja: Taikasana: kertaus. Millainen taikasana on kertaus?
 Joku poika: Huono.
 Anna: Opetellaan uudestaan.
 Opettaja: 'Kertaus' -sanana perään laitetaan kolme kirjainta.
 Joku: Kertauskin?
 Joku: Kertaus kun?
 Joku: Kertaus. Koe?
 Opettaja: Ihan oikein.
 (Havainnointiaineisto 7.1.2008)

Näytteen vuoropuhelussa opettaja viritti luokkaa tulevaan toimintaan ja purki huumorin avulla luokassa tunnin alussa olevia jännitteitä kääntämällä nurin odotuksia siitä, miten oppilaiden kommentteihin voisi vastata. Ryhmän äänekäisiin ja herkästi kommentoiiviin poikiin hän ei kiinnittänyt juurikaan huomiota, mutta asiallinen tyttöoppilas sai opettajan huomion vitsikkääksi tarkoitettujen moitteiden avulla. Huumori oli luokkien vuorovaikutuksessa monikasvoisen tarjouma, koska sitä voitiin tulkita eri tavoin.

Suullisen kielitaidon osoittamisen tarjoumat

Kuudesluokkalainen tyttö toivoi kyselyssä *enemmän open kanssa jutteluita*. Joillekin oppilaille oman osaamisen ja yrittämisen presentoiminen oli helpompaa kahden opettajan kanssa, ilman luokkatovereiden läsnäoloa, arvostelua tai kilpailua puheenvuoron saamisesta tai huomiosta. Alanen (2002) huomauttaa, että vaikka alakoulun kielenopetuksen tavoitteissa painotetaan suullisen kielitaidon tärkeyttä, keskittyy toiminta ja erityisesti arviointi kirjalliseen työskentelyyn ja oikeinkirjoitukseen. Keskustelussa opettajan kanssa oli toisinaan mahdollisuus näyttää suullista kielitaitoaan, joka ei aina tullut esiin oppitunneilla. Viidesluokkalainen tyttö kirjoitti:

En oo hyvä kirjottaa ja vaikka oonkin aika hyvä puhuan ei sitä kukaan kuitenkaan huomaa. (tyttö, 5.lk./kysely)

Luokkatilanteissa ei syntynyt kaikille oppilaille oman osaamisen presentointiin liittyviä tarjoumia. Näitä voisi järjestää tarjoamalla mahdollisuuksia osoittaa suullista kielitaitoa pienryhmissä tai opettajan kanssa kahden käytävissä keskusteluissa, joista monet oppilaat kertoivat pitävänsä, vaikka toisia ne jännittivätkin. Seuraava havaintoaineiston ote on viidennen luokan englannin tunnilta, jossa oppilas yritti saada roolia luokan edessä esitettävässä vuoropuhelussa. Opettaja jakoi rooleja, ja toivottuja tarjoumia osallistumiselle ei aina syntynyt, mikä puolestaan alkoi säädellä toimijuutta. Joskus oppilaat pettyivät ja kyllästyivät odottamaan vuoroaan ja lakkasivat yrittämästä. Viittaaminen ei kannattanut, kun ei kuitenkaan tullut valituksi. Toisinaan sitkeys palkittiin, kun jatkuvan yrittämisen seurauksena oppilas saikin haluamansa roolin:

Sini varaa Annan roolin ensin. Henna ja Panu kiistelevät Bobista.

Suvi: Sehän sano, että Bob on myös kertoja.

Suvi yrittää aktiivisesti jakaa rooleja.

Suvi: No älä! (Harmistuneena, kun rooli menee Sinille)

Ryhmä esittää. Roolit tulevat uudelleen jakoon.

Suvi: Mä haluan olla Anna!

Toiset neuvottelevat muista rooleista.

Suvi: Mää oon Anna! (yrittää pitää puolensa)

Vuoropuhelu luetaan uudelleen. Heti, kun lukeminen on lopetettu:

Suvi: Nyt mää oon Quizmaster!

Käsiä nousee.

Opettaja: Quizmaster? Bob?

Suvi nousee melkein seisomaan, heiluttaa kättä ja vinkuu. Ei saa roolia.

Suvi: HM! (harmistuneena)

Muiden lukiessa luokan edessä Suvi seuraa ja hymyilee.

Opettaja: Quizmaster?

Suvi ei halua enää.

Opettaja: Bob?

Sini saa roolin.

Suvi panee kädet puuskaan ja murjottaa. Ei viittaa joka rooliin. Seuraavassa roolijaossa saa olla Bob.

Suvi: Jiih!

Suvi lukee eläytyen, hyvin. Muut nauravat roolihahmon sutkaukselle. Suvi hymyilee vielä omalle paikalle tullessaan. (Havainnointiaineisto 5.11.2007)

Tässäkin esimerkissä näkyy, että tarjoumat, jotka periaatteessa olivat oppilaille samat, vaihtelivat suhteessa oppilaan toimijuuteen. Näin näytti olevan sekä va-

paassa keskustelussa että perinteisessä luokkavuorovaikutuksen tavoissa, joissa opettaja kysyi ja oppilaat vastasivat. Oppilaiden oli joskus kilpailtava saadakseen toimia haluamallaan tavalla ja voidakseen osallistua ja presentoida itseään näkyvästi aktiivisena englannin tunneilla. Kaikkien oppilaiden toimijuus ei päässyt näkyville oppitunneilla juuri sillä lailla kuin he olisivat itse toivoneet. Opettajalle oppilaan aktiivisuuden ilmaukseksi riitti ehkä viittaaminen oppitunneilla ja osaamisen presentointi kokeissa, mutta ainakin osa oppilaista halusi tulla kuulluksi ja osallistua näkyvästi luokkahuoneen toimintaan itse valitsemallaan tavalla.

Englannin kielen tunneilla luettiin ääneen oppikirjojen lukukappaleita, mikä tarjosi oppilaille osallistumisen mahdollisuuksia, halusivat he sitä tai eivät. Kuudesluokkalaiset eivät enää juuri innostuneet oppikirjan kappaleiden vuoroluvusta, joten he lukivat useimmiten ryhmissä, omilla paikoillaan istuen. Kyselelyistä ja haastatteluista selvisi, että ääneen lukeminen ja puhuminen englannin tunneilla jännittivät monia oppilaita. Kaksi kuudesluokkalaista tyttöä kertoi haastattelussa ääneen puhumisesta englannin tunnilla:

- Kristiina: Otatteks te osaa englannin tunneilla?
 Mari: No joskus, joo...kyllä mä yleensä ainakin...itte kuuntelen ja sitten jos mä tiiän, mä vastaan.
 Riikka: Määkin sillai, kuuntelen, mutta joskus mä en tiä vastausta...ja...joskus mä tiiän, mutta mä en, sillain, niinku, uskalla (naurahtaa)...viitata.
 Kristiina: Kertokaa, millasia asioita siellä tunnilla on, mitkä aiheuttaa sitä, ettei aina uskalla vastata.
 Mari: No joskus, kun on jotain, niinku, hirveen vaikeeta lausuu, niin ei halua sanoa englanniksi.
 Kristiina: Joo-o. Mitäs siitä vois seurata...jos lausuis väärin?
 Mari: Ehkä joku naurais. (Haastattelu 4)

Osa oppilaista, niin tytöistä kuin pojistakin, luki ja puhui tunneilla hyvin hiljaisella äänellä välttyäkseen huomiolta, mutta jotkut eläytyivät lukiessaan oppikirjojen tekstien rooleihin näyttävästi naurattaakseen toisia. Rooliluvun avulla oppijoille syntyi tarjoutumia ääntämisen presentoinnille, mutta myös leikittelylle tekstuaalisten identiteettien kautta, esimerkiksi matkimalla korostetusti kirjassa esiintyvien roolihahmojen ääntämistä. Tämä toi uudenlaisen tarjouman puhumiselle kieliluokassa, sillä rooliluku salli oppilaiden astua ulos omasta oppija-positiosta ja puhua "toisen äänellä". Seuraavassa videoaineiston näytteessä ilmenee, että lukemistilanteen roolijako ei miellyttänyt kuudennen luokan poikia erityisesti siksi, että opettaja määräsi heille tyttöjen roolit:

- Lukemista. Opettaja jakaa vuorot.
 Kristiina: Rochelle, Seppo.
 Seppo: Eehei!
 Muut pojat hymyilevät.
 Kristiina: Emma-Jane, Riku.
 Joku poika: Kato!
 Kristiina: Nori...Santeri.
 Santeri: Iii?
 Seppo: Mä en haluu.
 Kristiina: It's not...you're not being her, it's just reading. Let's get started.
 (Litteroitu videoaineisto 1.4.2008)

Oppilaat ilmaisivat puhumiseen liittyvää toimijuuttaan pyrkimällä valitsemaan heille mieluisia rooleja luettavakseen, kuten jo aikaisempi aineistoesimerkki (s. 113) lukutilanteesta viidennessä luokassa osoitti. Kaikki roolit eivät suoneet oppilaille yhtä kiinnostavia osallistumisen tarjoumia, etenkin jos luokkatoverit kommentoivat valintoja ivallisesti.

Yksilöllisyyden huomioiminen ja neuvottelu

Lemke (2002, 83) pitää kieliluokan sosiaaliseen toimintaan liittyvää tunneherkkyttä onnistuneen kielenopetuksen merkinä. Tutkimuskoulun oppilaat toivoivat opettajalta herkkyttä huomata heidän vaihtelevat tarpeensa osallistua ja olla esillä. Seuraavassa aineistonäytteessä keskustelen kahden viidesluokkalaisen tytön kanssa osallistumisesta oppitunnilla, jota olin seuraamassa:

- Kristiina: Puhutaan viittaamisesta. Mää kävin kattoon teidän tuntia...te viittasitte molemmat.
 Suvi: Ja sit...sitten...siellä isossa luokassa ei aina saa sitä roolia, ei saa aina puuhuu sillon kun haluaa. Paitsi mää sain sen.
 Kristiina: Sait just sen minkä halusit?
 Suvi: Joo. Halusin olla Bob.
 Anna: Ja mää halusin olla, halusin olla myös kertoja.
 Kristiina: Pääsitte kaks kertaa molemmat lukeen.
 Suvi ja Anna:
 Joo.
 Kristiina: Ja se meni ihan hyvin. Käyks joskus niin, että, että ette saakaan?
 Suvi: No, joskus jos...no...aina silleen, silleen, kun mää viittaa, mulle tulee sellainen iiiii (innostuneesti)
 Kristiina: Harmittaa?
 Suvi: Niinkun, tai silleen...ei silleen ehkä harmita, mut tulee sellanen tylsä olo, kun mää tykkään silleen ihan kauheesti vastata.
 Kristiina: Hyvä.
 Anna: Niin määhän haluisin, et se menee jollekin toiselle. Sit kun mää en viittaa niin ope sanoo...mut mulla ois sitte niinku...
 Kristiina: Kysyykö ope vaikka te ette viittaa?
 Anna: Jos...joskus.
 Kristiina: Miltä se tuntuu?
 Anna: Vähän oudolta. Ku meill oli kolkilla sijaisena joku Paavo, niin se kysy multa vaikken mää viittannu, enkä mää osannu sanoo sitä (loukkaantunut ääni). (Haastattelu 2)

Haastatteluesimerkin perusteella voi ajatella, että luokan vuorovaikutuksessa keskeistä on opettajan oppilaantuntemus, jonka perusteella opettaja voi tulkita oppilaiden osallistumista ja hiljaisuutta oikealla tavalla ja vaikuttaa myönteisesti vuorovaikutuksen tarjoumiin. Yhteiselle aaltopituudelle virittäytymällä voi tulkita esimerkiksi, keneltä voi kysyä, vaikka oppilas ei viittaisikaan, ja luoda yksilöllisiä tarjoumia erilaisten oppilaiden kielenoppijaidentiteettien presentoinnille. Suvin aktiivinen ja rohkea toimijuuden presentointi tuli esille juuri luokan edessä esiintymisessä, mihin hänellä ei ollut mahdollisuutta pienryhmäopiskelussa. Erilaisten osallistumisen mahdollisuuksien tarjoaminen kielen-tunneilla oli tärkeää erityisesti sellaisille oppilaille, joille englannin oppiminen oli vaikeaa (ks. Slimani 2001, 64). Castanheira, Green ja Yeager (2009, 146) esittävät, että kuulluksi ja nähdyksi tulemistä voi tukea lisäämällä mahdollisuuksia erilaiseen vuorovaikutukseen kielen oppitunneilla.

Oppilaiden toimijuus tuli esille erityisesti heidän esittäessään kysymyksiä, kertoessaan kokemuksistaan tai pyrkiessään neuvottelemaan oppitunneilla esiin nousseista asioista. Van Lierin (2004) mukaan neuvottelu ja oppilaiden kysymykset toimivat vahvoina tarjoumina aktiivisten oppijaidentiteettien presentoinnille. Julkinen auktoriteettien kyseenalaistaminen oli harvinaista tutkimuskoulun englannin tunneilla. Näin tapahtui kuitenkin, kun kuudennen luokan kirjassa esiintynyt idiomi *goose pimples* kirvoitti oppilaissa ensin hihittelyä, äänestä naurua ja sitten epäuskoisia kommentteja siitä, oliko kirjassa virhe. Asian esiin tuoneet pojat väittivät, että kirjassa pitäisi lukea *goose bumps*, joka oli heille elokuvasta tuttu sana. Kun kerroin ilmausten olevan synonyymeja, eivät pojat uskoneet asiaa, vaan tarkastivat asian luokkatilanteen ulkopuolella natiivilta englanninpuhujalta, joka antoi tukensa oppilaiden mielipiteelle. Kuulin poikien naureskelevan *goose pimples* -ilmaukselle koulun käytävällä vielä paljon luokkatilannetta myöhemmin (tutkimuspäiväkirja 7.4.2008 ja 14.4.2008). Kuudennen luokan englannin tunnilta olen merkinnyt muistiin myös seuraavan merkitysneuvottelun:

Kielenopetus on neuvottelua merkityksistä.
 Kristiina: Synonyymi sanalle 'crew'?
 Panu: Gang
 Kristiina: Not quite...it's close, but...
 Tarkastan thesauruksesta: siellä se on!
 Panu on tyytyväisen näköinen.
 Kieli ei ole opettajan, opettajalla ei ole viimeinen sana.
 (Ote tutkimuspäiväkirjasta 4.10.2007)

Yhtä lailla, kuin voi kysyä, kuka luokissa puhuu, voi myös selvittää, kuka siellä ei puhu. Puhumisen tarjoumien lisäksi voi pohtia oppilaiden mahdollisuuksia olla puhumatta englannin tunneilla. Myös hiljaa olemalla saattoi osallistua kielienopetukseen ja presentoida sekä myönteistä että kielteistä toimijuuttaan. Oppilaat kertoivat oppivansa kuuntelemalla, jolloin hiljentyminen oli oppimista edistävä tarjouma (ks. Ellis 1994, 606). Hiljaisuus toimi niin yksilö- kuin ryhmätasollakin sekä myönteisenä että kielteisenä tarjoumana. Riittävä hiljaisuus takasi työrauhan ja mahdollisuuden tarkkaavaisuuteen, mutta kielentunneilla oppilaiden odotettiin toisaalta keskustelemaan, vastaamaan ja harjoittelevan aktiivisesti ohjeiden ja tilanteen mukaan. Näitä odotuksia oli niin opettajilla, jotka ohjasivat oppilaita tietynlaiseen toimintaan, kuin oppilaillakin itseään ja toisiaan kohtaan. Ryhmien sosiaalisessa työskentelyssä hiljaisuus saattoi olla merkkinä ryhmän toimimattomuudesta. Yksittäisten oppilaiden kohdalla opettajalta vaaditaan herkkyyttä tunnistaa erilaisia hiljaisuuden laatuja sekä oppilaantuntemusta, jotta hän voi tukea oppilasta, joka itse kärsii hiljaisuudestaan. Hiljaisuutta toimijuuden näkökulmasta tarkastelen alaluvussa 6.3.5.

Hiljaisuus oli kielteinen tarjouma oppilaalle silloin, kun se esti hänen osallistumistaan ja toimijuuden presentointia. Tähän vaikutti erityisesti kielijännitys, joka ei ole vain yksilöllinen ominaisuus vaan tilanteisesti ja sosiaalisesti rakentunut. Tsui (1996) ehdottaa kielijännityksen vähentämiseksi ja kielenoppijoiden osallistumisen lisäämiseksi avointa keskustelua ryhmissä luokan ilmapiiriin liittyvistä asioista sekä kielen välityksellä opetettaviin sisältöihin keskittymistä

kielen muodon tarkastelun sijaan. Pihkon (2007) mukaan kielijännitystä on niin englannin tunneilla kuin CLIL-tunneilla. Bowering (2007, 45) toteaa CLIL-tuntien vuorovaikutusta käsittelevässä tutkimuksessaan, että luokan tunneilmapiiiristä huolehtiminen voisi tukea ja rohkaista oppilaita, jotka kokevat vieraalla kielellä oppimisen vaikeaksi ja pelottavaksi.

Oppilaiden keskinäisen puheen sosiaaliset tarjoumat

Tähän saakka olen tarkastellut vuorovaikutusta pääasiassa koko luokan yhteisissä, opettajajohtoisissa opetustilanteissa. Kielentunneilla oli lisäksi erityyppisiin toimintoihin ja tehtäviin liittyvää oppilaiden välistä puhetta joko englanniksi tai suomeksi. Osa tästä puheesta oli tehtäväorientoitunutta, ohjattua kielen harjoittelua, kuten rakenteiden harjoittelua pareittain, johon saattoi kuitenkin liittyä myös sosiaalisesti orientoitunutta, hauskuuteen tai ihmissuhteiden ylläpitämiseen liittyvää jutustelua. Oppilaiden välisessä kommunikoinnissa esille nousi uudenlaisia tarjoumia kielenoppijapositioneille sekä identiteettien monipuoliselle presentoinnille. Seuraava aineistonäyte on videoidulta kuudennen luokan englannin tunnilta. Oppilaat keskustelivat keskenään työkirjan tehtävän aiheesta *What are you good at?* Osa oppilaista teki tehtävää itsekseen, mutta ryhmä lähekkäin istuvia poikia alkoi kuitenkin pohtia vastauksia yhdessä. Ryhmässä oli naurua, jota kameran käyttö luultavasti jossain määrin hillitsi, koska oppilaat pyrkivät peittelemään naurua ja käänsivät katseen kirjoihinsa, kun huomasivat tulevansa kuvatuiksi.

Oppilaat tekevät hiljaista työtä. On hiljaista. Aluksi reagoivat kameraan, sitten eivät (vähän naurattaa, mutta ei mitään suurta). Ehkä poikaporukka hiljenee, kun aletaan kuvata. Ryhmien neuvottelut koskevat usein tehtävää 10, Missä olen hyvä/huono.

Ilkka kääntynyt Petteriin päin, rummuttaa hieman kynällä tuolia.

Petteri: Missä mä oon...hyvä?

Ilkka: Vaikka pyöräilyssä.

Petteri: Joo. (nostaa vihkooan)

Vertti tekee vieressä työtä.

Vertti: Mä en voi laittaa tähän kun mä en ole huono missään. (ironiaa!)

Kristiina: Laita vaikka baletissa. I'm not good at dancing ballet.

Vertti: Mää oon siinä tosi hyvä.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta ja videointiaineiston litteroinnista 7.3.2008)

Keskustelutehtävä tarjosi oppilaille englannin oppimisen tarjoumien lisäksi myös mahdollisuuksia vapaampaan sosiaaliseen kanssakäymiseen ja houkutteli monenlaiseen itsensä presentointiin sekä hauskutteluun englanniksi. Devinen (2003, 150) mielestä yksi keino edistää oppilaiden toimijuutta on pyrkiä tasa-painottamaan keskenään oppimiseen ja hauskuuteen liittyvää toimintaa luokissa. Osa oppilaista otti tehtävää tehdessään erilaisia rooleja, ja luokassa oli paljon naurua ja englanninkielistä puhetta myös tyttöjen ja poikien välillä. Kuulin, että tehtävä oli virittänyt keskustelua luokan ulkopuolella eri ryhmien oppilaiden kesken. Sosiaaliset tarjoumat ja mahdollisuus itsensä presentointiin lisäsivät kiinnostavan tehtävän kautta useiden oppilaiden näkyvää toimijuutta kielen-tunneilla. Ellis (1994, 594) painottaa kieliluokan vuorovaikutuksessa puheen määrän sijasta puheen laatua oppijan kokemuksen kannalta. Sosiaalisesti mer-

kittävät, henkilökohtaista panostamista tukevat tilanteet lisäävät hänen mukaansa oppilaiden osallistumista kielentunneilla.

Varsinaiseen opetukseen liittyvän julkisen puheen lisäksi oppilaat keskustelivat keskenään, usein kuiskaten tai muutoin huomiota herättämättä. Kyseessä saattoi tällöin olla toisen auttaminen, oppilaiden omista henkilökohtaisista asioista keskustelu tai jostakusta kolmannelta henkilöltä puhuminen. Viidesluokkalainen tyttö vastasi kysymykseen ”Auttavatko ja tukevatko vai häiritsevätkö luokkatoverisi sinua englannin tunnilla?” näin:

On mukavaa, jos tunneilla saa vähän höpistä kavereille, eikä vain istua hiljaa. (tyttö, 5.lk/kysely)

Tytön vastauksessa höpistemistä ei koettu häiriöksi, vaan luokan mukavaa tunnelmaa ylläpitäväksi sosiaalisesti toiminnaksi. Lähes kaikissa ryhmissä oppilaiden vastauksissa oli sekä avun ja tuen kokemuksia että kokemuksia muiden häiritsevästä käytöksestä, joka yleisemmin oli nauramista tai mölyämistä. Näistä on kerätty esimerkkejä taulukkoon 6 luvussa 5.2.5, jossa käsitellään oppilaiden keskinäistä apua, tukea ja häiritsemistä.

Oppilaiden mukaan ryhmädynamiikka ja siitä syntyvä sosiaalinen ilmapiiri vaikuttivat suuresti heidän osallistumisensa tarjoumiin (ks. luku 5.2.6). Opetusryhmät olivat hyvin erilaisia puheilma-alueeltaan. Joissain ryhmissä oli hyvin rauhallista ja yksittäisten oppilaiden puheäännetkin olivat hiljaisia. Hiljaisissa ryhmissä aktiiviset oppilaat tulivat näkyvämmiin esille, mikä oli heille joskus etu, mutta toisinaan ehkä myös taakka. Paitsi velvollisuutena aktiiviset oppilaat vaikuttivat kokevan joskus huomion kohteeksi joutumisen kiusallisena. Toisissa ryhmissä puheensorinaa oli lähes koko ajan. Tämä saattoi estää joidenkin oppilaiden keskittymistä ja toimia näin rajoittavana tarjoumana, mutta samalla merkitä myönteisiä sosiaalisia tarjoumia toisille oppilaille. Kaksi viidesluokkalaista tyttöä kuvasi haastattelussa luokkansa jatkuvaa, melko avointa oppilaiden välistä keskustelua alaluokilta asti rakentuneena vuorovaikutuskulttuurina, joka on siellä aina taustalla ja *ei sille voi oikeen tehdä enää mitään*. He pitivät asiaa valittavana lähinnä opettajien kannalta, mutta kertoivat oppilaiden välisestä luottamuksesta ja siitä, että oppiminen sujui enimmäkseen hyvin vilkkaasta ilmapiiristä huolimatta. Puheen ja äänen määrä vaihteli kuitenkin muun muassa päivän, vuorokaudenajan ja tehtävän mukaan.

Oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa positiointi ilmeni siinä, kehen kanssa puhuttiin ja ketä kuunneltiin. Ryhmiä muodostava ja ylläpitävä yhteinen puhe voi koostua jaetuista puheenaisteista, sanonnoista, naureskelusta, lauleskelusta, karrikoiduista aksenteista tai joskus yhteisestä vaikenemisesta. Sanattomalla vuorovaikutuksella oli luokissa paljon ilmenemismuotoja. Pöytien ja tuolien rummuttelu, viheltely ja beatboxing olivat tapoja pitää yllä ryhmän yhteenkuuluvuutta, mutta myös tulla esille yksilönä (ks. Rampton 1995).

5.2.2 Mitä kieltä englannin tunneilla ja CLIL-tunneilla käytetään?

No, ku ei vielä osannu niitä sanoja ja sitten kuitenkin enkuks puhu...melkein koko ajan puhu englanniks. (Opettajan puheesta CLIL-tunnilla alaluokilla. Poika, 6. luokka. Haastattelu)

Ja sitten mä jostus puhun ihan huvikseen englantia, mä vaan aloitan puhuun sitä. Mää...illallakin, kun olin nukkumaan menossa, sängyssä vaan aloin puhuun jotain englantia. (Tyttö, 5. luokka. Haastattelu)

Ziglari (2008, 377) toteaa kielenoppimisen tarjoumien liittyvän mahdollisuuksiin toimia ja käyttää kieltä luokassa. Tähän kytkeytyy mielestäni myös se, mitä kieltä luokissa käytetään. Äidinkielen käyttö vieraan kielen tunneilla herättää ristiriitaisia käsityksiä ja tutkimustuloksia oppimisen näkökulmasta (Mori 2004, 547). Kielen vaihto oppitunneilla on kiinnostanut erityisesti tutkijoita, jotka ovat tarkastelleet vieraan kielen tuntien sekä CLIL-tuntien vuorovaikutusta (mm. Nikula 2008a), mutta vieraskielisen opetuksen tutkimuksessa asiaa ei ole juuri tutkittu identiteettien kannalta. Oppijoiden identiteetit ja kielen valinta kytkeytyvät toisiinsa erityisesti toisen kielen oppimisen tutkimuksissa, joiden kohteena ovat vallankäytön diskursiiviset käytänteet ja osallistumisen mahdollisuudet luokissa (mm. Rampton 1995; Toohey 2000; Maybin 2003). Näissä tutkimuksissa huomio kiinnitetään muun muassa tilanteisiin, joissa syntyy neuvottelua kielenvaihdosta tai siihen, kuka kielen valinnasta päättää. Kieleen liittyviä tarjoumia oppilaiden identiteettien rakentumiselle eivät ole pelkästään oppimiselle välttämättömät mahdollisuudet kuulla ja nähdä vierasta kieltä, vaan kielen käyttöön ja valintaan liittyy myös toimijuuden ja osallistumisen tarjoumia. Tässä luvussa tarkastelen erityisesti kielen valintaan ja englannin puhumiseen liittyviä tarjoumia oppilaiden toimijuuden kokemuksille ja presentoimiselle eri englannin opetuksen konteksteissa.

Tutkimuskoulussa ei ollut opettajien kesken yhtenäistä linjaa suomen ja englannin käytöstä oppitunneilla. Englannin tunneilla oppilaiden odotettiin osallistuvan vuorovaikutukseen niin suomeksi kuin vieraalla kielellä, mutta eri luokilla ja eri ryhmissä suomen ja englannin käyttö vaihteli. Erityisesti oppikirjojen tekstit, sanastot ja harjoitukset asettivat kehykset monenlaiselle toiminnalle ja eri kielten käytölle. Oppikirjojen tehtävissä suomenkieliset ohjeet opastivat enimmäkseen englanninkieliseen toimintaan. Kielioppirakenteet oli kirjoissa selitetty suomeksi. Myös englannin kokeet perustuivat pääasiassa oppikirjan teksteihin ja sanastoihin. Englannin kielen tunneilla sekä CLIL-tunneilla oppilaat esittivät kysymyksiä, neuvottelivat merkityksistä toisten oppilaiden ja opettajan kanssa sekä keskustelivat pääasiassa suomeksi.

Viidennen ja kuudennen luokan oppilaille monet englannin opiskeluun liittyvät tehtävät ja toimintatavat olivat jo varsin tuttuja, joten työskentelyyn ryhtyminen ei kestänyt yleensä kauan. Sen sijaan CLIL-tuntien yhteistoiminnallisiin työtapoihin totuttelu englanniksi ohjattuna oli useimmille oppilaille varsin haasteellista ja vaati usein paljon oppilaiden keskistä neuvottelua ja sopimista äidinkielellä sekä opettajan tukea ennen varsinaisen työskentelyn alkamista. Lähes poikkeuksetta viidennen ja kuudennen luokan oppilaat puhuivat keskenään suomea CLIL-tunneilla ryhmätöitä tehdessään.

Englannin kielen käytöstä oppitunneilla oppilaille syntyi erilaisia kokemuksia, jotka sekä lisäsivät että rajoittivat heidän mahdollisuuksiaan osallistua. Erillisessä kyselyssä CLIL-tunneista kuudennen luokan oppilaat kirjoittivat kokemuksistaan muun muassa näin:

CLIL-tunnilla oppii sanoja, joita muulloin ei tarvitse. Sellaisia extra-sanoja. CLIL-tunneillakin on ihan kivaa. (tyttö, 6.lk/CLIL-kysely)

CLIL on kivempaa. CLILlissä oppii enemmän, mutta ei niin hyödyllisiä sanoja. (tyttö, 6.lk/CLIL-kysely)

CLIL-tunnilla en ymmärrä kaikkea. Sillä tunnilla puhutaan vieraita sanoja aika paljon. Aika hankalaa. Joskus ymmärrän, joskus en. (poika, 6.lk/CLIL-kysely)

Kahdessa ensimmäisessä esimerkissä oppilaat pitivät CLIL-opiskelua mukavana ja kokivat oppivansa CLIL-tunneilla, mutta opittuja sanoja ei pidetty kovin hyödyllisinä. *Sanat jota muulloin ei tarvitse* eivät todennäköisesti liittyneet oppilaiden arkikielenkäyttöön, vaan olivat ainesisältöihin liittyviä, vaikeasti avautuvia käsitteitä. Kolmannen kertojan kohdalla vaikeus taas saattoi rajoittaa osallistumista ja tehdä oppimiskokemuksesta kielteisen. Oppilaiden kirjoituksista käy ilmi, että kielen valinta kytkeytyi kielenoppijaidentiteettien tarjoumiin heidän englannin kielelle antamiensa merkitysten välityksellä esimerkiksi niin, että englannin puhumista pidettiin hauskana, vaikeana tai hyödyllisenä. Nämä kokemuksista syntyneet merkitykset vaikuttivat kielenoppijaidentiteetteihin osaamisen ja osallistumisen kautta, joskaan eivät yksiselitteisesti. Osallistuminen ja kielen valinta liittyvät aikaisempaan pohdiskeluun siitä, kuka luokissa puhuu. Oikeus ja velvollisuus puhua englantia täsmentyvät kysymyksissä, koska haluaa, uskaltaa, osaa ja saa puhua englantia oppitunneilla. Lisäksi kielen valinnan tarkastelussa tulee esille se, kenellä on oikeus päättää, mitä kieltä missäkin tilanteessa käytetään. Kielen valintaan luokissa liittyi enemmän tai vähemmän tiedostettua vallankäyttöä.

Englannin kielen tunneilla harjoituskirjojen strukturoidut suulliset tehtävät tukivat oppilaiden työskentelyä, joten tunneilla syntyi ainakin havaittavaa englanninkielistä toimijuutta. Usein keskustelutehtävät olivat kuitenkin mekaanisia eivätkä näyttäneet innostavan oppilaita vieraalla kielellä puhumiseen. Seuraavassa aineistonäytteessä oppijat eivät tartu annettuihin englannin käyttöön ja oppimiseen liittyviin tarjoumiin, vaan haluavat itse päättää toiminnasta:

Arttu ja Mikko "oikovat" tehtäviä (suullisia harjoituksia) päästäkseen pelaamaan. Yrittävät ensin harhauttaa, että ovat tehneet harjoituksen jo aikaisemmin. Esa ja Otso kääntyvät toistensa puoleen.

Esa: Ei, määh oon toivoton tapaus!

Mikko: Määh oon huono!

Kristiina: In English! (Ote tutkimuspäiväkirjasta 12.11.2007)

Tässä ryhmässä omiin vahvuuksiin ja heikkouksiin liittyvä tehtävä ei herättänyt kiinnostusta eikä synnyttänyt englanninkielistä puhetta, koska oppilailla oli kiire pelata keskenään, mikä tuntui houkuttelevammalta sosiaaliselta toiminnalta. Opettajana aloin tämän havaittuani kontrolloida sekä tehtävien suorittamista että suorituskieltä. Vapaammat keskustelutehtävät, jotka liittyivät oppilaita kiinnostaviin ja heille läheisiin aiheisiin, virittivät joskus innostunutta keskustelua oppilaiden kesken. Tällaisia keskusteluja käytiin joskus englanniksi, jos ryhmän jäsenet innostivat toisiaan yrittämään.

Nikula (2008b, 281) nostaa esiin oppilaiden mahdollisuudet identiteetti-työhön vieraskielisessä opetuksessa vieraskielisen persoonan omaksumisen kautta. Tutkimuskoulussa englanninkielisten vuoropuhelujen lukeminen oppikirjasta saattoi tarjota turvallisesti tuettuna samankaltaisia eläytymisen elämyksiä. Erityisesti useat viidesluokkalaiset kertoivat pitävänsä oppikirjan kappaleiden ääneen lukemisesta englanniksi. Harjoituksen kautta tutuksi tulleet tekstit synnyttivät osalle oppilaista tarjoumia oman osaamisen turvalliselle presentoinnille luokassa. Osaa viidennen luokan oppilaista oppikirjojen mielikuvitushenkilöt ja huumori myös innostivat eläytymään esitykseen. Sen sijaan kuudesluokkalaiset eivät vaikuttaneet yhtä halukkailta seisomaan luokan edessä ja lukemaan ääneen mielestään ”noloja” oppikirjojen rooleja. Oppikirjan tekstien ääneen lukeminen kotona väheni oppilaitten kertoman mukaan kuudennella luokalla, mikä ei välttämättä liittynyt kirjan sisältöön vaan yleisemmin opiskelutapojen muutokseen. Joissain kuudesluokkalaisten ryhmissä sekä pojat että tytöt parodioivat kirjan vuoropuheluja matkimalla alkuperäisiä äänityksiä huvittavalla tavalla, esimerkiksi vahvan murteellisesti tai lukemalla tekstiä kirjoitusasua noudattaen.

Oppikirjan tekstien ääneen lukeminen oli toimintana periaatteessa samalaista sekä viidennen että kuudennen luokan oppilaille, mutta tarjoumat osallistumiselle ja oppilaiden kielenoppijaidentiteettien presentoinnille vaihtelivat, koska oppilaiden toimijuudessa tapahtui muutoksia niin kollektiivisesti kuin yksilöllisesti. Osa oppilaista tuntui ottavan etäisyyttä koulun englannin opetukseen kuudennella luokalla, ja samalla jotkut heistä presentoivat koulun ulkopuolista englannin oppimistaan esimerkiksi käyttämällä mediasta, internetistä ja musiikista oppimiaan puhekielen ilmaisuja niin kokeissa kuin oppituntien vuorovaikutuksessakin. Myös lähestyvä yläkouluun siirtyminen herätti tarjoumia uudenslaisille oppijaidentiteettien ilmauksille (ks. Rudduck & Urquhart 2003). Tätä videolla paljastunutta ilmaisua ei ollut tarkoitettu opettajan korville:

Kristiina: I'll come and check...Tota, tänään, Aatu ja Erno kello 14 tukiopetus 6C-luokassa. Tervetuloa sinne.
Opettaja kääntää selän.
Aatu aukoo suuta ja ilmeilee: Oh, fuck.
Kaverit vilkaisevat. (Videointi 1.4.2008)

Aatu, jonka määräsin tekemään läksynsä koulun jälkeen, ilmaisi vastustusta instituution rankaisevaa käytäntöä kohtaan englanniksi, mutta tavalla, joka asettui vastaan koulussa hyväksytyä kielenkäyttöä. Myös viidennen luokan oppilaat toivat joskus esille koulun ulkopuolella, esimerkiksi tietokonepeleistä oppimaansa englantia. Koulun ulkopuolisia englannin käytön ja oppimisen tilanteita tuli esille viidesluokkalaisten haastatteluissa ja kyselyvastauksissa, mutta ei observoiduissa tuntitilanteissa. Tämä saattoi johtua observoinnin vähäisyydestä viidennessä luokassa.

Englannin kielen tunneilla kieli vaihtui usein tehtävien ja toiminnan mukaan. CLIL-tunneilla opettajat puhuivat pääasiassa englantia. Joillakin luokilla kielen vaihto oli säännönmukaista ja perustui opettajan ratkaisuun puhua johdonmukaisesti vain englantia, jolloin oppilaat tottuivat kuulemaan englantia,

mutta osallistuminen vuorovaikutukseen vaihteli oppilaiden kesken. Buchholtz (2007) kannattaa vieraan kielen opetuksessa yleisesti hyväksyttyä tapaa puhua vain vierasta kieltä ja vaatii sitä oppilailtakin, joskin huomioitava on oppilaiden ikä sekä vieraskielisen opetuksen toteutus ja tavoitteet.

Vaikka oppilaat eivät ottaneet tasapuolisesti osaa suulliseen vuorovaikutukseen englannin kielen tunneilla ja CLIL-tunneilla, ilmeni joidenkin oppilaiden vahva toimijuus kirjallisessa ja toiminnallisessa työskentelyssä, jossa sekä englannin kielen ymmärtäminen että tuottaminen englanniksi tulivat näkyviin. Viidesluokkalainen tyttö, joka kertoi kyselyssä, ettei ollut kovin hyvä ja aktiivinen, kuvasi myöhemmin englannin opiskelun muuttumista näin:

Se on muuttunu jotenki, tuntuu et nyt ymmärtää enemmä opee ku se puhuu englantia. Ja kokeista tulee parempia numeroita. Eli yksinkertaisesti se tuntuu helpommalta ku ennen. (tyttö, 5.lk/muutoskysely)

Oppilaan käyttämä *jotenki* ilmaisee, että hän ei tunnistanut tarjoumia, jotka olivat lisänneet osaamista, mutta uuden positionsa parempana englannin oppijana hän tiedosti. Saman luokan poikaoppilas koki CLIL-tunnit haasteellisiksi, koska oli muuttanut toisesta koulusta. Hän kirjoitti erillisessä kyselyssä muutoksesta englanninopiskelussaan näin:

Sanat, lauseet, muodot ja sanajärjestykset ovat muuttuneet vaikeammiksi. Olen aina ollut heikko englannissa ja täällä se vaikuttaa enemmän, kun tämä on englantipainotteinen koulu, mutta hyvin olen omasta mielestäni pysynyt perässä. (poika, 5.lk/kysely)

Oppilas presentoi pärjääjän identiteettiään piirtämällä kyselyn reunaan kuvan, jossa hymyilevä poika nosti peukun pystyyn. CLIL-tuntien ja englannin kielen tuntien lisääntynyt haasteellisuus toimi kaksitahoisena tarjoumana tälle oppilaalle synnyttämällä mahdollisuuksia sekä myönteisiin että kielteisiin kielenoppimiskokemuksiin ja kielenoppijaidentiteetteihin. Oppilaiden toimintaan osallistuminen vaikutti tässä luokassa lisääntyvän CLIL-tunneilla silloin, kun heille tarjoutui mahdollisuuksia konkreettiseen ja toiminnalliseen yhteistyöhön. Sen sijaan opetusharjoittelijan erinomaisesti valmisteleva CLIL-tunti, jonka oppimateriaalina oli internet-pohjainen kuva-aineisto, viritti luokan oppilaissa enemmän fyysistä levottomuutta kuin keskustelua englanniksi. Oppilaat eivät tarttuneet englanninkielistä keskustelua synnyttäviin tarjoumiin, vaikka niitä omasta tarkkailijan näkökulmastani oli tunnilla monipuolisesti. Heidän toimijuutensa tuli esille erityisesti omaehtoisemman suomenkielisen ryhmätyöskentelyn kautta, kun opettaja kontrolloi vuorovaikutusta vähemmän.

Joissain luokissa kieli vaihtui tilanteesta toiseen siirryttäessä, esimerkiksi tehtävän mukaan, mutta myös saman tehtävän tai keskustelun sisällä. Oppilaat saivat silloin olla valppaina kielen vaihtumisen suhteen, mutta toisaalta tilaisuus kuulla ja puhua myös äidinkieltä saattoi synnyttää vaihtelevia osallistujapositioita ja osallistaa sellaisia oppilaita, jotka tunsivat itsensä epävarmoiksi englannin puhujiksi. Omilla englannin tunneillani huomasin vaihtavani kieltä myös ryhmän mukaan. Helpompaa ja luontevampaa englanniksi kommuni-

koiminen oli erityisesti sellaisissa ryhmissä, joille opetin myös muita oppiaineita englannin kielellä. Toisissa ryhmissä se, että opetuskielenä käytettiin paljon englantia, saattoi herättää enemmän vastustusta tai hämmennystä. Luokalla, jolle olin opettajana uusi, osa oppilaista ei pitänyt siitä, että käytin paljon englantia, mutta muutamat oppilaat olisivat halunneet minun käyttävän englantia vielä enemmän. Oppilaat kommentoivat opettajien englannin käyttöä muun muassa näin:

Joskus se on vaikee [tunneilla] ku meiän englannin oma opettaja, tai siellä vanhassa koulussa ei puhunu englantia niin paljon. (tyttö, 6. lk/Haastattelu 4)

Tähän on tosi hyvä [sijaisopettaja], kun tähän osaa puhua sitä englantia...se [toinen sijainen] ei osannu yhtään englantia...ja silloin mä en jaksanu panostaa. (poika, 6. lk/Keskustelu 1)

Jälkimmäisessä aineistoesimerkissä ilmenee opiskeluun panostamiseen vaikuttava dialoginen suhde oppilaan ja opettajan välillä; panostaminen rakentuu sosiaalisesti (Norton 1997, 411). Koska vieraan kielen käyttö synnytti eri oppilaille hyvin erilaisia tarjoumia osallistumiseen, huomasin vaihtelevani kieltä melko tilanteisesti ja kääntäväni omaa puhettani suomeksi tarjotakseni epävarmimmille oppilaille ymmärtämisen mahdollisuuksia. Tämä paljastui tuntien videoinneista, sillä kielen vaihto ja kääntäminen ei aina ollut minulle kovin tietoinen ratkaisu. Seuraava videoaineistosta litteroitu näyte osoittaa kielenvaihdon tapahtuvan lyhyenkin puhejakson aikana. Esimerkissä englannin kielen tunti on alkamassa kuudennessa luokassa. Olen tervehtinyt luokkaa tunnin alussa englanniksi ja merkitsen päiväystä taululle tavalliseen tapaan. Oppilas kuitenkin tiedustele videoinnista suomeksi, jolloin vastaan suomen kielellä. Keskustelu jatkuu suomeksi, kunnes opetusrutiinit alkavat jälleen, jolloin vaihdan kieltä. Koska jotkut oppilaat ovat hämmentyneitä, toistan osan ohjeista suomeksi ja käytän tukena myös taulumerkintää:

Kristiina: Friday, that's the day of the week...twenty-seventh. (kirjoittaa taululle)
 Joku puhuu.
 Kristiina: Just a second...and...yes?
 Perttu: Saako kysyy tosta kamerasta yhen jutun?
 Kristiina: Okei.
 Perttu: Onko tää sitä varten että sää ton tutkimuksen lisäksi katot tota tuntikäyt-
 täytymistä (vähän nauraen)...kun sää...
 Kristiina (asettaa avaimet pöydälle. Luokka hälisee.):
 No, no...tällei oo mitään vakoilutarkoituksia. Mari?
 Mari (viittaa, räplää kirjaa):
 Luetaanks me tällä tunnilla tätä?
 Kristiina: Yes, I think. You had the translation...teillä oli se kääntämistehtävä, eikö
 vaan? Kuinka käännät...(oppilaille) Please, take out your Friends book.
 Mari: Tarttiks sitä kirjoittaa
 Kristiina: Ei, ei. Ihan vaan...suullisesti.

 Mari: Saako olla tältä kohalta auki...nii, mä en muista ihan kaikkee.
 Joku oppilas: Saa.
 Kristiina: Totta kai, joo.
 Mari: Mikä sivu se oli täältä? (nostaa kirjan kasvojen eteen)
 Perttu: Kuuskytkolme. (kääntyy Mariin päin)
 Mari: Kuuskytkaks.

Kristiina: Friends, page sixty-two, sixty-three. (kirjoittaa tauluun) No panic, you can't miss it. It's on the blackboard. We help you.

Mari sanoo jotakin epäselvää.

Kristiina (istuu):

What's the problem? (lukukappaleen nimi) Mikä pulmana... ja Mikko saa alottaa. (Videointi 7.3.2008)

Tällä luokalla ei ollut CLIL-opetusta, joten oppilaat eivät olleet tottuneet siihen, että opettaja puhui oppitunneilla vain englantia. Syksyn alussa CLIL-opetus tuntui kiinnostavan luokan oppilaita, mutta kiinnostus hiipui kouluvuoden mittaan, ja opettajalle esitetyt kysymykset asiasta vähenivät. Eri luokkien oppilaat puhuivat CLIL-kokemuksistaan keskenään oppituntien ulkopuolella tutustuessaan toisiinsa. Arvelin, että toisten luokkien oppilaiden kommentit CLIL-tunneista saattoivat olla negatiivisia, koska uudet oppilaat eivät myöhemmin innostuneet kokeilutunneista. Mietin myös opettajana, aiheuttiko CLIL-tuntien puute uudessa luokassa erilaisuuden kokemuksia vai helpotusta.

Englannin tuntien kielellisiin tarjouiin oppilaat vastasivat sekä yksilöllisesti että tilanteisesti vaihtelevalla toimijuudella. Yksittäisten oppilaiden kohdalla ajattelen käytetyllä kielellä olevan eri tavoin merkitystä. Joillekin oppilaille englannin kuuleminen ja puhuminen oli luontevampaa kuin toisille, eikä tämä riippunut aina suoranaisesti oppilaan englannin taidoista. Tätä ajatusta tukevat useiden menestyvienkin oppilaiden kokemukset englannin puhumiseen liittyvästä jännityksestä. Oppilaiden vastauksia arvioidaan muidenkin aineiden oppitunneilla, mutta osallistuminen vuorovaikutukseen vieraalla kielellä asettaa puhujan aina muiden arvostelun kohteeksi paitsi puheen sisällön myös kielen osaamisen suhteen. Sekä sanavaraston, rakenteiden että ääntämisen hallinta tulee esille oppilaiden puheessa, ja opettajan lisäksi puhetta arvioivat luokkatoverit. Oppilaat eivät välttämättä kysyneet ja neuvotelleet CLIL-tunneilla merkityksistä, koska eivät halunneet näyttää tietämättömyyttään tai uskaltaneet puhua vieraalla kielellä ilman kirjan tekstuaalista tukea. Osa oppilaista taas presentoi mielellään osaamistaan ja halukkuuttaan puhumiseen englannin tunneilla huolimatta vähäisestä kielitaidostaan tai virheellisestä ääntämyksestään. Heidän tarkoituksenaan ei kenties ollut esittää kielitaitoaan vaan yrittämistään, rohkeuttaan ja aktiivisuuttaan, jota ”hyvältä kielenoppijalta” toivotaan.

Mori (2004, 547) toteaa, että vaikka äidinkielen tuki vieraan kielen tunneilla voi vaikuttaa positiivisesti vieraan kielen oppimiseen niin strategisista kuin affektiivisistakin syistä, vieraskielistä tukea voisi lisätä oppimisen edetessä. Tutkimuskoulussa vieraskielinen opetus oli melko vähäistä ja sen tarkoituksena oli rikastuttaa englannin oppimista. Opettajat sanoittivat oppilaiden suomenkielisiä vastauksia ja mallinsivat lauserakenteita CLIL-tunneilla englanniksi ohjataksaan oppilaita vähitellen käyttämään englantia. CLIL-tunneilla oppilaat saivat vastata ja kysyä suomeksi, vaikka englannin puhumiseen kannustettiin. Osa oppilaista presentoi CLIL-tunneilla aktiivisuuttaan, yrittämistään ja osaamistaan käyttämällä englantia, vaikka sitä ei olisi välttämättä vaadittukaan. Toisaalta CLIL-tunnin englanninkielinen vuorovaikutus koettiin usein haastavaksi, jolloin kynnys puhua saattoi olla korkeampi. Viidesluokkalaiset tytöt kertovat haastattelussa CLIL-tunneilla puhumisesta:

- Terhi: Mua jännittää, jos on jotain tosi vaikeita sanoja. Jos esimerkiksi uskonnon-tunnilla puhutaan englanniksi, must tuntuu vaikka et, mä en kuitenkaan osaa näitä sanoja...Silleen rupee nolottamaan hirveesti.
- Kristiina: Joo. Etukäteen jännittää. Mutta puhutte sitten kuitenkin. Ylitätte ittenne?
- Terhi: Nii.
- Kristiina: Mitä siinä luokassa vois tapahtuu? Tai onko tapahtunut jotain sellasta, et joku reagois siihen?
- Airi: Alkais helposti nauramaan.
- Kristiina: Joo-o. Vaikuttaaks se nauraminen siihen sitten?
- Airi: Kyllä se ehkä välillä silleen sitten...että, no justiin, että kaikki rupeis nau-ramaan. (Haastattelu 5, 5. lk)

Aineistoesimerkissä tulee esille se, että CLIL-tuntien sisältöjen kokeminen mielenkiintoiseksi, tutuksi tai helpoksi vaikutti kielen ymmärtämiseen ja käyttämi- seen. Terhin mielestä uskontoon liittyvät käsitteet olivat vaikeita englannin kie- lellä, mikä rajoitti hänen toimijuuttaan. Oppilaat, joiden mielestä tunneilla oli vaikeaa, saattoivat kokea, etteivät he saaneet CLIL-tunneilla tarpeeksi kielellistä tai kontekstuaalista tukea oppimiseensa. Suuri osa tuesta tuli luokkatovereilta. Kuudesluokkalainen tyttö arvioi CLIL-tunteja näin:

Ryhmässä työskentely on kivempaa. Ja voisi olla ohjeita selitetty paremmin... (tyttö, 6.lk/CLIL-kysely)

Erityisen aktiivisesti erään kuudesluokkalaisten ryhmän CLIL-tunneilla osallis- tui maahanmuuttajataustainen oppilas, Hasan, joka kertoi opiskelun helpottu- van, kun tunneilla käytettiin vain englantia. Hän piti osittain suomenkielistä oppikirjaa englannin kielen tunneilla haittana, koska hän joutui kääntämään ohjeita kielestä toiseen eikä aina ymmärtänyt niitä. Haastattelussa toisen maa- hanmuuttajataustaisen pojan kanssa Hasan toteaa, että CLIL-tunnit ovat muka- vampia ja helpompia kuin englannin kielen tunnit. Pojat kuvaavat työskentelyä CLIL-tunnilla näin:

- Hasan: Niin, siinä niinku, pitää tehdä silleen vapaasti.
- Kristiina: Mitäs tykkäätte niinkun siitä, ettei oo kirjoja?
- Hasan: Se on ihan [...]
- Niko: Se on ihan] parasta.
- Hasan: Joo. Niin että...niin vapaasti saa tehdä. Silleen puhua. (Haastattelu 6, 6. lk)

Vapauden kokemus liittyi luultavasti niin oppikirjan ja suomen kielen rajoitta- van vaikutuksen puuttumiseen kuin CLIL-tuntien usein keskustelunomaisem- paan vuorovaikutukseen, johon molemmat pojat ottivat osaa huomattavan aktiivisesti. Lisäksi myönteisenä tarjoumana tuli haastattelussa esille se, että jotkut asiat, joita CLIL-tunneilla käsiteltiin, olivat pojille tuttuja jo heidän aikaisem- mista koulukokemuksistaan muualla kuin Suomessa. Toinen pojista, Niko, oli usein aktiivinen myös englannin kielen tunneilla, sillä hänen hyvä suomen kie- len taitonsa ei rajoittanut osallistumista. Hänen aikaisemmat koulukokemuk- sensa olivat myös kulttuurisesti lähellä tutkimuskoulun opetusta ja opiskelua, joten englannin kielen tuntien työtavat eivät olleet hänelle vieraita ja outoja.

CLIL-tunnit pidettiin tutkimuskoulussa koko luokan tunteina. Kun tun- neilla työskenneltiin usein ryhmissä ja kuljettiin kotiluokan ja tietokonehuoneen välillä, opettajan mahdollisuus kontrolliin väheni ja oppilaille syntyi tilanteita

monenlaiseen sosiaaliseen toimintaan. Tarjoumia puhumiseen oli runsaasti, mutta oppilaat keskustelivat keskenään usein suomeksi. Lähes kaikki kuudesluokkalaiset toivoivat kirjallisen kyselyn perusteella, että CLIL-tunneilla tehtäisiin enemmän pari- ja ryhmätöitä. CLIL-tunneilla oppilaiden näkyvä toimijuus vaihteli suuresti sen mukaan, kenen kanssa ja millä kielellä työskenneltiin. Opettajajohtoisessa luokkatilanteessa passiiviselta vaikuttanut oppilas saattoi ryhmätyötilanteessa aktivoitua sosiaalisten ja kielellisten tarjoumien muuttuessa ja olla ryhmässään näkyvä toimija. Harun (2009, 18) toteaa, että oppijoiden osallistumiseen liittyvä toimijuus sekä äidinkielen käyttö oppimisen tukena lisääntyvät oppilaiden keskinäisissä ryhmätöiden merkitysneuvotteluissa. Saman havainnon tein omassa tutkimuksessani. Oppilaat käyttivät keskenään CLIL-tunneilla lähes aina suomea, vaikka ryhmien tuotokset esiteltiin englanniksi. Kahden kielen vaihtelu vaati ryhmiltä neuvottelua ja työnjakoa. Tutkimuspäiväkirjaan olen kirjannut seuraavan pohdinnan:

Onko CLIL-tunneilla sen enempää ”keskustelua” tai oppilaan puheenvuorot pidempää? Ryhmätöiden työkieli on suomi. Miten ”kääntyy” englanniksi? Esimerkiksi tietokonehaut. Ohje on: älä käännä. Meneekö näin? Osittain.
(Ote tutkimuspäiväkirjasta 7.4.2008)

Ryhmätyön purkutilanteessa, joka usein tapahtui englanniksi luokan edessä, osalla oppilaista tapahtui jälleen näkyviä toiminnan muutoksia. Oli oppilaita, jotka esiintyivät mielellään toisten edessä englannin kielellä ja toisia, jotka pyrkivät välttelemään tällaisia tilanteita. Jotkut oppilaat kertoivat kyselyissä jännittävänsä esityksiä, joissa englantia puhuttiin luokan edessä. Luokan edessä esiintymiseen liittyy jännitystä niin vieraan kielen käytön, fyysisen esilläolon, formaalin tilanteen kuin arvioinninkin takia (ks. Miller 2004b, 304). Kuudesluokkalaiset kertovat kirjallisessa kyselyssä kokemuksistaan CLIL-tunneilla muun muassa näin:

Paritöistä jää mieleen kun kavereitten kanssa vaikka kyselee sanoja. Videoistakin jää aina paljon mieleen :) Mutta luokan eessä puhumista pelkään aina, niin sillein ei opi mitään. (tyttö, 6. lk/CLIL-kysely)

Parityö on kivaa ja ryhmätyö. Käsitekartoista oppii hyvin. Monisteet on hyödyllisiä. Suulliset jutut ei oo kivoja. Pitkät kirjoitustehtävät on pitkästyttäviä. (tyttö, 6. lk/CLIL-kysely)

Esittämiseen kuului myös vaatimus tarpeeksi kuuluvalla äänellä puhumisesta, mikä oli joillekin oppilaille kiusallista. Myös englannin kielen tunneilla pidettiin joskus esitelmiä ja esiinnyttiin englanniksi, mutta kuulijoita oli silloin vähemmän, koska näillä tunneilla luokat oli jaettu. Joillekin oppilaille luokan edessä esittäminen vieraalla kielellä oli tarjoumana myönteinen, kun ilmapiiri ryhmässä oli kannustava ja oppijalla oli halu presentoida joko kielitaitoaan tai kykyään esiintyä. Opettajan näkökulmasta englannin kielellä puhumiseen tuttelun epämukavuus voi väistyä, kun asia arkipäiväistyy harjoittelun kautta. Epämukavuus voi liittyä uuden, aktiivisemmän oppilaan position omaksumiseen, jos omaa toimijuutta ei ole tottunut presentoimaan luokassa näkyvästi.

Osa oppilaista piti kuitenkin englannin puhumista luokan edessä niin ahdistavana kokemuksena, että jäin pohtimaan, miten oppilaan kehittyvää toimijuutta voisi tukea hienovaraisesti ja asteittain. Sosiaaliset tilanteet, joissa oppilailla on kasvojen menettämisen uhka, saattavat vaikuttaa kielteisesti tuleviin kielenoppimiskokemuksiin.

Kuudesluokkalaisten pojan toiveet CLIL-tunteja koskevasta kirjallisesta kyselyssä olivat yhtenevät monen muun oppilaan ehdotusten kanssa:

Juttelua, näytelmiä, ryhmiä! Vähemmän monisteita! (poika, 6.lk/CLIL-kysely)

Kuten esitelmien pitämiseen ja luokan edessä lukemiseen, myös näytelmien tekemiseen kuului vieraalla kielellä esittämistä, mutta itse tehdyissä näytelmissä oppijoiden toimijuus pääsi esille heidän valitsemallaan tavalla ja huumorin varjolla. Englannin puhuminen tuli esille myönteisenä myös, kun oppilaat kertoivat puhuvansa englantia vapaa-ajalla huvikseen kavereiden kanssa.

CLIL-tunneilla oppiainesisällöt vaikuttivat oppilaiden kokemuksiin käytyyn kielen helpoudesta tai vaikeudesta. Seuraavassa tutkimuspäiväkirjan aineistoesimerkissä viides luokka kertoo historiaa koetta varten tietokilpailun avulla ja opettaja vaihtaa kieltä kesken kyselyn.

Opettaja: Nopeuskysymys. Kun prinssi...
 Petteri(innostuneena): Heitti keihäällä kantapähän!
 Opettaja: Prinssin nimeä ootan tässä.
 Ilmari: Paris.
 Opettaja: Sitten...in English. For the right, three points.
 IHAN HILJAISTA
 Opettaja: What was the name of the cyclope? Täällä ois pisteitä jaossa.
 Petteri: Mikä se kysymys on?
 Opettaja: Two points. It begins with a "P".
 Petteri: Mää en viitti tolla kielellä.
 Opettaja ja muut oppilaat nauravat. (Havaintoaineisto 4.3.2008, 5. lk)

Kilpailuasetelman ja pistelaskun ansiosta tunnelma oli valpas ja jännittynyt, kun oppilaat vertailivat toistensa vastauksia ja kommentoivat pisteiden antamista. Tietokilpailu aktivoi erityisesti joitakin luokan poikia huutelemaan vastauksia, kun taas tytöt istuivat melko hiljaa ja viittasivat varovasti, kun olivat varmoja vastauksistaan. Aineistoesimerkissä on havaittavissa hiljaisuutena, miten kielen vaihtaminen englanniksi katkaisi useiden oppilaiden osallistumisorientaation. Hiljaisuus saattoi olla merkinä kielenvaihdosta johtuvasta prosessoinnin vaikeudesta, joka liittyi kysymyksen ymmärtämiseen, mutta myös sosiaaliset panokset kasvoivat, kun vastaamiseen liittyi tuottamista englanniksi (ks. Norton 2000; Buchholz 2007, 76). Pihko (2010, 115) toteaa tutkimuksessaan CLIL-tuntien kielijännityksen vaikuttavan myös hyvin kielenopinnoissaan menestyvien oppilaiden opiskelukäytänteisiin passivoimalla heitä. Englanniksi vastaaminen vaati erityisen panostuksen, koska vastata saattoi väärin niin sisällön kuin kielenkin suhteen. Jännittävä tilanne raukesi esimerkissä yhteiseen nauruun. Hyväntahtoinen ja osallistava yhdessä nauraminen tuki luokan sosiaalista vuorovaikutusta laukaisemalla jännitteitä ja luomalla rennon

ilmapiirin, joka toimi sosiaalisena tarjoumana oppilaiden osallistumiselle. Kaikille oppilaille ei kuitenkaan naureta hyväntahtoisesti. Oppilaat voivat myös tulkita nauramisen eri tavoin, mihin palaan käsitellessäni naurua positiointikeinona luokkavuorovaikutuksessa luvussa 5.2.3.

Toisinaan opettajat yrittivät virittää tai ylläpitää keskustelua kielentunneilla englanniksi. Omassa opetusryhmässäni videoitu oppitunti paljasti, miten opettajana oppilaita aktivoimaan tarkoittamani *small talk* kuudennen luokan oppitunnin alussa synnytti luokkaan hiljaista vastaanottamista, mutta yksikään oppilas ei tempautunut mukaan keskusteluun opettajan aloittamasta vuodenaikaan liittyvästä aiheesta. Video paljastaa armottomasti yksinpuheluni ja tuo esille oppilaiden hiljaisuuden. Silti tuntitilanteeseen osallistujana koin vuorovaikutuksen olleen ainakin osittain yhteistä ja jaettua. Kokemus joidenkin oppilaiden aktiivisesta kuuntelemisesta herätti tunteen heidän osallistumisestaan, mikä ei välity kuvanauhoituksessa. Täsmällisemmän toimintatutkimuksellisen otteen kautta aineistonkeruussani olisin kenties voinut saada selvää tuohon tilanteeseen liittyvistä oppilaiden kokemuksista näyttämällä nauhoituksen heille ja keräämällä heiltä sitten siihen liittyviä ajatuksia. Nyt ajattelen opettajan ja oppilaiden kokemusten olevan usein erilaisia. Englanninkieliset oppituntien alut, joissa pyrin saamaan aikaan keskustelunomaista vuorovaikutusta englanniksi näyttävät nauhoitettuna pikemminkin rituaalinomaisilta tervehdyksineen ja päiväyksen merkitsemisineen, ja oppilaiden varsinainen aktivoituminen tapahtuu, kun oppikirjat otetaan esille.

Puhumiseen osallistumisen tarjoumat olivat keskeisiä englannin oppimisen ja aktiivisen kielenoppijuuden rakentumisen kannalta. Merkittävää oli myös tulla kuulluksi (ks. Miller 2004b, 291). Puheenvuoron saamiseen liittyi se, että oppilas sai puhua vierasta kieltä rauhassa, ilman keskeytyksiä ja pelkoa toisten kommentoinneista. Virheitäkin piti kielentunneilla saada tehdä. Kuu-desluokkalainen tyttö kertoo kyselyssä luokassa puhumisesta:

Joskus kun vastaa väärin, muut alkavat nauraa. (tyttö, 6.lk/kysely)

Nauraminen ja väärin vastaamisen pelko olivat vahvasti oppilaiden toimintaa rajoittavia tarjoumia, joihin oppilaat vastasivat hyvin erilaisella toimijuudella. Yllä olevan esimerkin kirjoittaja oli aktiivinen osallistuja luokassa jännityksestä huolimatta. Jos kielenoppijaidentiteetti oli rakentunut täydellisyyden tavoittelun varassa, kasvoi riski puhua englantia siitä huolimatta, että kielitaito oli hyvä. CLIL-tunneilla tämä riski saattoi olla suurempi kuin englannintunneilla (ks. Pihko 2010), sillä vuorovaikutukseen osallistumisessa oppilaat olivat usein CLIL-tunneilla vailla oppikirjan sanastoja ja mallinnettuja rakenteita.

5.2.3 Nauru

Englannin tunneilla oli paljon naurua. Yhteinen, hyväntahtoinen nauru voi laukaista kielenoppimiseen liittyviä riskejä ja jännitystä sekä rakentaa myönteistä ilmapiiriä luokkaan (ks. Chiasson 2002). Yhteiseen vapautuneeseen nauruun johtavia karnevalistisia hetkiä koettiin esimerkiksi, kun opettaja teki virheen ja

institutionaalisista rooleista syntyvät valtapositiot luokassa muuttuivat hetkellisesti. Oppilaiden kanssa yhdessä nauraminen oli opettajallekin yhteisöllinen kokemus. Tilannekomiikka ja humoristinen opetusmateriaali saattoivat synnyttää hauskoja hetkiä. Tahatonta tai hämmennyksestä aiheutunutta naurua oli oppitunneilla, jos vuorovaikutuksessa syntyi väärinymmärryksiä tai virheitä. Moni viides- ja kuudesluokkalainen osasi nauraa itselleenkin. Usein naurulla, naurahattelulla ja hymyilyllä oli kuitenkin negatiivisia tulkintoja. Naurua pelättiin, sillä naurun kohteeksi ei ollut mukava joutua. Nauramisella tuntui olevan selvä yhteys kiusaamiseen. Naurun avulla ilmaistiin tunteita, paljastettiin arvostuksia ja luotiin yhteenkuuluvuutta.

Tutkimusaineistossani nauru esiintyi erityisesti rajoittavana tarjoumana, joka kontrolloi vahvasti oppilaiden toimintaan osallistumista englannin opetuksessa. Jopa naurun pelko tuli vahvasti esille sosiaalisesti rajoittavana tekijänä kielenoppijuuden presentoinnille. Nauru on moniselitteistä ja usein vaikeasti tulkittavaa sellaisellekin, joka on osallisena luokan toimintaan. Opettajana en aina tiennyt, mille oppilaani nauroivat, ja se herätti epämukavan tunteen. Luokan takaosassa istuneet kuudesluokkalaiset pojat saivat muissa hämmennystä aikaan naurullaan kesken englannin kielen tuntia. Tivasin pojilta naurun syytä, mutta he eivät kertoneet sitä tunnilla. Avoimeen päiväkirjaan yksi pojista oli kuitenkin kirjoittanut tunnin jälkeen:

Osku on laama, se itte kerto ja mä oon apina. (Päiväkirja 18.9.2007)

Pojan selityksestä kävi ilmi, että nauru oli hyväntahtoista ja liittyi harjoituskirjan lisätehtävään, jossa leikillisen kyselyn tuloksena oppilaille paljastui, mitä eläimiä he ovat.

Useimmissa opetusryhmissä joku oppilaista otti itselleen hauskuuttajan roolin ja tuli positioiduksi ”pelleksi” naurattamalla muita. Useimmiten näkyvää naurattamista harrastivat pojat. Pojat saattoivat myös naurahdella hiljaa keskenään tai vaihtaa huvittuneita katseita, mutta joidenkin nauru oli koväänistä, korostettua ja huomiota herättävää. Nauramalla luotiin ryhmälle yhteistä tilaa ja identiteettiä, joka sulki ulkopuolelle ne, jotka eivät tieneet, mille naurettiin. Haastattelin kolmea kuudesluokkalaista poikaa, joilla oli tapana nauraa englannin tunneilla keskenään huomiota herättävästi, minkä toiset ryhmän oppilaat kertoivat häiritsevän heitä. Haastattelussa kysyin nauramisesta:

Kristiina: No mikä sua naurattaa siellä [englannin tunnilla]?
 Lauri: No...
 Kristiina: Onks englanti niin hauska kieli?
 Lauri: Noo...ei.
 Kristiina: No kerro vähän, mikä sua naurattaa.
 Lauri: Kaverit (nauraa)
 Kristiina: Joo-o. Nämä kaverit?
 Lauri: Mm-m.
 Kristiina: Naurattaaks muutkin? Vai nämä vaan?
 Lauri: Joo.
 Kristiina: Joo. Topi, ootsä samaa mieltä?
 Topi: Et?
 Kristiina: Et on hauskaa vai tylsää?

- Topi: Hauskaa.
 Kristiina: No...miettikääs vähän sitä...nauramista. Miettikää sitä ääneen...Johtuuko se jostain teiän omista asioista vai johtuuko se englannin asioista?
 Pojat: Omista.
 Kristiina: Mistäs ne asiat alkaa? Alkaako ne siinä tunnilla vai onks siinä asioita, mitä jo aikasemmin ootte tehny?
 Jussi: No, voi olla. Tunnilla enimmäkseen.
 Kristiina: No, mistä sellaset lähtee liikkeelle? Liittyks ne kirjaan vai johtuuks se istumajärjestyksestä?
 Topi: Ei johu.
 Kristiina: Naurattekste kaikilla tunneilla?
 Topi: Joo, joskus.
 Lauri: Joskus.
 (Nauravat ääneen)
 Kristiina: Mites opettajat suhtautuu siihen?
 Topi: Riippuu, miten paljon nauretaan.
 (Naurua)
 Kristiina: Voiko aina nauraa vähäsen?
 Topi: Joo
 Lauri: No, ei me nyt aina kaikilla tunneilla.
 Kristiina: Miks ette naura kaikilla tunneilla?
 Lauri: Ei oo mitään vitsii.
 (Nauravat)
 Jussi: Heko heko.
 Kristiina: Ahaa, nyt saatte kertoa lisää. Millä tunneilla on vitsejä?
 Lauri: No sillon, kun Jussi on siellä.
 Kristiina: Etteks te aina oo samalla tunnilla?
 Jussi: Ikävä kyllä, en.
 Kristiina: Kertokaa...onks se niin, että Jussi naurattaa ja muut nauraa?
 (Poikien naurua)
 Lauri: O
 Kristiina: On? Naurattaaks joku muukin?
 Jussi: Topi!
 Kristiina: Naurattaa sua? Millä lailla, mikä on niin hauskaa?
 Jussi: Nauru...kaikki.
 Kristiina: Nii-i. Mitä, vitsejä vai irvistätteks te vai mitä?
 Topi: Vähä semmosii molempia.
 Kristiina: Se vaikuttaa teiän englannin oppimiseen.
 Jussi: Liian paljon.
 Kristiina: Millä lailla 'liian paljon'?
 Jussi: Huonoo... (Haastattelu 3)

Nauru oli sekä opetusryhmän muille jäsenille että pojille itselleen rajoittava tarjouma englannin opiskelun suhteen. Sosiaalisena tarjoumana nauraminen oli pojille palkitsevaa. Myös haastattelutilanteessa pojat rakensivat keskinäistä yhteenkuuluvuutta nauramalla. Poikien nauru saattoi myös merkitä hämmennystä siitä, että oma opettaja kyseli tutkijan positiossa heiltä asiasta, josta heitä oli tunneilla sanktioitu. Tässä kohden minun oli myös vaikeaa pysyä tutkijan roolissani, mikä ilmenee opettajamaisena tivaamisena ja närkästyneenä äänensävyinä. Poikien puhumisen vaikeus voi johtua siitä, että he eivät halunneet kertoa opettajalleen omista asioistaan, mutta osin myös siitä, että naureskelusta oli tullut heille vakiintunut toimintatapa, jonka syytä ja seurauksia he eivät olleet kenties keskenään pohtineet.

Sekä kyselyaineistossani, haastatteluissa että luokkahavainnoissa nauru näyttäytyi varsin sukupuolittuneena toimintana. Hyvin usein tytöt, erityisesti

hiljaisimmat heistä, kertoivat pelkäävänsä juuri poikien naurua. Kuudesluokkalainen tyttö kirjoittaa kyselyssä:

Tytöt auttavat minua aina mutta pojat nauravat aina jos lukee tai vastaa väärin. (tyttö, 6.lk/kysely)

Haastattelussa kuudesluokkalainen poika taas kertoo tytöistä:

Joskus...ne alkavat nauramaan. Niitä on hauska kiusata. (Haastattelu 6)

Nauru voi olla hyväntahtoisen kiusoittelevaa tai kiusaavaa. Tutkimuspäiväkirjan otteessa keskustelen kuudesluokkalaisen tytön kanssa tukiopetustilanteessa hänen opiskelustaan:

Vilja: Mun tavoite on seiska.
 Kristiina: Osallistu tunnilla.
 Vilja: En voi, kun pojat nauraa.
 Kristiina: Tämän eteen on jo viime vuonna työskennelty. Nyt ryhmähenki on paljon parempi. Vieläkö siellä joku nauraa?
 Vilja: Timo.
 Kristiina: Älä anna sen päättää, miten sulla koulussa menee!
 (Ote tutkimuspäiväkirjasta 25.9.2007)

Vaikka yritin tukea ja rohkaista yksittäistä oppilasta, osallistumisen tarjoumat syntyivät sosiaalisessa toiminnassa, jossa muutoksen ensisijaisesti olisi pitänyt tapahtua.

Pojat eivät kertoneet joutuneensa tyttöjen naureskelun kohteeksi, vaikka luokissa havaitsin tyttöjenkin nauravan, myös pilkallisesti. Kenties poikien kynnyks kertonut itseensä kohdistuvasta kiusaamisesta oli korkeampi. Nauraminen otettiin puheenaiheeksi usein tukiopetus- ja erityisopetustilanteissa, joissa tarjoutui tilaisuuksia luottamuksellisiin keskusteluihin. Ainoa tyttöjen välinen naurun kohteeksi joutumisen kokemuksen kuvaus esiintyi kuudesluokkalaisen tytön piirroksessa, johon oli kuvattu kaksi lähes identtisen näköistä tyttöä seisomassa peräkkäin. Takana oleva tyttö hymyili vinosti ja nauroi: *Ha-ha-ha-haa!* Edessä olevan tytön ilme oli hämmentynyt ja hän huudahti: *OMG!* Tyttöjen vierre oli piirretty irrallinen hymynaama. Piirtäjä kertoo kirjallisessa kyselyssä, että opiskelu ryhmässä sujuu hyvin, *vaikka joskus onkin hieman häiriöitä ja ryhmässä kaverit auttavat mielellään (luulisin), ja minä autan mielelläni.* Hän kertoi istuvansa mielellään ”tyttöpöydässä”, luokan edessä olevassa isossa pöydässä, johon suurin osa ryhmän tytöistä asettui istumaan. Tyttö toi hienovaraisesti esille tilanteisia, moniäänisiä ja hieman epävarmoja tulkintoja, jotka kuvaavat luokissa jatkuvasti käynnissä olevaa sosiaalista positiointia.

Tytöt tirskuivat usein keskenään, mutta se tapahtui enimmäkseen pienissä ryhmissä luokan sisällä eikä huomattavasti häirinnyt opetusta. Harvinaisen poikkeuksen tästä tuon esille aineistoimerkissä luvussa 6.3.3, kun tarkastelen sukupuolen yhteyttä toimijuuteen. Esimerkissä luokan ”hiljaiset tytöt” tulevat esille häiritsijöinä, jolloin osa yleensä näkyvästi toimivista pojista vetäytyy. Niin tyttöjen kuin poikien hihittely saattoi olla hallitsematonta toisinaan iltapäivä-tunneilla, kun väsymys vaikutti keskittymiseen. Erityisesti kuudesluokkalaiset

tytöt ja pojat, jotka alkoivat kiinnostua vastakkaisesta sukupuolesta, nauroivat yhdessä esimerkiksi ryhmätöiden yhteydessä. Tyttöjen ja poikien hyväntahtoinen yhdessä nauraminen oli yleensä myönteinen tarjouma kielentunneilla, sillä se lisäsi yhteistyön ja osallistumisen mahdollisuuksia. Seuraavassa luokkaha-vainnossa yhteistyötä syntyi tyttöjen ja poikien välille englannin kielen tunnilla pelitilanteessa:

Ensimmäistä kertaa tytöt (Vilja ja Kerttu) seitsemän pojan kanssa saman pöydän ääressä. Napit pelimerkkeinä, pojilla on isot napit. Pojat ovat hieman tavallista äänek-käämpiä, mutta on rauhallista. Muut oppilaat pelaavat tyttö- ja poikapareina. *Spell your name*. Vilja ei osaa. Pojat auttavat kilpaa. Vilja nauraa, Kerttu nauraa. Joukko on liian suuri ja hajautuu kahtia. Vilja ja Kerttu jäävät paikalleen Samin, Timon ja Oton kanssa. Muut pojat siirtyvät lattialle pelaamaan. Sami ja Timo nauravat kuollakseen. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 23.10.2007)

Myöhemmin haastattelussa tuli esille, että yhdessä oppitunnilla pelanneet oppi-laat olivat alkaneet viihtyä keskenään myös vapaa-ajallaan, mikä heijastui eng-lannin tuntien yhteistyöhön. Opettajan aloitteesta tyttöjen ja poikien yhteistyö ei aina toiminut.

Naurun kohteeksi joutumisen pelko esiintyi aineistossa erityisesti ääneen lukemisen tai puhumisen yhteydessä, kun oppilaat pelkäsivät virheiden teke-mistä. Ääntämistä kertoivat jännittävänsä usein sellaisetkin oppilaat, joille se ei tuottanut yleensä vaikeuksia. Erityisesti kuudennen luokan tytöt toivat naurun kontrolloivan vaikutuksen esille jo kyselyaineistossa. Nämä nauruun liittyvät tyttöjen kommentit ovat eri opetusryhmistä:

Ääneenlukeminen [on vaikeinta], koska minua välillä pelottaa, että sanon jonkun san-nan väärin ja minulle nauretaan. Sitä ei kyllä varmaan tapahdu ainakaan meidän luokassa. :) (Tyttö, 6. luokka/kysely)

[E]n viittaa (usein), sillä pelkään että minulle nauretaan, vaikka tämä luokka ei juuri naura. (Tyttö, 6. luokka/kysely)

Tytöt auttavat minua aina mutta pojat nauravat aina jos lukee tai vastaa väärin. (Tyt-tö, 6. luokka/kysely)

Pojat alkavat nauraa heti kun vastaa väärin tai lukee väärin mutta tytöt auttavat aina. (Tyttö, 6. luokka/ryhmäkysely)

Joskus, kun vastaa väärin, muut alkavat nauraa. (Tyttö, 6. luokka/ryhmäkysely)

Erikoista on se, että nauramisen pelkoa koettiin, vaikka oppilaat kertoivat, ettei heillä ollut henkilökohtaisia kokemuksia naurun kohteeksi joutumisesta. Nauru oli yhteisessä kokemusvarastossa: jos jollekulle toiselle oli naurettu, saattoi sama olla mahdollista omallakin kohdalla. Haastatteluissa nauru tuli esille usein tyttöjen kertomuksissa poikien ilkeästä naurusta. Pojat olivat kenties yhtä haavoittuvia, mutta eivät halunneet paljastaa herkkyyttään. Nauramisen koh-teeksi joutumisen tunne on vahva, ja sen voi muistaa pitkään. Viidesluokkalai-nen tyttö kertoi, että saman luokan poika nauroi hänelle kolmannella luokalla, kun hän äänsi englanninkielisen sanan väärin:

Suvi: Niin se pyysi multa anteeks, kun mä kerroin opelle siitä.
 Kristiina: Joo. Mitä sitten, kun se pyysi anteeks, miltä tuntu?
 Suvi: No, hyvältäähän se. (Haastattelu 2)

Suvi ei ollut suostunut pojan positioimaksi, vaan oli hakenut opettajalta hyvitystä. Pojat kertoivat kyselyissä nauramisensa syyksi hauskanpidon kavereiden kanssa. Naurun avulla oppilaat rakensivat ryhmään kuulumisen tunnetta ja yhteisiä identiteettejä. Kuudesluokkalainen poika kuvasi ryhmäänsä:

Ryhmässäni on meluisaa. Tyypit on hauskoja :) En halua vaihtaa ryhmää. Englannin opiskelu on hauskaa, mutta välillä en kuule mitään, kun kaverini (+minä) meluavat ja naurattavat minua. Pidän ryhmästäni. (poika, 6.lk/ryhmäkysely)

Hauskuus ryhmässä tuotti joillekin oppilaille sosiaalisia tarjoumia, mutta ei välttämättä tarjoumia englannin oppimiselle. Jotkut pojat vitsailivat myös hauskuttaakseen tyttöjä ja saadakseen heidän huomiotaan. Haastattelussa kysyin kahdelta kuudesluokkalaiselta pojalta, olisiko mukavampaa opiskella ilman tyttöjä. Pojat kertovat näin:

Niko: No, ei se oo. Kyllä varmaan sekin tulis tylsäksi.
 Hasan: Mm-m.
 Kristiina: Mitäs, mitäs iloa niistä tytöistä on?
 Hasan: Niitä joskus...ne alkavat nauramaan. Niitä on hauska kiusata, niin. (Haastattelu 6)

Nauramistilanteista tytöillä ja pojilla voi olla keskenään erilaisia tulkintoja. Myös tytöt nauroivat joskus pojille pilkallisesti ja ivallisesti. Usein tytöt kuitenkin osallistuivat nauramalla yhteiseen hauskuuteen tai antoivat tukensa jonkun oppilaan hassuttelulle. Hyväntahtoisen naurun kohteena sai huomiota. Viidesluokkalainen tyttö kertoi haastattelussa tanssivansa paikallaan kuunnellessaan englannin kielen tunnilla kirjan äänitteen laulua:

Kristiina: Tanssit paikallaan?
 Suvi: Silleen niinku...
 Kristiina: Huomaaks kukaan?
 Suvi: No huomaa. Kaikki nauraa.
 Kristiina: Tykkääksää, kun muut nauraa sulle?
 Suvi: Joo, se on kivaa. Paitsi jos ne nauraa 'hehhehhehheh' (ilkeästi).
 Kristiina: Niinku, millä lailla nauraa? Tykkääks sää, Anna, että sulle nauretaan?
 Anna: E!
 Suvi: Mä tykkään siitä, kun mulle...ope kiusaa mua siitä. (Haastattelu 2)

Sama tyttö piirsi itsensä englannin oppijana nauramassa iloisesti *hahahaha* pulpetin ääressä, kirja edessään. Naurun kohteena oleminen oli mukavaa, jos siihen liittyi oman toimijuuden osoittamista ja toisten hyväksyvää huomiota. Ilkeä nauru positioi oppilaan kielteiseen asemaan, johon ei aina itse voinut vaikuttaa. Hymyileminen oli naurua huomaamattomampi tapa ottaa kontakti toiseen opitunnilla. Myös hymyily oli moniselitteistä.

Vaikka oppilaat kertoivat toisten naurun kohteeksi joutumisesta, he harvoin vastustivat sitä näkyvästi. Toisten virheille nauramiseen kieliluokissa puuttui useimmiten opettaja. Nauramista ei kuitenkaan kontrolloitu yhtä systemaattisesti kuin sanallista kommentointia, joka rikkoi luokan vuorovaikutus-

sääntöä, jonka mukaan puheenvuoroihin on oltava lupa. Moniselitteiseen nauramiseen suhtauduttiin hyvin eri tavoin, positioimalla oma itse naurajien ryhmään, ulkopuoliseksi tai välinpitämättömäksi. Erityisesti pojat vastustivat nauruksi tuleamista vaikkapa kieltämällä ääneen: *Älä naura!* Kuudesluokkalainen poika, joka valitsi usein istumapaikan hieman erillään muista, mutta nauroi usein muiden jutuille, kuvaa luokkatovereittensa toimintaa englannin tunneilla:

Ainoa mikä häiritsee on se että he sanovat aina jotain hauskaa väärällä hetkellä. (poika, 6.lk/ryhmäkäsely)

Nauramalla tai hymyilemällä toisten jutuille voi osallistua fyysisesti kauempanakin istuvien luokkatovereiden toimintaan ja viestittää hyväksymistä ja mukanaoloa näkyvästi tai vähäeleisesti.

5.2.4 Istumapaikkojen valinta

Laineen (1997, 52) mukaan koulussa oppilaiden ja opettajien asettuminen tilaan palvelee identiteettien rakentumista muun muassa erottelemalla ja yhdistelemällä yksilöitä ja ryhmiä sekä tuottamalla oppilaan ja opettajan erilaisia subjektipositioita. Istumapaikkojen jakamista ja valintaa luokassa voi tarkastella fyysisenä positiointina monesta näkökulmasta. Paikkoja voi ajatella tarjoumina oppimiselle sekä osallistumiselle ja paikkojen omaehtoista valintaa oppilaiden toimijuuden presentointina tai toimintana, jonka välityksellä oppilaat positioivat itsensä tai heidät positioidaan luokissa tietynlaisiksi toimijoiksi. Istumapaikkojen valinnalla oppilaat myös presentoivat ryhmään kuulumisen identiteettejä.

Varsinaisen tutkimusaineiston keruuvuonna viidesluokkalaisten opiskelijat englantia omissa luokkahuoneissaan, joissa luokanopettajat olivat yleensä valinneet oppilaiden istumapaikat. Tyttöjä ja poikia ei eroteltu. Paikkoja vaihdettiin vuoden aikana usein, ja myös pulpettien järjestely vaihteli. Oppilaat istuivat riveissä, ryhmissä, kaareissa tai yksitellen. Paikkajärjestelyt tukivat erilaisia työskentelytapoja ja toimintoja. Oppilaat eivät yleensä kuljeskelleet luokassa ilman opettajan lupaa, mutta ryhmätöiden aikana liikkuminen oli vapaampaa.

Kaksi kuudesluokkalaisten opetusryhmää opiskeli omassa luokkassaan englannin kielen tunneilla. Kolme ryhmää siirtyi muihin vapaana oleviin luokkiin tai tekstiilityön luokkaan, jossa oppilaat istuivat suurten pöytien ääressä, jopa 8 oppilaan ryhmissä. Lisäksi suuressa, hieman kaikuvassa tilassa oli ikkunaseinustalla kapeita ompelukonetasoja, joiden ääressä jotkut oppilaat erityisen mielellään istuivat, sivuttain toisiin sekä liitutaaluun nähden. Toisten luokkien tiloissa pulpettien järjestely vaihtui myös usein kouluvuoden aikana, joten vakituksia istumajärjestyksiä ei useimmissa kuudesluokkalaisten englanninryhmissä ollut. Opettajan pedagogisesti suunnittelemissa istumapaikkoihin liittyviä tarjoumia, jotka olisivat voineet tukea ryhmän toimintaa tai yksittäistä oppilasta, oli näin hankalaa luoda vaihtuviin tilajärjestelyihin.

Tullessaan luokkaan kuudesluokkalaisten hakivat usein paikkojaan suhteessa toisiinsa ja opettajaan (ks. Laine 1997, 60). Viidesluokkalaisten omat pai-

kat rauhoittivat oppituntien alkua ja takasivat myös sen, että oppilaille oli usein työvälit valmiina, kun niitä tarvittiin. Jotkut kuudesluokkalaiset sen sijaan unohtivat tavan takaa kyniään, vihkojaan ja kirjojaan, mikä aiheutti jonkin verran levottomuutta luokissa.

Oppilaiden osallistuminen ja osallisuus tulivat näkyvästi esille istumapaikkojen valinnassa (ks. Neill 1991, 118). Istumapaikkoihin liittyy tarjoumia sekä oppimiselle että oppijaidentiteetin rakentumiselle. Shamim (1996) huomasi pakistanilaiskoulujen englannin opetukseen sijoittuvassa tutkimuksessaan, että istumapaikat luokassa rajoittavat tai tukevat kielenoppimista sekä vaikuttavat siihen, millaisia käsityksiä oppilaista opettajille muodostuu. Myös koululuokkien ryhmädynamiikkaa tutkineet Schmuck ja Schmuck (2001, 89–90) osoittivat, että istumapaikkojen ja luokan toimintaan osallistumisen välillä on yhteys. Luokan etuosassa sekä keskellä istuvat olivat usein aktiivisempia kuin takaa tai sivustoilta paikkansa valinneet (ks. myös Neill 1991, 113). Tutkimuksessani oli oppilaita, jotka halusivat aina istua joko luokan etu- tai takaosassa. Etupenkeissä mielellään istuvat olivat usein myös aktiivisia tunneilla.

Laineen (1997, 60–61) mukaan luokkatilan eri osilla on erilaisia merkityksiä. Hänen yläkouluun sijoittuvassa tutkimuksessaan etäisyys opettajanpöytästä ei näyttänyt olevan keskeinen kriteeri oppilaiden paikanvalinnoissa. Tutkimuskouluni aineisto tarjoaa toisenlaisia tulkintoja. Tutkimukseni paikanvalintaa koskevassa kyselyssä oppilaat selittivät luokan etuosassa istumista hyvällä näkyvyydellä ja kuuluvuudella suhteessa liitutauluun ja opettajaan. Muutama oppilas mainitsi haluavansa tulla opettajan huomaamaksi. Eräs kuudesluokkalainen poika piti positiivisena sitä, että *ope voi tarkkailla*. Luokan takaosissa viihtymistä selitettiin sillä, että takana oli kivaa, mikä ehkä viittaa oppilaiden keskinäiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen opettajan huomaamatta. Pojat ryhmittyivät tyttöjä useammin luokan takaosiin ja nurkkiin, mutta kuudesluokkalainen tyttö kirjoittaa:

Istuisin mielummin takana kuin edessä, koska edessä istuminen tuntuu siltä, kun joku tarkkailisi koko ajan. (tyttö, 6.lk/paikkakysely)

Tarkkailun kohteeksi joutuminen saattoi ahdistaa oppilaita, joista oli mukavaa seurata muita sivummalta. Kaksi poikaa hakeutui aina istumaan käsityöluokassa ompelukoneiden ääreen, kylki opettajaan ja selin luokkatovereihin, vaikka parempiakin istumapaikkoja olisi ollut tarjolla. Olin antanut pojille luvan istua valitsemallaan paikalla, jos se ei häiritse heidän osallistumistaan ja opiskeluaan. Kun tiedustelin pojilta syytä paikanvalintaan, he kertoivat, että sivummalla tulee *agenttiolo*, kun voi itse työskennellä rauhassa ja samalla vaivihkaa tarkkailla muita. Sommer (1967, teoksessa Schmuck & Schmuck 2001, 90) tuo esille, että katsekontakti lisää kommunikaatiota. Sivuttain istuvat pojat osallistuivat oppitunneilla aktiivisesti vuorovaikutukseen opettajan kanssa, vaikka käänsivät selkänsä luokkatovereilleen. Poikien luokkatovereista erilleen asettuminen rakensi myös heidän keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnettaan.

Kuudesluokkalaiset, jotka saivat vapaasti valita istumapaikkansa, istuivat useimmiten mielellään ystäviensä vieressä (ks. Laine 1997, 60). Yli puolet kyse-

lyyn osallistuneista kuudesluokkalaisista mainitsi istumapaikkansa valinnan liittyvän kavereihin. Hauskuuden lisäksi kaverin vieressä istumisen syyksi mainittiin hyvät työskentelymahdollisuudet sekä avun saaminen tai antaminen. Lojaalisuuden vuoksi tehtiin uhrauksiakin, kuten eräs kuudesluokkalainen, hyvin opinnoissaan menestyvä tyttö paljasti:

Istun tässä siksi, että Riinalla olisi joku vieressä ja muut tytöt on tässä. Vois kyllä mennä eteenpäin, koska en nää täältä takaa (taululle nään ihan selvästi) piirtoheittimen pientä tekstiä. (tyttö, 6.lk/paikkakysely)

Heikommin menestyneen Riinan paras kaveri ei opiskellut englantia samassa ryhmässä, joten hän puolestaan kirjoitti:

Takana on kiva istua ja keskittäkänä. Ei se kaverin vieressä oleminen...Kun en oo ikänä sen vieressä (siis hyvän kaverin). (tyttö, 6.lk/paikkakysely)

Ystävien välisen vetovoiman lisäksi oppilaiden sijoittumiseen vaikutti ”työntövoima”, kun haluttiin istua mahdollisimman kaukana luokkatovereista, jotka häiritsivät tai eivät muuten vain olleet mieluisia.

Laine (1997, 60) havaitsi luokkatutkimuksissaan tilan eriytyvän sukupuolen mukaisesti, jolloin tytöt ja pojat istuivat yläkoulussa omissa ryhmissään. Omat tutkimustulokseni alakoulusta tukevat tätä havaintoa. Erityisesti joissakin ryhmissä tytöt ja pojat välttelivät toisiaan. Muutamat tytöt toivoivat, että opettaja ohjaisi oppilaiden paikanvalintaa, mutta luokissa, joissa opettaja ei määrännyt istumapaikoista, tytöt ja pojat istuivat erillään toisistaan, kaveriryhmissä. Tämä kuudesluokkalaisen pojan perustelu istumapaikan valinnalle on tyypillinen:

Istun tässä, koska on kaverit vieressä eikä oo tyttöjen vieres. (poika, 6.lk/paikkakysely)

Kuten jo aikaisemmin totesin, kouluvuoden aikana tapahtui muutoksia, ja kuudesluokkalaisten ryhmissä jotkut tytöt ja pojat alkoivat keväällä hakeutua toisensa seuraan. Kuudennen luokan poika selittää paikkavalintansa perusteita:

Istun aina mun kavereitten tai kivojen tyttöjen vieressä. Kyllä toimii aina. (poika, 6.lk/paikkakysely)

Useilla oppilailla vierustoverit olivat lähes aina samat. Erityisesti tytöt toivat piirroksissaan esille tärkeän vierustoverinsa, jolta saivat usein hiljaista tukea. Ystävyysuhteet vaihtelivat kuitenkin vuoden aikana. Ystävykset tukivat toisiansa usein englannin opiskelussa, mutta myös ylläpitivät sosiaalisia suhteitaan.

Opettajana puutuin joskus istumajärjestykseen, mikä oli aina oppilaista epämieluisaa. Usein he kokivat siirtämisen kesken tuntia epäreiluksi tai rangaistukseksi, koska siirrettävä oppilas leimautui häiritsijäksi muita näkyvämmän, mistä seurasi häpeää. Tämä tuli esille eri aineistoissani, kun olin siirtänyt kuudesluokkalaisen pojan paikkaa englannin kielen tunnilla hajottaakseni häiritsevän ryhmän. Poika, joka vastusti erilleen siirtämistään jo tuntitilanteessa,

muistutti kirjallisessa istumapaikkakyselyssä kuukausia myöhemmin paikkaansa siirrosta, jonka oli kokenut epäreiluksi:

Kaikkialla on kiva [istua], mutta kun on kavereiden kaa ja muut puhuu, ja jos vastaa [niille] vaan kerran, opettaja siirtää minut pois. Se ei ole reilua. (poika, 6.lk/paikkakysely)

Poika palasi asiaan vielä myöhemmin tutkimushaastattelussa, mikä kertoo siitä, että asia oli vaikuttanut häneen syvästi. Hän kertoi tapahtuneesta silloin näin:

Mää vaan, kun likka alko puhumaan, niin mää vaan sanoin Mitä? Mitä? Et se oli epäreilua, et mää vaan sanoin...kerran vaan sanoin. Mulla on kavereita, jotka puhuu, ja likkaa ei siirretä muualle koskaan (Haastattelu 6)

Siirretty oppilas koki epäoikeudenmukaisena sen, että juuri hänen oli täytynyt vaihtaa paikkaa, vaikka häiritsijänä oli ollut koko poikajoukko. Poika oli tullut luokkaan vuotta aikaisemmin ja etsi vielä paikkaansa luokan poikien joukossa, joten paikan vaihto aiheutti hänelle ilmeisesti syvän syrjäytymisen kokemuksen. Paikalta siirtäminen koettiin vaikuttavana rangaistuksena, koska se positioi oppilaan fyysisesti erottamalla hänet joukosta. Ryhmien, ystävien ja vakiintuneiden työparien erottaminen oli vahva tapa vaikuttaa luokan sosiaaliseen toimintaan ja oppilaiden ryhmäidentiteetteihin. Paikkojen siirtämisen seurauksena oppilaat aktivoituivat toisinaan entistä paremmin osallistumaan luokan vuoro-vaikutukseen.

Omaehtoinen paikan valinta oli oppilaille mahdollisuus toimijuuden osoittamiseen, ja kuudesluokkalaisilla vapaa valinta ehkä liittyi myös lähestyvään yläkoululaisen identiteettiin. Opettajan määräämät paikat synnyttivät erityisesti opiskeluun liittyviä tarjoumia, mutta ohjailu tasapainotti myös ryhmien sosiaalisten suhteiden muotoutumista tarjoamalla mahdollisuuksia osallistumiseen. Opettajan määräämiin istumapaikkoihin sopeuduttiin näennäisen hyvin, mutta vastustus nousi joskus esille vähäeleisesti. Viidennessä luokassa istuttiin pulpetit pieniin ryhmiin vedettyinä, sekaryhmissä. Pojat lainailivat unohtuneita kouluvälineitä toisilleen. Observoin tuntitilannetta, jossa poika pyysi ryhmäsään istuneelta tytöltä kynää lainaksi:

Atte lainaa kynää Annalta. Anna pyörittää silmiä. (Tutkimuspäiväkirja 5.11.2007)

Anna kertoi myöhemmin haastattelussa, että häntä ärsytti, kun Atte unohti kirjansa usein kotiin ja hänen täytyi auttaa. Pelkästään läheinen istumapaikka ei tehnyt oppilaiden osallistumista ja yhteistyötä itsestään selväksi.

Ryhmissä oli aina myös oppilaita, jotka halusivat istua yksin. Kun opiskelu vaati osallistumista pari- tai ryhmätyöhön, jotkut yksin istuvista oppilaista siirtyivät luontevasti toisten joukkoon tai heidän luokseen hakeuduttiin, mutta oli myös niitä, jotka helposti syrjäytyivät yhteisestä toiminnasta ja joille opettaja joutui etsimään työparin. Kuudesluokkalainen, koulua vaihtanut poika kirjoittaa:

Ei vakio paikka. Menen minne mahtuu ja sinne minne otetaan. (poika, 6.lk/paikkakysely)

Hän toivoi myös *vähemmän parityöskentelyä*, joten erillään muista istuminen oli niin toisten poikaan kohdistamaa positiointia kuin ainakin näennäisesti pojan oma valinta. Opettajan pyrkimykset luoda auttamisen ja tuen suhteita oppilaiden välille jäivät usein väkinäisiksi yrityksiksi ja pinnalliseksi yhteistyöksi. Toisinaan toimivia työpareja syntyi kuitenkin istumajärjestyksestä vaihtamalla, kun joidenkin oppilaiden yhteistyö alkoi sujua luontevasti. Fyysisestä läheisyydestä saattoi syntyä yhdessä tuotettuja identiteetti-positioita ja -presentaatioita, jopa ystävyyttä.

Suurin osa kuudesluokkalaisista painotti istumapaikkansa valinnassa opiskeluun liittyviä hyötynäkökohtia sosiaalisten seikkojen lisäksi. Työrauha, näkyvyys, kuuluvuus ja yhteistyön sujuvuus olivat oppilaiden yleisimpiä perusteluja paikkavalinnalle. Kuudesluokkalaisen pojan konstailematon kommentti oli:

Istumapaikalla ei ole väliä kunhan saa hommat tehtyä. (poika, 6.lk/paikkakysely)

Istumapaikan vapaa valinta oli vahva oppilaiden positiointiin liittyvä tarjouma, koska siihen liittyi näkyvä mahdollisuus opiskeluun ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvien identiteettien presentoinnille. Valitessaan paikkaa oppilaat kiinnittivät huomiota fyysisen ympäristön seikkoihin, kuten näkyvyyteen ja kuuluvuuteen, mutta myös sosiaalisiin tekijöihin, kuten etäisyyteen opettajasta ja toisista oppilasta. Istumapaikan muutos saattoi olla merkki sosiaalisten suhteiden muutoksesta oppilaiden välillä, mutta paikat vaihtelivat myös tilanteisesti, mielialan, virkeystilan ja toimintaan orientoitumisen mukaan. Paikkojen valintaan vaikutti myös toisten oppilaiden suora tai epäsuora positiointi. Tällä tarkoitan sitä, miten oppilaat joko ohjasivat toisiaan kutsumalla tai kieltämällä tai miten he itse siirtyivät istumaan luokissa suhteessa toisten oppilaiden istumapaikkoihin, esimerkiksi lähelle kaveria ja saman sukupuolen edustajien joukkoon.

Istumapaikkavalinnoista suhteessa kielenoppijaidentiteetteihin voidaan yleistäen todeta, että aktiivisiksi itsensä presentoivat oppijat kertoivat istuvansa mielellään luokan edessä. Yksilöllisestä opiskelusta pitävät oppilaat valitsivat usein paikan erillään muista. Avun tarvisijoille ja antajille kehittyi usein melko pysyviä istumapaikkoja ja niihin liittyviä kielenoppijapositioita. Ystävyyssuhteet, työskentelyyn liittyvät seikat sekä tottumukset ohjasivat oppilaiden istumapaikan valintaa niin, että useille oppilaille ja oppilasryhmille syntyi eri tiloihin melko vakiintuneita istumapaikkoja.

5.2.5 Oppilaiden keskinäinen apu, tuki ja häiriö

Oppilaiden monin tavoin tutkimuksessa esiin tulleet kokemukset avusta ja tuesta sekä häiriöistä englannin tunneilla toimivat vahvoina sosiaalisina tarjoumina sekä toiminnalle että siinä muotoutuville käsityksille omasta kielenoppijuudesta. Oppilaat kertoivat saavansa tukea sekä opettajilta että luokkatovereilta. Suurissa ryhmissä toteutettu CLIL-opetus tarjosi ajallisesti vähiten opettajan antaman henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen mahdollisuuksia, mutta siellä oppilaiden toisilleen antama tuki oli usein merkittävää. Oppilaat suomensivat

toisilleen sanoja ja ohjeita, koska opettajat eivät juuri tukeneet oppilaita CLIL-tunneilla suomen kielellä.

Englannin kielen tunneilla sekä CLIL-tunneilla työskenneltiin myös pareittain ja ryhmissä. Työskentelyryhmien toimintaan osallistumisen tarjoumiin vaikuttivat suuresti ryhmän jäsenten väliset suhteet. Jos oppilaat saivat itse valita työparinsa, työ näytti alkavan melko ongelmattomasti, mutta kaikkien ryhmien työskentely ei suuntautunut oppimiseen ja annettuun työtehtävään. Usein opettaja jakoi ryhmät, jolloin suuri osa työskentelyn alusta käytettiin yleensä neuvotteluun ja työnjaosta sopimiseen. Työnjako toimi eri ryhmissä vaihtelevasti. Joissakin opetusryhmissä pojat ja tytöt erottautuivat omiksi ryhmikseen, mikä vaikeutti koko ryhmän yhteistyön sujumista. Tutkimuspäiväkirjaan olen kirjannut havaintoja kierrätykseen ja luonnonvarojen säästämiseen liittyvän CLIL-tunnin ryhmätyön purkutilanteesta, jossa yhteistyö opettajan jakamissa sekaryhmissä toimi erittäin vaihtelevasti.

Niko, Aino ja Olli: Niko ja Olli laittoivat Ainon lukemaan koko työn ja alkoivat itse hihitellä vitseilleen: Don't drink water, drink juice – there is less water. (Havaintoaineisto 8.5.2008)

Ryhmätyötä tehdessään Niko ja Olli olivat lyöttäytyneet yhteen ja jättäneet Ainon yksinäiseksi vastuunkantajaksi. Aino joutui vastaamaan työn toteutumisen ja lopulta myös luokan edessä esittämisestä, vaikka hän oli yksi luokan ”hiljaisista tytöistä”, jotka yleensä eivät vapaaehtoisesti ottaneet näkyvästi osaa luokan vuorovaikutukseen. Ryhmän jäsenet rakensivat sosiaalisella toiminnallaan erilaisia tarjoumia ryhmän sisäisille oppijapositioneille ja niiden presentoinnille. Ilman tuttujen ystävien tukea Aino jäi vaille tavallisia sosiaalisia tarjoumia ja joutui venyttämään toimijuuttaan äärimmilleen poikien kanssa työskennellessään. Hänelle avautui kuitenkin tarjoumia uudenlaiseen osaamisen presentointiin. Niko ja Olli taas olivat kielitaitonsa puolesta ”osaajia”, mutta CLIL-tunneilla he presentoivat osaamisen sijasta hauskuuttajan rooleja.

Oppilaiden erilaisiin kielenoppijapositioneihin ja rooleihin ryhmän toiminnassa vaikuttivat osittain käsitykset heidän englannin taidoistaan. Aktiiviset ja osaajina pidetyt saivat ryhmissä vetovastuuta. Kaksi viidesluokkalaista tyttöä kertoo haastattelussa ryhmätyöstä:

Kristiina: Tuntuuks teistä, että kun te teette ryhmätyötä tai parityötä, niin oppiiks siinä?
 Terhi: Joo.
 Airi: Jos on sellanen pari, joka ei jaksa opiskella, niin sen kans ei tuu mitään opiskelusta.
 Kristiina: Joo.
 Airi: Jos sit sanoo [siitä], niin sit se ihan öö-öö-öö...
 Kristiina: Joudut sää opettaan sitä?
 Airi: No, joskus pitää sanoo, et yritä nyt vähän paremmin, tai on toisen pari.
 Kristiina: Saatteks te ite valita parit, vai?
 Airi (tympääntyneenä): No eei...no joskus.
 Kristiina: Onks teillä sekaparit, tytöt ja pojat, joskus?
 Airi: No, riippuu vähän istumajärjestyksestä ja silleen. (Haastattelu 4)

Lukuvuoden alussa toteutuneessa kirjallisessa kyselyssä tiedustelin, kokivatko oppilaat luokkatovereidensa auttavan ja tukevan tai häiritsevän heitä englannin tunneilla. Kuudesluokkalaisista apua kertoi saaneensa 80 prosenttia tytöistä ja 37 prosenttia pojista. Viidesluokkalaisista tytöistä 50 prosenttia ja pojista 44 prosenttia vastasi saaneensa apua. Apua oppilaat kertoivat saavansa muun muassa, *jos ei tiedä jotain sanaa*, jos oli ollut poissa ja tarvitsi tietoa läksyistä tai jos tarvitsi lainaksi koulutarvikkeita. Muutama oppilas ajatteli toisten auttavan heitä olemalla hiljaa. Erityisesti kuudesluokkalaisten poikien ja tyttöjen vastusten välillä oli suuri ero. Poikien vastauksiin saattoi heijastua kulttuurisesti odotettu tapa presentoida itseään itsenäisenä oppijana. Keväällä tehdyssä kyselyssä istumapaikoista pojat kuitenkin kertoivat istuvansa mielellään sellaisen kaverin vieressä, jolta saa apua. Tyttöjen keskinäinen avunanto oli näkyvää, mutta tyttöillä, kuten pojillakin, oli melko vakiintuneita työpareja, mikä ilmenee esimerkiksi seuraavassa tutkimuspäiväkirjan merkinnässä:

Sarianna auttoi mukavasti Ilonaa, joka ainakin aluksi tuntui hieman epävarmalta ja empi pyytää apua Sariannalta (Kaisla oli poissa). (Ote tutkimuspäiväkirjasta 17.3.2008)

Ilona oli hiljainen oppilas, joka istui usein hieman erillään muista. Sarianna ja Kaisla olivat melko hiljaisia, mutta vahvasti opiskeluun suuntautuneita tyttöjä, jotka istuivat aina vierekkäin englannin kielen tunneilla. Vaikka vakiintuneita työpareja oli muitakin, kiinnitti näiden tyttöjen tiivis yhteistoiminta huomiota. Kun molemmat tytöt olivat kerran poissa koulusta, totesi eräs luokan pojista: *Siskokset on poissa*, mille toiset oppilaat nauroivat melko hyväntahtoisesti (tutkimuspäiväkirja 4.3.2008). Pojan kommentista ja luokan reaktiosta käy ilmi, että tyttöjen ystävyys, samankaltainen toimijuus ja läheinen työskentely olivat rakentaneet heille toisten silmissä yhteistä kielenoppijaidentiteettiä. Ystävyys oli vahva tarjouma avulle, tuelle ja ryhmäidentiteettien rakentumiselle ryhmän jäsenten keskuudessa, mutta samalla se sulki toisia oppilaita ulkopuolelle.

Solidaarisuutta osoitettiin ja koettiin samaa sukupuolta olevien kesken. Useat tytöt kertoivat toisten tyttöjen auttavan ja itsekin auttavansa muita. Kuudesluokkalainen tyttö kirjoittaa vastavuoroisesta tuesta:

[Kaverit] kysyvät joskus neuvoa tai pohdimme joskus yhdessä. (tyttö, 6.lk/ryhmäkysely)

Solidaarisuutta tai sen puutetta ei voi kuitenkaan yksiselitteisesti liittää sukupuoleen. Tyttöjen välinen vertailu ja kateus nousivat esille, kun kuudenteen luokkaan tuli kesken vuoden tyttö, Elsa, joka oli hyvin taitava englannissa ja presentoi sitä näkyvästi oppitunneilla syksyn alussa. Seuraavat oppimispäiväkirjan otteet kuvaavat tytön osallistumista ja avointa osaamisen presentointia lukuvuoden alussa:

Pelitunti. Tytöt omassa ryhmässä. Kiertelen katselemassa oppilaiden pelaamista.
Elsa: ...sano mulle, että miten sää osaat englantia...niin mää oon matkustellut monessa maassa.

Elsa nostaa hirveän mekkalan pelistä: Anni on vallannut mun kaikki linnat! I hate this stupid game!!! (Ote tutkimuspäiväkirjasta 24.10.2007)

Keskustelen oppilaiden kanssa kahden kesken tai pienissä ryhmissä englanniksi. Elsa on ilmoittautunut ensimmäisenä keskusteluun. Erittäin sujuvaa. Keskustelu jatkuu ja jatkuu.

Kristiina: Saat kympin.

Elsa: Really? Kiirehtii luokassa kuiskaamaan kaverille. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 29.11.2007)

Muutos oppilaan osallistumisessa tapahtui vähitellen. Kevätlukukaudella Elsa alkoi puhua oppitunneilla hiljaisemmalla äänellä ja osallistua vaisusti, minkä olen kirjannut seuraavaan tutkimuspäiväkirjan kuvaukseen ryhmän englannin kielen tunnilta:

Luokasta Elsa ja Paula halusivat osallistua valtakunnalliseen kokeeseen. Luokka on hyvällä tuulella. Isto puuttuu. Timo rohkaistunut pyytämään apua. Sami auttoi välillä (vaikkei itsekään ihan osannut). Kari lusmuili tehtävän tarkastuksen ja jäi kiinni. Lupasi tehdä kotona Roopen vihkosta, jaa, jaa...yritti asian vierestä. Elsa viittaa kyllä, mutta ei enää niin innokkaasti. Anni on aktiivinen. Vaikuttaako istumapaikkamuutokset? (Ote tutkimuspäiväkirjasta 19.3.2008)

Tutkimuspäiväkirjan hajanaiset viitteet eivät sellaisenaan paljasta, mitä kouluvuoden aikana oli tapahtunut. Vasta tutkimushaastattelussa Elsan luokkatoverin Marin kanssa sain selville, että luokkatoverit eivät aina suhtautuneet suopeasti oppilaaseen, joka toi taitojaan näyttävästi esille. Tyttöjen näennäisen solidaarisuuden takana voi olla paljon keskinäistä kilpailua. Lahelma (2009, 145) on havainnut tutkimuksissaan, että tytöt kyllä auttavat toisiaan, mutta valikoiden. Tutkimuskoulun oppitunneilla kaikki saman sukupuolen edustajat eivät autta- neet toisiaan tai hakeutuneet toistensa seuran. Kuten jo istumapaikkoja tarkas- tellessani totesin, ryhmien istumajärjestyksessä sukupuolijako toimi useimmi- ten, kun oppilaat saivat itse valita paikkansa luokassa (ks. Tainio 2007, 52), mut- ta ryhmien muodostumiseen vaikuttivat muutkin seikat kuin sukupuoli.

Lähes kolmasosa viidesluokkalaisista tytöistä, mutta vain 8 prosenttia po- jista kertoi, että toisten äänekkyyys häiritsee joskus. Yksi viidesluokkalainen poi- ka mainitsi häiriöksi sen, että hänen koulutarvikkeitaan otetaan luvatta. Kuu- dennen luokan pojista 20 prosenttia koki häiriöitä ainakin joskus. Kuudesluok- kalaisilla avun ja tuen saaminen vaihteli eri ryhmissä, ja ryhmien sisälläkin op- pilailla oli hyvin erilaisia kokemuksia. Suurin osa oppilaiden kyselyssä ilmoit- tamista häiriön kokemuksista sijoittui yhteen opetusryhmään, mikä kertoo pait- si ryhmässä esiintyneistä työrauhahäiriöistä myös yhteisesti rakennetuista ko- kemuksista. Kuudesluokkalainen tyttö kertoi, että luokkatoverit eivät häiritse, mutta apua hän pyytää opettajalta.

Kuudesluokkalaisista tytöistä 24 prosenttia kertoi muiden häiritsevän, ja erityisen häiritseväksi mainittiin poikien nauru. Myös toisten puheeseen puut- tuminen koettiin rajoittavaksi tarjoumaksi erityisesti sukupuolten välillä. Kaksi viidesluokkalaista tyttöä kertoi haastattelussa vuorovaikutuksesta luokan poi- kien kanssa:

Kristiina: Miksää siirryit [toiseen paikkaan isossa luokassa]?

Suvi: No sit se...sit se koko ajan valittais.

- Anna: Täh?
 Suvi: Kato, jos me nauretaan niin sit se rupeais valittaa meille.
 Kristiina: Rupeeko pojat luokassa valittaa?
 Suvi: Joo-o. Ei kaikki.
 Anna: Mulle se ainaki. Esimerkiks, kuka se on, joka mulle aina valittaa? En mää muista enää.
 Suvi: Mut ei kaikki.
 Kristiina: Niin, joo. No entäs tytöt, voiks tytötkin valittaa?
 Suvi: No, eei...
 Kristiina: Pojat vaan? Onks kaikki pojat sellasia?
 Anna: Eei. Tai...no. Ei oo! Mut useimmat. (Haastattelu 2)

Valittamisen tulkitsen tässä yhteydessä tyttöjen toimintaan kohdistuvaksi äänekkääksi kommentoinniksi, jota luokassa oli observoimieni tuntien perusteella melko paljon. Poikien käytös kontrolloi tyttöjen mahdollisuuksia keskinäiseen toimintaan ja luokan vuorovaikutukseen osallistumiseen. Sekä tytöt että pojat kuiskailivat keskenään oppitunneilla, mutta äänekkäinä kommentoijina esiintyivät useimmiten pojat. Oppilaat, jotka ylläpitivät henkilökohtaisilla keskusteluilla keskinäistä ryhmään kuulumisen tunnetta, harvoin kertoivat keskustelun häiritsevän. Häiriöksi toisten keskustelun kokivat näiden ryhmien ulkopuoliset oppilaat. Ryhmätöiden aikana äänet luokissa saattoivat nousta häiritseviksi, mihin olisi voinut vaikuttaa parhaiten tilaratkaisuilla.

Taulukkoon 5 on kerätty kirjallisista kyselyistä esimerkkejä avun ja häiriön kokemuksista. Kertoessaan kokemuksistaan oppilaat positioivat itsensä eri tavoin suhteessa luokan sosiaaliseen toimintaan, kuten työskentelyyn, yhteistyöhön ja hauskanpitoon. Oppilaiden positioita taulukossa ovat *avun kokijat*, *avun antajat*, *itsenäiset*, *häiriön kokijat* ja *häiritsijät*.

TAULUKKO 5 Avun ja häiriön kokemuksiin liittyviä identiteetti-positioita

Avun kokijat	<i>Kaverit auttaa. No ne kertoo mitä pitää tehdä. (poika, 6.lk) Luokkatoverit auttavat minua. Jos en osaa niin ei ne ala nauraa eikä ilkkumaan. (tyttö, 6. lk)</i>
Avun antajat	<i>He yrittävät aina auttaa niin kuin minäkin heitä. (tyttö, 6.lk)</i>
Itsenäiset	<i>En tiijä. Ei ne auta eikä tarviikkaan. (tyttö, 6. lk) Ei oikein kumpaakaan. (poika, 6. lk)</i>
Häiriön kokijat	<i>Puhetta on liikaa. (poika, 5. lk) Muutamat häiritsevät ja puhuvat koko ajan. Ei pysty keskittymään. (tyttö, 6. lk)</i>
Häiritsemisensä tunnustavat	<i>On mukavaa, jos tunneilla saa vähän höpistä kavereille. (tyttö, 5. lk) Itse joskus möläyttelen. (poika, 5. lk)</i>

Avun antamiseen ja kokemiseen liittyy niin sosiaalisen toiminnan ja osallisuuden kuin osaamisenkin perusteella rakentuvia kielenoppijaidentiteettejä. Esimerkiksi oppilas, joka auttaa toista, voi kokea olevansa hyvä englannissa tai hyvä kaveri. Itsenäiset opiskelijat positioivat itsensä muun muassa pärjääjiksi, yksilösuorittajiksi, riippumattomiksi tai yksinäisiksi. Muiden häiritsevistä käyttäytymisestä kertoivat oppilaat, joilla oli vahva opiskeluorientaatio, vaikeuksia keskittyä tai joilla ei ollut mieluisia yhteistyökumppaneita ryhmässään. Hyvin harvat oppilaat kertoivat itse häiritsevänsä, vaikka luokissa oli ääntä. Kyselyssä

tiedusteltiin häiritsemisestä, joka kuulostaa vakavammalta kuin oppilaiden itse esille tuoma *höpinä*. Kaksi viidennen luokan oppilasta, tyttö ja poika, mainitsivat itse höpisevänsä tunneilla. Molemmat olivat vilkkaita, mutta myönteisesti englannin opiskeluun suhtautuvia ja opinnoissaan hyvin menestyviä. Heidän luokkatoverinsa kertovat haastattelussa mukavasta puheensorinasta, joka on luokassa työskentelyn aikana. Äänessä olivat niin tytöt kuin pojatkin, myös keskenään, eikä suurin osa oppilaista kokenut puhetta häiritseväksi. Kyselyissä oppilaat eivät aina presentoineet itseään samalla tavoin kuin opettajana koin heidän toimivan ja positioivan itseään luokassa. Oppilaiden keskinäisen avun ja tuen verkostot eivät aina tulleet luokissa näkyviksi. Ryhmissä, joissa todellisia työrauhahäiriöitä oli, ei kukaan ilmoittanut itse häiritsevänsä. Sen sijaan toisten häiritsijäksi leimaama oppilas kertoi omasta kokemuksestaan:

Vähän kaikki mölyävät. Eivät tue. (poika, 6.lk/ryhmäkysely)

Kokemus oli yllättävä, sillä oppilas saattoi tunneilla kieltäytyä näkyvästi avusta. Tämä oppilas sai tukea muutamalta luokkatoveriltaan toimiessaan häiritsevästi, mutta ei juuri koskaan myönteistä palautetta muilta ryhmän jäseniltä ennen kevään loppua, jolloin ryhmässä tietoisesti pyrittiin poistamaan työrauhahäiriöiden syitä ja tukemaan oppilaita myönteisesti.

Sosiaalinen toiminta tuli esille vahvana oppimisen tarjoumana ja myönteisten oppimiskokemusten tuottajana. Suurin osa sekä viidennen että kuudennen luokan oppilaista positioi itsensä kyselyissä sosiaalisiksi kielenoppijoiksi tuomalla esille, että toisten kanssa opiskeleminen oli hauskeempaa kuin yksin puurtaminen. Oppilaiden omakuvissa toisia oppilaita oli sen sijaan harvoin mukana. Jokaisessa ryhmässä oli ainakin yksi oppilas, jolle yksinäinen työskentely oli mieluista. Yksinäiset puurtajat tai vetäytyjät eivät välttämättä kaivaneetkaan toisten oppilaiden tukea ja yhteistyötä. Tämä saattoi liittyä yksilölliseen oppimistyyliin tai persoonallisuuteen, mutta myös itsensä positioimiseen erilaiseksi kuin muut. Osa oppilaista halusi erottua joukosta tavoitellakseen hyvää arvosanaa. Oppilaat saattoivat toimia niiden käsitystensä mukaisesti, joita heillä oli ”hyvästä kielenoppijasta” tai opettajan odotuksista. Toiset taas pystyivät keskittymään työhönsä paremmin, kun ympärillä ei ollut häiriöitä. Istumapaikkojen valinta oli työskentelyyn kytkeytyvä tarjouma, jonka otin esille jo aikaisemmin tässä luvussa. Kuudesluokkalainen poika perustelee istumapaikkansa valintaa näin:

Meen yleensä istuun yksin, jos mahdollisuus vaan on. Tänään menin Tuuren viereen, koska hän osaa tehdä rauhallisesti ja koska ”vakio” paikalle tuli hössöttäjiä. (poika, 6.lk/paikkakysely)

Valinnallaan poika presentoi itseään vakavasti oppimiseen suhtautuvana oppilaana. Jotkut oppilaat ilmoittivat, että heillä ei ollut opiskeluryhmässä kavereita. Erilaisuuden tai erillisyyden kokemus saattoi johtua oppilaan itsensä tai muiden häneen kohdistamasta positioinnista. Luokan toiminnasta muillakin tunneilla syrjäytyneitä täytyi opettajan tukea työparin löytämisessä englannin tunneilla. Vapaa paikan sekä työparin valinta vahvisti jo ryhmässä vallalla olevia

sosiaalisia suhteita ja joidenkin oppilaiden osattomuutta ja oli näin kaksijakoinen tarjouma oppilaiden osallistumiselle.

Devinen (2003, 29) mukaan alakoulun oppilaiden koulussa näyttäytyvissä ystävyssuhteissa tärkeitä tekijöitä olivat tuki, yhteiset mielenkiinnon kohteet sekä hauskuus. Toisten apu, tuki ja yhdessä tekemisen hauskuus ja merkityksellisyys tulivat tutkimuskoulussa esille sekä englannin kielen tuntien että CLIL-tuntien kokemuksissa. CLIL-tunneilla oppilaiden mielestä hauskoja olivat projektityöt, joita englannin kielen tunneilla ei ollut. Kuudesluokkalainen pohti oppimistaan yksin ja toisten kanssa CLIL-tunneilla näin:

Opin hyvin parin kanssa työskentelemällä. Siinä on samalla kivaa ja oppii. Opin myös todella hyvin kun taululle kirjoitetaan ja suomennetaan sanat, jotka jokainen kirjoittaa vihkoon. Siinä oppii, mutta se ei ole kovin kivaa. (tyttö, 6.lk/CLIL-kysely)

Sosiaaliset tarjoumat tulevat esille eri tavoin eri aineistoissani. Kuten jo aiemmin totesin, vastakkain oppilaiden toivomien ja kuvaamien sosiaalisten oppimiskokemusten kanssa asettuivat piirroksiset itsestä kielenoppijoihin, joissa melko harvoin esiintyi toisia oppilaita tai yleensäkin muita henkilöitä (ks. Kalaja, Alanen & Dufva 2008). Piirroksissa kielenoppiminen näyttäytyi usein yksilöllisenä puurtamisena kirjojen ja työpöydän ääressä niin koulussa kuin kotonakin. Muutamien tyttöjen omakuvissa oli mukana vierustoveri, joka usein muistutti oppilasta itseään ulkonäön ja ilmeenkin puolesta. Kuudesluokkalainen tyttö on otsikoinut omakuvansa *Mie ja Sirkku tunnilla*. Molemmat tytöt istuvat vierekkään pulpetissaan samanlainen kiltti hymy kasvoillaan. Oppilaan sisäisestä ristiriidasta kertoo vain yksilölliseen panostamiseen liittyvä ajatuskupla, jossa lukee: *Hmm...viittäisinko vaiko en?*

Joidenkin oppilaiden kuvissa esiintyy opettaja, joka instituution karikatyyrisenä edustajana jakaa puheenvuoroja, suoltaa opetuspuhetta, antaa läksyjä, kirskuttaa liitua taululla tai kuulustelee oppilaita. Luokahuonevuorovaikutuksen institutionaaliset piirteet, kuten viittaaminen, opettajan pitkät puheosuudet (*blablabla*) sekä kysyminen ja vastaaminen korostuivat piirroksissa; sen sijaan varsinaista yhteistoimintaa kuvattiin harvoin. Oppilaiden omakuvissa harvinaisen auttamistilanne esiintyy, kun kuudesluokkalainen tyttö on piirtänyt kaksi oppilasta istumaan vierekkäin. Yksi tytöistä kysyy: *Jaa mikä sivu se oli?* ja toinen vastaa: *59*. Omakuvien ristiriitaisuus kyselyaineiston kanssa voi osaltaan selittyä piirrosten sarjakuvamaisilla ja nuorison vastakulttuuriin liittyvillä lajipiirteillä, joiden kautta omaan kielenoppijuuteen ja koulun englannin opetukseen liittyviä kriittisiä näkökulmia on helpompi tuoda esille karikatyyristen ja vitsikkäiden piirroshahmojen kautta.

Sosiaalisesta toiminnasta ja toimijoiden välisistä suhteista syntyi jokaiseen opetusryhmään omanlaisensa ryhmädynamiikka, toiminnan ja suhteiden verkosto, jossa jokaiselle oppilaalle rakentui erilaisia positioita suhteessa toisiin ryhmän jäseniin. Tarkastelen seuraavaksi erilaisiin opetusryhmiin liittyviä kielenoppijaidentiteettien tarjoumia.

5.2.6 Ryhmä tarjoumana

Kaikki tässä luvussa esille nostetut sosiaalisen toiminnan muodot, puhe, nauru, fyysinen positiointi sekä apu, tuki ja häiriö luokissa, vaikuttivat ryhmädynamiikan muodostumiseen opetusryhmissä ja niihin kielellisiin ja sosiaalisiin tarjoumiin, joita yksittäisille oppilaille ryhmissään muodostui. Ryhmädynamiikan Kopakkala (2005, 37) määrittelee ryhmän sisäisiksi voimiksi, jotka syntyvät ”jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta ja kommunikaatiosta”. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksella ja kommunikaatiolla tarkoitetaan myös ei-kielellistä toimintaa ryhmän jäsenten välillä.

Kalaja ym. (2008, 31) toteavat, että toimijuuden edellytykset vieraan kielen oppimisessa eivät ole valmiina, vaan ne täytyy luoda kehittämällä ryhmädynamiikkaa oppilaita tukevaan ja vuorovaikutusta lisäävään suuntaan ammentamalla ryhmien kulttuurisen pääoman tarjoumia. Ryhmädynamiikka vaihteli tutkimuskoulun englanninopetusryhmästä toiseen, jolloin eri opetusryhmissä syntyi yksittäisille oppilaille hyvin vaihtelevia tarjoumia osallistumiseen ja kielenoppijaidentiteettien rakentumiseen. Kielenoppijaidentiteettejä muokattiin ja presentoitiin myös oppituntien ulkopuolella. Käytävillä, ruokalassa ja välituntipihalla vaihdettiin kokemuksia englannin tuntien tapahtumista, vertailtiin koetuloksia ja kerrottiin tarinoita itsestä ja toisista oppilaista. Tämä tuli esille muun muassa kuudesluokkalaisten tyttöjen haastattelussa:

Kristiina: Puhutteks te sitten paljon kokeista, sitten kouluajan ulkopuolella, vai...tuolla kavereitten kanssa?

Mari: Joo. Yleensä välitunnilla. (Haastattelu 4)

Tutkijana ja opettajana minulla ei ollut useinkaan pääsyä näihin tilanteisiin, mutta silloin tällöin poimin oppilaiden keskustelusta aiheita, jotka liittyivät englannin tunteihin. Joskus huomasin oppilaiden merkitsevistä katseista heidän puhuneen asioista keskenään. Silloin tällöin joku oppilas tuli suoraan kertomaan oppituntien ulkopuolella tapahtuvista keskusteluista, erityisesti jos asiaan liittyi epärehellisyyttä tai kiusaamista. Ryhmien keskinäinen vertailu tuli esille muun muassa kommentteissa, joissa kuudesluokkalaiset kertoivat omasta ryhmästään. Oppilaat viittasivat kommentteissaan toiseen ryhmään, jossa oli työrauhahäiriöitä:

Englannin ryhmä on hyvä, sillä kukaan ei kommentoi tai naura, jos vastaa johonkin asiaan. En haluaisi vaihtaa oikeastaan ryhmää, sillä toinen ryhmä on ihan erilainen kuin tämä. (tyttö, 6. lk/ryhmäkysely)

Opiskelu tässä ryhmässä on helppoa. Melkein kukaan ei häiritse. Toisessa ryhmässä työskentely olisi varmaan vaikeampaa, koska siellä on aika monia, jotka häiritsee. (poika, 6.lk/ryhmäkysely)

Opiskelu tässä ryhmässä onnistuu hyvin. Jos olisin toisessa ryhmässä, opiskelu voisi olla hankalampaa. (poika, 6. lk/ryhmäkysely)

Erillisessä kirjallisessa kyselyssä pyysin kuudennen luokan oppilaita kuvaamaan omaa työskentelyään englannin ryhmässään. Oppilaat kirjoittivat muun muassa seuraavasti:

Ryhmätyö on hyvä tässä ryhmässä. Ei ole tarvetta vaihtaa. Mielestäni kukaan ei häiritse työtäni tässä ryhmässä. (tyttö, 6. lk/ryhmäkysely)

Olisi varmaan vaikeampaa olla toisessa ryhmässä. Tässä he [luokkatoverit] auttavat minua, mutta jotkut häiritsee tuntia aina. Muuten opiskelu on mennyt hyvin. (poika, 6. lk/ryhmäkysely)

Olen hyvä tässä ryhmässä. Voisin kyllä viitata enemmän ja kyllä jotkut pojat voisivat olla hiljempaa. Olen melkein samanlainen, vaikka olisin missä tahansa ryhmässä. (tyttö, 6. lk/ryhmäkysely)

Yllä olevien kommenttien kirjoittajat olivat eri ryhmistä. Esimerkeissä on viitteitä siitä, että oppilaat vertailivat englannin tuntien kokemuksia keskenään. Levottomimpien ryhmien jäsenet eivät välttämättä kokeneet olevansa huonommassa ryhmässä kuin toiset, ja ainakin osa heistä piti ryhmäänsä hyvänä oman opiskelunsa kannalta. Muutama oppilas kirjoitti olevansa itse samanlainen englannin oppija ryhmästä riippumatta, mutta mainitsi kuitenkin, että kaverit vaikuttivat opiskeluun:

Ihan samanlainen [olen oppijana] kuin missä tahansa muussa ryhmässä. Se ei vaikuta. Paitsi riippuu siitä, että onko kaveria, koska ei oo kivaa olla oppitunneilla ilman kaveria. (tyttö, 6.lk/ryhmäkysely)

Emmä ny tiä, kaikkihan ryhmät on samanlaisii...Paitsi jos olis vaan yksi tyttö yhdessä ryhmässä ja muut olis poikii, kyll se muuttuis. EI SIIS, OON KYLLÄ [eriläinen?]. Jonkinlainen enkun oppija...hyvä kait...(tyttö, 6. lk/ryhmäkysely)

Etenkin erityistä tukea saavat oppilaat, jotka siirtyivät tutkimuskoulussa englannin opetuksen kontekstista toiseen, sekä muualta muuttaneet oppilaat, joilla oli kokemuksia erilaisista englannin oppimistilanteista, toivat haastatteluissa ja keskusteluissa esille vaihtelevia osallistumisen ja osallisuuden kokemuksiaan sekä oman kielenoppijuutensa muutoksia eri ryhmissä. Kaksi erityisen tuen ryhmään osallistunutta viidesluokkalaista tyttöä kertoivat ajatuksistaan eri ryhmissä opiskelemisesta näin:

Englanti on ollut paljon helpompaa [pienryhmässä]. Voisin olla ryhmätunneilla luokassa. Pienessä ryhmässä on kivempi olla kun saa vähän enemmän apua...Pienessä ryhmässä puhun enemmän mutta pystyn olemaan myös hiljaa. (tyttö, 5.lk/pienryhmäkysely)

Olisi kiva päästä välillä isoon luokkaan. (tyttö, 5.lk/pienryhmäkysely)

Ryhmätunnit olivat englannin kielen tunteja, joilla luokka oli jaettu kahteen osaan. Molempien oppilaiden kirjoituksissa tulee esille kokemusten kaksijakaisuus. Pienryhmässä saa apua ja tukea, mutta isoon ryhmään kuulumisenkin on tärkeää.

Pienryhmissä vuorovaikutus oli usein keskustelunomaista, eikä niissä yleensä pyydetty puheenvuoroja viittaamalla. Tähän vaikutti ryhmäkoko ja tilajärjestely, jossa opettaja istui oppilaiden vieressä. Oppilaat saattoivat pienryhmissä tehdä runsaastikin aloitteita työskentelyn suhteen sekä esittää kysymyksiä. Kahden tytön haastattelussa tulee esille, että joskus oppilaat toimivat eri tavoin pienryhmässä ja kotiluokassa:

Kristiina: Nyt, kertokaapa ensin, että millaisia englanninoppijoita te yleensä ootte.
 Anna: Noooh...ahkeria...tai, no, oikeesti vähän levottomia. (tytöt hihittävät)
 Kristiina: Ootteko?
 Anna: Joo.
 Kristiina: Miks te ootte levottomia?
 Anna ja Suvi: Tota...
 Anna: ...meillon hauskaa.
 Kristiina: Joo...
 Anna: Tai sit me ollaan väsyneitä.
 Kristiina: Joo, (Suville) ootsää samaa mieltä?
 Suvi: No...joo...
 Kristiina: Entäs kun te ootte tuolla luokassa ni...mää olin teiän kanssa isossa luokassa, niin oottekste sillonkin levottomia?
 Anna: Se on vähän ni...eei, koska ope on siellä ja monta muuta oppilasta, niin voi häiritä, mutku meitä on vaan kaks (nauraa) niin sitte ei häiritse niin paljon.
 Kristiina: Mh. Arvatkaas ootteks te mun mielestä levottomia?
 Anna ja Suvi: Ollaan. Joo. (nauravat)
 Kristiina: Ette oo! (Haastattelu 2)

Pienryhmissä toiminta oli osittain samankaltaista kuin luokkissakin, mutta ryhmäkoosta johtuen opettajan kontrolli ja ohjaus oli tiiviimpää. Isoissa ryhmissä opettaja ei kyennyt seuraamaan kaikkien työskentelyä koko ajan, joten tunneilla syntyi myös mahdollisuuksia oppilaiden väliseen toimintaan, joka ei orientoitunut opiskeluun. Kuitenkin pienryhmissäkin oppilaiden keskeinen toiminta alkoi joskus ohjata työskentelyä opettajan näennäisestä kontrollista huolimatta. Jo kaksi oppilasta voi neuvotella valtapositiosta ja oikeudesta puhua. Seuraavassa aineistoesimerkissä esitetyn tuokion olen kirjannut kenttäpäiväkirjaani pienryhmätilanteessa käydystä kahden tytön välisestä keskustelusta, jossa toinen tytöistä haastaa luokkatoveriaan kilpailemaan osaamisesta, vaikka tämä haluaa työskennellä rauhassa. Tytöt harjoittelevat tulevaan englannin kokeeseen tekemällä harjoituskirjan *Test yourself*-tehtäviä, joissa kerrataan itsenäisesti koealueen keskeistä oppisisältöä ja pisteytetään itse tehdyt tehtävät:

Anna haluaa tehdä aikatehtävää (kilpailu). Suvi ei halua kilpailua, näyttää vaivautuneelta. Saa harjoitella kokeeseen, 10 minuuttia hiljaista työtä. Anna puhuu koko ajan.
 Suvi: Shh!
 Anna puhuu puoliääneen.
 Suvi: Anna, osaatsää ajatella mielessäs!
 Anna: Ai niin joo. Rubber! (laittaa kädet suun eteen) Kumi!
 Suvi: Sun suu pitäis teipata kiinni.
 Anna: En varmaan silloinkaan olis hiljaa. Eihän täällä oo - epäreilua!
 Kristiina: Etsää huomaa, että sää häiritset Suvia. Sun pitää olla vielä viis minuuttia hiljaa.

- Anna: OK, OK! (kumittaa äänekkäästi, kuiskailee) Draw! Mä en pysty oleen hiljaa.
 Suvi (irvistää): Mun silmät alkaa vuotamaan.
 Kristiina rykäisee.
 Anna: School. (laittaa käden suun eteen)
 Suvi: Pitääkö tässä antaa jotkut pisteet?
 Kristiina: Ei sitä oo pakko tehdä.
 Suvi: Mää haluan.
 Anna: Nyt te häiritsette mua! (Ote tutkimuspäiväkirjasta 26.11. 2007)

Englannin kielen tuntien toiminta oli ryhmästä riippumatta näennäisen samankaltaista. Kuitenkin kussakin ryhmässä rakentui lokaalisti omanlaisensa ilma-
 piiri, vuorovaikutus ja tapa toimia, vaikka opettaja ja oppikirja olisivat olleet samoja. Myös oppilaiden kokemukset ja tarjoumat oppijaidentiteeteille vaihtelivat ryhmien välillä ja sisällä. Tähän vaikutti osaltaan oppilaiden vaihteleva yhteistyö. Erityisesti englannin kielen tuntien parityöskentelyssä oli havaittavissa vakiintuneita työpärejä ja oppilaiden positioita, kun oppilas sai apua luokkatoverilta, joka otti opettajan roolin. Taulukossa 6 on kirjallisesta kyselystä poimittuja esimerkkejä oppilaiden yhteisen toiminnan kokemuksista kaikissa englannin kielen tuntien opetusryhmissä.

TAULUKKO 6 Oppilaiden kokemuksia avusta, tuesta ja häiriöstä opetusryhmittäin

RYHMÄ	A	B	C	D	E	F	G
MYÖNTEISIÄ KOKE- MUKSIA	<i>Toiset auttavat ja tukevat.</i>	<i>Toiset auttavat, kun tarvoitsen apua.</i>	<i>Toiset auttavat aina.</i>	<i>Auttaa. Ei kukaan ole koskaan häirinnyt.</i>	<i>Toiset auttavat hyvin paljon.</i>	<i>Jos en osaa ja kysyn luokkatovereilta, he auttavat.</i>	<i>Toiset tukevat ja auttavat.</i>
VAIHTU- VIA KO- KEMUK- SIA	<i>Joskus häiritsevät mölyämäl- lä.</i>	<i>Luokka- toverit auttavat, mutta joskus myös häiritsevät.</i>	<i>Jotkut nauraa, toiset auttaa.</i>	<i>Joskus... sillein, kun yritän kuunnella, niin sitten joku puhuu..</i>	<i>Muut eivät auta tai häiritse.</i>	<i>Välillä ne häiritsee.</i>	<i>Jotkut melua- vat vä- hän, mutta ei se haittaa.</i>
KIELTEI- SIÄ KO- KEMUK- SIA	<i>Toiset häiritsevät puhumalla ihan turhia.</i>	<i>Puhetta on liikaa.</i>	<i>Kun vastaan väärin, muut alkavat nauraa.</i>	<i>Vähän kaikki mölyävät. Eivät tue.</i>	<i>Toiset häiritsevät metelillä.</i>	<i>Ryhmäs- säni ei ole kavereita.</i>	–

Taulukkoon 6 kirjatut esimerkit osoittavat, että kaikissa ryhmissä luokka-
 asteesta, opettajasta tai vuorovaikutuksen erilaisuudesta huolimatta syntyi monenlaisia kokemuksia osallistumisesta ja avusta.

Opetusryhmien sisään muodostui pienempiä yhteisöjä, joissa niiden jäsen-
 ten kielenoppijuutta tuettiin eri tavoin. Hyvin näkyväksi sosiaalinen liittyminen ja erottuminen tulivat istumapaikkoja ja työpärejä valittaessa. Jos paikkoja tai työtovereita ei voinut valita itse, pidettiin luokkien sisällä yhteyttä kavereihin

esimerkiksi katseen, naurun ja ilmeiden avulla tai yhteisillä puhumisen ja käyttäytymisen tavoilla. Esimerkiksi tuolin keikuttaminen saattoi levitä luokassa kaverilta toiselle, mutta kaikki oppilaat eivät silti alkaneet keikutella tuolejaan. Boxer ja Cortés-Conde (2000, 204) toteavat luokkavuorovaikutuksessa syntyvien ryhmäidentiteettien tarjoavan oppilaille mahdollisuuksia kielenoppimiseen. Monissa ryhmissä oppilaat auttoivat, rohkaisivat ja tukivat toisiaan, mutta joidenkin oppilaiden kesken syntyi myös melko kiinteitä oppimista estäviä positiivisia, joissa vahvistettiin opiskelua vastustavaa toimintaa ja välinpitämättömiä asenteita. Kuudesluokkalaisten kuvaavat englannin opiskeluaan omassa ryhmässään muun muassa näin:

Tämä on hyvä ryhmä koska tässä ryhmässä on kavereita jotka auttaa, ja tässä ryhmässä ei kukaan yleensä häiritse. Opiskelu tässä ryhmässä onnistuu hyvin. Jos olisin jossain toisessa ryhmässä, opiskelu voisi olla hankalempaa. (Poika, 6. luokka/ryhmäkysely)

Samanlailla opin, kun jossain toisessa ryhmässä, paitsi jos ei ole yhtään kaveria samassa ryhmässä, koska joskus kaverit auttaa. (Tyttö, 6. luokka/ryhmäkysely)

Koulun ulkopuolella syntyneet, nuorisokulttuureihin liittyvät ryhmäidentiteetit näkyivät joidenkin kuudesluokkalaisten pukeutumisessa esimerkiksi mangan, rapin ja hip hopin harrastajien kohdalla. Viidennen luokan oppilaille en tätä havainnut. Osa nuorisokulttuurin mukanaan tuomista identiteeteistä saattoi vaikuttaa englannin opiskeluun, jos englannin kieli oli näkyvä osa kyseistä kulttuuria. Jotkut kuudesluokkalaisten pojat alkoivat kevätlukukaudella näkyvästi presentoida rap-identiteettiään ja "gangsta-asennetta" pukeutumisellaan ja elehtimisellään, ja samalla heidän aktiivisuutensa englannin tunneilla lisääntyi. Vaikka rap-kulttuuriin liittyy instituutioiden vastustaminen, näiden oppilaiden kiinnostus englannin kielen opiskelua kohtaan näytti lisääntyvän kehittyvän kielitaidon myötä.

5.2.7 Yhteenvetoa kielellisistä ja sosiaalisista tarjoumista

Oppilaiden puhe englannin kielellä, englannin kielestä ja englannin oppimisen kokemuksista sekä toiminta luokissa vaihtelivat kontekstista toiseen. Kielenoppijaidentiteettejä oppilaille muodostui erityisesti erilaisten ryhmien toimintaan osallistumisen kautta. Erilainen vuorovaikutus, toiminta ja kokemukset sekä toimijoiden sosiaalisista verkoista rakentuva vaihteleva ryhmädynamiikka loivat jokaiseen ryhmään omanlaisensa ekologian, jossa yksittäiset oppilaat etsivät paikkaansa kielenoppijoina.

Oppilaiden sosiaaliseen toimintaan liittyvät tarjoumat englannin opetuksessa vaihtelivat tilanteisesti, mutta toiminnan muuttuminen kaavamaiseksi alkoi kuitenkin ylläpitää ryhmien sisäisiä osallistumiseen liittyviä rooleja. Oppilaat, jotka osallistuivat näkyvästi englannin kielen tuntien vuorovaikutukseen eivät välttämättä olleet aktiivisia CLIL-tunneilla. Osallistuminen vaihteli myös sen mukaan, oliko kyseessä opettajajohtoinen luokkatilanne vai oppilaiden keskinäinen työskentely. Havaintojeni perusteella yksittäisten oppilaiden osallis-

tuminen oppituntien toimintaan vaihteli ainakin jossain määrin myös eri oppiaineiden tunneilla. Tähän vaikutti varmasti osaltaan opettaja, joka on rooliinsa liittyvän vallan kautta vuorovaikutuksen näkyvä ohjaaja ja useimmiten myös keskeinen osallistuja. Englannin opetuksen tarjoomiin liittyi vahvasti myös käytetty kieli.

Taulukossa 7 esitän yhteenvedon kielelliseen ja sosiaaliseen toimintaan liittyvistä identiteettien tarjoomista englannin tunneilla sekä siitä, millaisia kielennoppijaidentiteettejä näiden tarjoomien yhteydessä ilmeni.

TAULUKKO 7 Identiteettien ilmeneminen sosiaaliseen toimintaan liittyvissä tarjoomissa

	Identiteettien tarjoomat	Identiteettien ilmeneminen
Kuka englannin tunneilla puhuu?	liittyvät osallistumiseen ja toimijuuden presentointiin	-osallistumisen identiteettejä -toimijuuden presentointia -sukupuolittunutta vallankäyttöä
Mitä kieltä käytetään?	liittyvät ymmärtämiseen ja kielitaidon presentointiin	-osaamisen identiteettejä -yrittämisen, kiinnostuksen, rohkeuden presentointia
Nauru	liittyvät erityisesti toisten positiointiin, mutta myös yhteisöön kuulumiseen	-vallankäyttö: kuka nauraa, kenelle nauretaan -yhteinen toiminta: kenen kanssa nauretaan
Istumapaikat	liittyvät opiskeluun suhtautumisen ja ryhmään kuulumisen tai siitä erottautumisen ilmaisemiseen	-erottautuminen toisista -liittyminen toisiin
Luokkatovereiden apu, tuki ja häiriö	liittyvät oppimiseen, osallistumiseen ja osallisuuden kokemiseen	-osallistumisen identiteettejä -osallisuuden identiteettejä -osaamisen tai osaamattomuuden presentointia

Tutkimuskoulun englannin tunneilla käytiin ainakin joskus avointa keskustelua ryhmien toiminnasta, mutta oppitunneilla vaikutti silti olevan paljon itsestään selvinä pidettyjä työtapoja, joista ei yhdessä neuvoteltu. Neuvottelua oli kenties enemmän aivan lukuvuoden alussa. Keskustelu ja neuvottelu luokissa olivat tarjoomia yhteisten merkitysten rakentumiselle ja sen kautta yhteistoiminnan kehittämiseksi. Tutkimusaineistossani oppilaat kuitenkin toivat keskustelun harvoin esille. Tämä voi johtua siitä, että vuorovaikutusta ei tiedostettu, tai sitten oppilaat olivat tyytyväisiä mahdollisuuksiinsa keskustella luokissa.

Opetusryhmien sisälle syntyi pienempiä ryhmittymiä esimerkiksi kaveruuden tai lähekkäin istumisen perusteella. Näissä ryhmissä toiminta sekä kokemukset saattoivat olla yhdessä tuotettuja ja jaettuja, minkä seurauksena syntyi sekä lyhytkestoista että pitempiä aikaista yhteistyötä että ryhmäidentiteettejä, joilla erottauduttiin muista oppilaista, kuten *mölyäjistä*, *naurajista*, *hiljaisista* tai toisen sukupuolen edustajista.

5.3 Vapaa-ajan englannin oppimiseen ja käyttöön liittyviä tarjoumia

Kaikki englannin opetuksessa esiin nousevat tarjoumat eivät ole koulun kielenopetuksessa tuotettuja. Opettajat ja oppilaat tuovat koulun ulkopuolisista kielenkäytön ja -oppimisen konteksteista mukanaan tietoa, kokemuksia, asenteita sekä merkityksiä, jotka vaikuttavat koulun kielenopetuksessa enemmän tai vähemmän näkyvästi. Gieve ja Miller (2006, 19) toteavat, että erilaisiin englannin kieltä käyttäviin käytäntöyhteisöihin kuuluminen luo oppijoille vaihtelevia identiteettiäpositioita, joissa henkilökohtaiset kokemukset sekoittuvat instituutio-naalisiin; koulussa oppilaan positiossa oleva voi toimia vapaa-ajallaan jonkun toisen opettajana. Tässäkin tutkimuksessa esimerkiksi vanhemmille osoitetussa kirjallisessa kyselyssä tuli esille, että kuudesluokkalainen poika opetti englantia sisaruksilleen.

Oppiminen koulussa ja koulun ulkopuolella voivat merkittävästi tukea toisiaan tai jäädä erillisiksi osa-alueiksi. Parhaimmillaan oppilaat kokivat koulun englannin opetuksesta olevan välitöntä hyötyä koulun ulkopuolellakin (ks. Nikula & Pitkänen-Huhta 2008, 179), kuten tämä kuudesluokkalaisen pojan haastattelussa esiin tuoma kokemus osoittaa:

Kristiina: Jos ei ajatella koulussa sitä englannin kieltä, niin käytätteks te muualla?
Niko: Esimerkiks, jos aatellaan elokuvissa ja...peleissä ja tälleen näin. Esimerkiks jos tulee, että siinä just sanotaan, jos pitää tehdä tälleen näin, siinä sanotaan englanniks. Jos se olis niinku, englanniks, eikä me yhtään opeteltais englantia, niin eihän me, niinku, osattais. (Haastattelu 6)

Molemmat haastatteluun osallistuneet pojat kertoivat käyttävänsä sanakirjoja tietokoneella pelatessaan, jos vastaan tulee outoja sanoja. Niko kertoi myös, että kavereiden kesken toisteltiin hauskoja englannin kielisiä sanoja ja lauseita, jotka jäivät mieleen elokuvista. Nikon kuvaama omaehtoinen sanojen opettelu ja sanontojen toistaminen oli koulun ulkopuolista englannin opiskelua, jonka tulokset tulivat näkyviin esimerkiksi oppilaiden vapaissa kirjallisissa suorituksissa.

Englannin kielen asema on muuttunut Suomessa lähivuosikymmenten aikana merkittävästi (ks. Leppänen, Nikula & Kääntä 2008). Englanti on yhä useampien suomalaisten työkieli, mutta se liittyy myös koululaisten elämään muun muassa lisääntyneen matkailun, internetin ja nuorisokulttuurin välityksellä. Englannin oppiminen poikkeaa useiden muiden vieraiden kielten oppimisesta siinä, että sitä kuullaan ja käytetään paljon myös vapaa-ajalla. Sen asema lähestyy näin toisen kielen asemaa jo joidenkin alakoululaisten arjessa. Kuudesluokkalainen poika pohti neljän pojan välisessä ryhmäkeskustelussa englannin kieltä musiikin kuuntelussa näin:

Joo, kun musiikkia kuuntelee ja sitten kun ymmärtää aika paljon englantia nii mieltii miten sen niinku, suomeks voi sanoa. Kun on englanninkielistä musiikkia...vähä ymmärtää niinku suomeksi sitä...pystyy niinkun ymmärtämään mitä ne laulaa. (Keskustelu 1)

Vastauksessa tulee ensin esille koulun englannin opetuksesta tuttu kääntäminen kielestä toiseen. Kuitenkin oppilas oli havainnut ymmärtävänsä englantia myös samalla tavalla kuin äidinkieltään, jolloin kielelliset merkitykset avautuivat hänelle ilman äidinkielen välittävää toimintaa. Oppilaat kertoivat haastatteluisissa, että englannin kielen käyttö oli vapaa-ajalla luontevaa ja se sekoittui suomen kanssa. Tästä kertoi myös kuudesluokkalaisten pojan vanhempi kirjallisuudessa kyselyssä:

Englannin sanoja käyttää tavallisessa puhekielessä suomalaisten sanojen kanssa yhdessä tai pelkästään englanninkielisiä lauseita, sekä kavereiden kanssa, mutta myös muille puhuessaan. Englannin käyttö tuntuu istuvan luonnollisesti puheeseen ja kielenkäyttöön. (Huoltajan kommentti)

Nikula ja Pitkänen-Huhta (2008, 180) huomasivat, että erityisesti poikien vapaa-ajan harrastuksiin liittyy kokemus englannin käytön helppoudesta ja luontevuudesta. Näyttää siltä, että vapaa-ajan kielenkäyttötilanteissa syntyy oppimisen lisäksi muita englannin kieleen liittyviä merkityksiä, jotka saattavat vaikuttaa koulun oppimistilanteissa kieleen kohdistuvien asenteiden kautta.

Koulun ulkopuolinen englannin oppiminen näkyi myös koulun arjessa, mutta siihen ei aina kiinnitetty huomiota oppiaineiden rajattujen tavoitteiden noustessa opetuksessa korotetusti esille. Dufvan (2006) mukaan oppijoiden turhan irralliseksi jäävien kieliympäristöjen välillä tulisi lisätä dialogia (ks. myös Aro 2009; Dufva ym. 2011). Tutkimuksen kautta sain selville oppilaiden oppivan paljon enemmän englantia koulun ulkopuolella kuin mitä opettajana olin ymmärtänyt. Oppilaat eivät aina syystä tai toisesta tuoneet esiin koulun ulkopuolisia englannin käytön ja oppimisen kokemuksiaan. Olin tiennyt tarjoutumien oppimiselle olevan runsasta, mutta englannin käytön laajuus ja monipuolisuus kaikenlaisten kielenoppijoiden kohdalla oli yllättävää. Esimerkiksi erityisopetuksessa tukea saava viidesluokkalainen tyttö kertoi tutkimushaastattelussa yrittäneensä lukea Harry Potteria englanniksi ja saaneensa siitä vähän selvääkin. Koulussa näkyvät englannin opiskelun vaikeudet eivät olleet rajoittaneet tämän oppilaan vapaa-ajan englannin käyttöön liittyvää toimijuutta. Erityisopetuksen yhteydessä käydyissä keskusteluissa sain selville muun muassa, että oppilaat puhuvat keskenään tai itsekseen englantia vapaa-ajallaan.

Englanninkielisiä tietokonepelejä pelasivat myös sellaiset oppilaat, jotka eivät menestyneet kovin hyvin koulun englannin opetuksessa. Kuudesluokkalainen poika, joka ei osoittanut oppitunneilla englannin kieleen liittyvää osaamista tai mielenkiintoa, kirjoitti englannin opiskelusta koulussa:

Ei ole mitään tiettyä, mistä en pidä [englannin opiskelussa], koska en pidä juuri mistään. (poika, 6.lk/kysely)

Edellisenä kouluvuonna tehdyssä kirjallisessa pilottikyselyssä sama oppilas kirjoitti, ettei pidä sanastotehtävistä, mutta kertoi pelaavansa 8–15 tuntia viikossa peliä, jossa tarvittiin englantia. Pojan passiivisuus englannin käyttäjänä liittyi siis koulukontekstiin. Toinen kuudesluokkalainen poika, joka presentoi itsensä englannin tunneilla niin englannin kielen kuin sen opetuksen vastustajaksi,

osoittautui vapaa-ajallaan englannin käyttäjäksi tietokonepelien kautta. Haastattelussa hän kertoi kahden luokkatoverinsa kanssa englannin käytöstä tietokoneella:

- Kristiina: Sanoit tossa alussa, että [englanti liittyy] peleihin. Pelaatsä yksin vai pelaatsä kavereiden kanssa?
 Jussi: No...yksin netissä ja kaverien kanssa. Siellä niinku yksin, mutta [toisten] kanssa.
 Kristiina: Joo-o. Millaisissa peleissä te käytätte englannin kieltä?
 Jussi: Vähän kaikessa.
 Kristiina: Jouduttekte kirjottaa englanniks?
 Topi: Usein.
 Kristiina: ...vai ymmärtään?
 Jussi: Ku niissä on joku chatti, niissä yhteydessä, niin sitä tulee käytettyä.
 Kristiina: Kirjotatte englannin kielellä?
 Pojat: Nii. Joo.
 Jussi: Vaikka ohjeita, että mites tuo on, että mites pitää tehdä vaikka tossa pelikohassa. Ja muuta.
 Kristiina: Kuinkas kauan te ootte pelannu semmosia pelejä?
 Topi: Pari vuotta. (Haastattelu 3)

Oppilaiden tutkimuksessa kuvaama vapaa-ajan englannin käyttö oli lähes poikkeuksetta myönteisesti kuvattu. Useat heikosti koulun englannin opetuksessa menestyneet oppilaatkin kuvasivat luontevia englannin käyttötilanteita esimerkiksi matkoilla. Kielen käyttöön vapaa-ajan konteksteissa liittyi vahva toimijuus, kun kielenkäyttötilanteet ja ympäristöt olivat itse valittuja. Käyttö liitettiin omiin kiinnostuksen kohteisiin ja suhteutettiin omaan englannin osamiseen. Vain muutama oppilas kertoi englannin käyttöyrityksen epäonnistumisesta tai kielen käytön epämiellyttävyydestä. Useimmiten näissä tapauksissa oli kyse kommunikointivaikeuksista vierasmaalaisten kanssa, kuten tämä esimerkki kuudesluokkalaisten poikien ryhmäkeskustelusta osoittaa:

- Panu: Joka paikas pärjää englannilla.
 Lassi: Niin pärjääki.
 Joonas: Paitsi Ranskassa. Älkää oikeesti menkö Pariisiin (nauraa)...siellä ei pärjää englannilla.
 Lassi: Oikeesti? (Keskustelu 1)

Käsitys englannin kielen yleisyydestä kaikkialla maailmassa tuli vahvasti esille niin viidennen kuin kuudennen luokan oppilaiden kyselyvastauksissa. Yllä olevassa esimerkissä poikkeavan näkemyksen esittänyt oppilas menestyi englannin opiskelussaan erittäin hyvin, mutta hän toi ryhmäkeskustelussa esille kriittistä suhdettaan englannin kieleen liittyvään nuorison valtakulttuuriin sekä kiinnostustaan japanilaiseen nuorisokulttuuriin. Seuraavassa esimerkissä oppilaat keskustelevat vapaa-ajan englannin käytöstään. Ensin he löytävät yhteisiä kielenkäyttötilanteita, kuten pelit ja musiikin. Kun Lassi nostaa Joonaksen erilaisen mielenkiinnon kohteen esille, Joonas puolustaa omaa kiinnostustaan vahvasti:

- Lassi: Paitsi...mangaa ei tueta.
 Joonas: Kyllä tuetaan. Mää tuen mangaa!
 Panu: Jokainen tukee mitä tukee, mutta...vielä pitäis keksii...

Lassi: Kuolematon lause.
Panu: Ai niin, missä on tarvinnu englantia. (Keskustelu 1)

Englannin kielen merkitys tuli oppitunneilla esille Joonaksen kohdalla porttina japanilaiseen kulttuuriin, sillä hän kertoi lukevansa manga-kirjallisuutta englanniksi. Oppilaiden joukossa oli muitakin mangan harrastajia, mutta he eivät tuoneet esiin idän ja lännen kulttuurien ristiriitoja kritisoimalla englannin kieltä tai sen opiskelua. Muutamien tyttöjen kiinnostus japanilaiseen nuorisokulttuuriin näkyi heidän pukeutumisessaan sekä piirroksissaan itsestään englannin oppijoina, mutta englannin tunneilla en havainnut heidän kohdallaan vastustamista englannin kieltä tai sen opiskelua kohtaan.

Usein oppilaiden vapaa-ajan englannin käyttö liittyi ulkomailla matkailuun. Oppilaat olivat kommunikoineet englanniksi kertomansa mukaan varsin puutteellisellakin kielitaidolla esimerkiksi tilatessaan ruokaa ravintolassa tai käydessään ostoksilla. Neljän pojan nauhoitetussa ryhmäkeskustelussa kaksi pojista kertoo esimerkkejä toimivasta englannin käytöstä ja samalla kielitaitonsa presentoinnista matkailutilanteissa:

Mää muistan, kun mä kolkilla kävin, kolkki viiva nelkki kesälomalla mentiin johonki, missä me, Ruotsiinko me mentiin, niin sit siellä, mä en osannu mitään ruotsii, niin joka paikassa melkeen pärjäs englannilla. Oli se aika hienoo osata, ku, henkseleitä räpsyttää siellä, ku, Mää osaan englantii!!! Joo! (Keskustelu 1)

Joo. Ja me mentiin toissa vuonna käymään Lontoossa ja Brightonissa. Ja oli kyllä hienoo, kun pysty menemään oikeen ja tilaamaan kaikkee, mitä kahvilassa halus! (Keskustelu 1)

Näiden poikien kohdalla matkailuun liittyvät kielenkäyttötilanteet olivat rakentaneet kielenosaajan identiteettiä. Osaamisen kokemukset olivat ehkä puolestaan vaikuttaneet rohkeuteen käyttää kieltä. Kaikille autenttiset kielenkäyttötilanteet eivät auenneet samanlaisina tarjoumina osaamiseen liittyvien kielenoppijaidentiteettien rakentumiselle. Vaikka asiat olivat hoituneet, eivät oppilaat välttämättä kokeneet oppivansa kieltä käyttötilanteissa. Kuudesluokkalaisten tytön haastattelu kuvastaa, että vapaa-ajan englannin käytön tilanteita ei aina mielletä oppimistilanteiksi, jos niihin ei erityisesti liity esimerkiksi uusien sanojen oppimista.

Kristiina: Onks sulla mitään sellaista harrastusta vapaa-ajalla tai kavereitten kanssa, missä te käytätte englantii?
Ilona: Eeii meillä oo mitään...
Kristiina: Oot matkustellu kuitenkin.
Ilona: Tai jos me on matkusteltu, kyllä me sillon jotenkin, jonkun verran sitä käytetty.
Kristiina: Joo. Tuntuuko susta, että niistä kerroista on oppinut mitään? Ootko saanu käyttöä englantia?
Ilona: No, ei niistä varmaan hirveesti oo mitään oppinu. (Haastattelu 1)

Tämä kertoo kapeasta kielenoppimiskäsityksestä, jossa varsinainen oppiminen ymmärretään koulussa tapahtuvaksi kielen formaalien piirteiden kumuloituvaksi omaksumiseksi, joka sijoittuu yksilöön (ks. Dufva ym. 2011). Kun oppiminen merkitsee vain kielen irrallisten muotojen hallintaa, kieltä ei ymmärretä

laajasti kommunikoinnin mahdollistavaksi kulttuuriseksi työkaluksi (ks. Luukka ym. 2008), jonka oppiminen ja osaaminen rakentuvat sosiaalisissa tilanteissa ihmisten välille.

Useimmiten englannin käyttötilanteet liittyivät tietokoneeseen, erityisesti pelaamiseen, television katseluun sekä musiikin harrastamiseen. Kuudesluokkalainen tyttö kertoo kirjallisessa kyselyssä:

No tykkään puhua enkkaa, ja esim. netissä mulla on erimaalaisia kavereita, joten puhun niitten kaa aina msn:ssä englantia. (tyttö, 6.lk/kysely)

Pojat ilmoittivat selvästi useammin oppivansa englantia pelaamalla tietokonepelejä. Viidennen ja kuudennen luokan pojista noin 70 prosenttia, mutta tytöistä vain kolmannes kertoi kyselyssä oppivansa englantia peleistä. Luukan ym. (2008, 176) tutkimuksessa ilmeni, että yhdeksäsluokkalaiset pojat pelaavat tietokoneella tyttöjä enemmän. Muutamassa piirroksessa oppilaat kuvasivat itsensä englannin oppijoina tietokoneen ääressä. Yhtä omakuvaa reunustivat tietokonepelien nimet. Tietokoneella hauskuus ja sosiaalinen yhteydenpito korostuivat tietoisesta opiskeluorientaatiosta sijaan, mutta englannin käyttöön tietokoneella liittyi oppimista ja luontevaa nettisanakirjan käyttöä.

Television mainitsi viidesluokkalaisista noin puolet ja kuudesluokkalaisista hieman yli 60 prosenttia. Jotkut oppilaat kertoivat haastattelussa yrittävänsä oppia englantia kuuntelemalla televisio-ohjelmien englanninkielistä puhetta ja välttämällä suomenkielisten tekstien lukemista. Kuudesluokkalainen poika kirjoittaa kielitaitonsa muuttumisesta edellisestä vuodesta:

Ymmärrän paremmin englantia ja olen katsonut joitakin elokuvia englanniksi ilman tekstitystä. (poika, 6.lk/itsearviointi)

Oppimisen lähteenä mainittiin myös englanninkieliset televisiomainokset. Television katselussa visuaalinen tuki auttoi oppilaita ymmärtämään kieltä paremmin. Viidesluokkalainen tyttö kertoi haastattelussa englanninkielisten ohjelmien seuraamisesta näin:

Jos katon telkkaria ja en jaksa tuijottaa sitä ruutua, niin määhän alan kuuntelemaan niitä sanoja. Tiiän mitä tapahtuu suunnilleen, ja aina ei [tarvii] katkoa niitä tekstejä. (Haastattelu 5)

Suuristakin oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat pystyivät usein muistamaan englanninkielisiä sanontoja, joita olivat omaksuneet katselemalla toistuvasti piirrettyjä TV-ohjelmia tai kuuntelemalla musiikkia. Piirrosten puhekuplissa vastustuksen ilmauksena toistui The Simpsons -animaatiosarjasta peräisin oleva *D'oh!*

Oppilaiden vapaa-ajan englannin käytön kohdalla musiikin osuus kasvoi viidesluokkalaisten noin 20 prosentista kuudesluokkalaisten yli 50 prosenttiin. Erityisesti kuudesluokkalaiset tytöt kertoivat kuuntelevansa englanninkielistä musiikkia. Musiikkia ei kuitenkaan yksinomaan vastaanotettu, sillä jotkut oppilaat kertoivat soittavansa tai laulavansa bändissä. Haastattelussa viidesluokka-

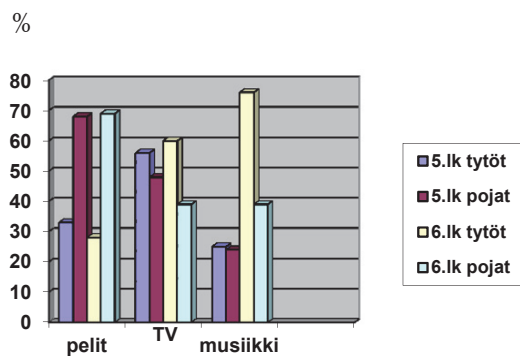
lainen tyttö kertoi tekevänsä itse lauluja englanniksi. Hän piirsi itsensä englannin oppijana tietokoneen ääreen ja kirjoitti kuvaan:

Opin kuuntelemalla musiikkia. *Kids of tomorrow don't need today.* (tyttö, 5.lk/piirros)

Eroja viides- ja kuudesluokkalaisten englannin käytön välillä voi tulkita nuorisokulttuurin kasvavana merkityksenä oppilaiden lähestyessä yläkouluikää. Myös kehittyvä kielitaito avaa mahdollisuuksia uusiin kielenkäyttötilanteisiin, joissa englanti on väline sosiaaliseen kanssakäymiseen, omaehtoiseen tiedonhankintaan, erilaisiin yhteisöihin kuulumiseen ja uusien kieli-identiteettien muodostumiseen. Kuudesluokkalaisten pojan kirjoitus kyselyaineistossa kuvaa kielenkäytön ja sosiaalisiin yhteisöihin kuulumisen merkittävyyttä kielen oppimisessa:

Se [englannin opiskelu] on muuttunut paljon ja se on nykyään helppoa. Mulla on pari ulkomaalaista kaveria jotka ei puhu ollenkaan suomea. Englannista on hyötyä. (poika, 6.lk/ itsearviointi)

Kuvio 4 esittää alkuperäisen kyselyaineiston (n=109) perusteella viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden vapaa-ajan englannin kielen käyttöön ja oppimiseen liittyvien yleisimmin mainittujen kategorioiden esiintymistä aineistossa. Näitä ovat tietokonepelit, televisio ja englanninkielinen musiikki. Oppilaiden vapaa-ajan englannin käyttö tutkimuksessani myötäilee Luukan ym. (2008) tutkimustuloksia 9. luokan oppilaiden vieraan kielen käytöstä vapaa-ajan tekstikäytännöissä.



KUVIO 4 Englannin käyttö vapaa-ajalla

Kuviosta näkyy, että viidennen ja kuudennen luokan tyttöjen ja poikien vapaa-ajan englannin käytön yhtenäisimmäksi alueeksi tutkimusjoukossa tulee TV:n katselu. Tyttöjen ja poikien väliset erot näkyvät erityisesti tietokonepelien pelaamisessa. Musiikki jakaa tutkittua joukkoa eniten suhteessa luokkatasoon. Sekä tyttöjen että poikien tietokoneen käyttöön liittyi erityisesti joillakin kuudesluokkalaisten englanninkielinen yhteydenpito sekä englanninkielisillä inter-

net-sivustoilla käyminen. Kun toiminta liittyi omaan kiinnostuksen kohteeseen, opiskelun rajat venyivät aikaa ja vaivoja säästämättä.

Oppilailla oli varmasti vapaa-ajallaan hyötyä koulussa hankitusta kielitaidostaan, mutta englannin käyttö vapaa-ajalla ei useinkaan ollut esillä koulutunneilla tässä aineistossa (ks. Nikula & Pitkänen-Huhta 2008). Taalaksen ym. (2008) sekä Tarnasen ym. (2010) mukaan englannin kielen käyttö ja oppiminen ovat koulussa ja vapaa-ajalla erillään toisistaan, eikä koulu pysy perässä monimediaisten tekstikäytänteiden käytössä. Vapaa-ajan ja koulukontekstien välistä vuoropuhelua voisi lisätä tarjoamalla koulun kielenopetuksessa mahdollisuuksia oppilaslähtöisten teemojen esille tulemiseen esimerkiksi projektitöiden ja esitelmien kautta. Oppilaiden kokemuksia ja ehdotuksia kuuntelemalla voisi lisätä heidän motivaatiotaan ja huomioida etenkin niitä erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita, jotka eivät menesty koulun kielenopetuksessa ja saa siellä onnistumisen kokemuksia. Koulun ulkopuolisen kielenoppimisen ja kielen osaamisen huomaaminen ja huomioiminen oppilaiden arvioinnissa on suuri ja ainakin osin ratkaisematon haaste. Nyt arviointi kohdistuu keskeisesti kielenoppijana olemiseen. Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003) esitetäänkin aiheellinen kysymys siitä, kertooko kielen arviointi koulussa oppilaan kielitaidosta vai koulussa opettettujen oppisisältöjen hallinnasta. Yliniemi ym. (2006) ajattelevat kielellisen tietoisuuden syventämisen koulussa kielenopetuksen yhteiseksi tehtäväksi kieliympäristöstä riippumatta. Tässä voisi hyödyntää niin oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttökokemuksia kuin koulujen lisääntyvässä määrin monikielistä oppimisympäristöä. (Yliniemi ym. 2006, 94.)

Pienryhmätilanteissa, joissa oppilailla ja opettajalla oli aikaa keskustella ja kuunnella toisiaan, koulun ulkopuolinen englannin käyttö ja oppiminen nousivat joskus luonnollisesti esille, mutta pienryhmissäkään eivät oppilaat aina voineet hyödyntää tilanteita haluamallaan tavalla. Seuraavassa aineistonäytteessä pienryhmätilanteesta viidesluokkalainen tyttö innostuu keskustelemaan kommunikoinnista ulkomailla, mutta toinen oppilas keskeyttää keskustelun, koska hän haluaa keskittyä työntekoon:

Suvi tekee tehtävää "Who I am". Hän pohtii englannin ja vieraitten kielten merkitystä: pitääkö englantilaisten opiskella muita kieliä? Mitä kieliä? Miksi?
 Kristiina: Voi matkailla - ja tuntee itsensä fiksuksi.
 Suvi nauraa.
 Suvi: Mummo ja pappa oli Espanjassa. Ne näytti käsillä, että pihviä pitää paistaa lisää.
 Anna tahtoo tehdä tehtäviä rauhassa. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 7.1.2008)

Näytteestä voi huomata, että yhden oppilaan myönteiset tarjoumat voivat toimia toiselle kielteisesti. Jo kahden oppijan ryhmässä jouduttiin neuvottelemaan tekemisestä ja toimijuudesta.

5.4 Yhteenveto tarjoumista englannin oppimisen konteksteissa

Luvun alussa esittelin materiaaleihin liittyvien tarjoumien vaikutusta kieleno-pijaidentiteettien rakentumiseen. Sen jälkeen tarkastelin kieliluokkien toiminta-an liittyviä kielellisiä ja sosiaalisia tarjoumia. Huomion kohteena olivat erityisesti oppilaiden mahdollisuudet osallistua yhteiseen toimintaan ja rakentaa merkityksiä englannin kielelle ja sen opiskelulle. Tässä yhteenvedossa kokoan yhteen tarjoumia sekä tutkimuskoulun eri englannin opetuksen konteksteissa että vapaa-ajan englannin oppimisen tilanteissa.

Englannin tunneilla opettajilla oli vuorovaikutuksen ohjaajana merkittävä rooli, mutta oppilaiden identiteettipositioita ja tarjoumia toimijuuden ilmaisulle säätelivät ja ohjasivat voimakkaasti myös toiset oppilaat (ks. Maybin 2006). Kommunikatiivisissa ja yhteistoiminnallisissa oppimistilanteissa oppilaiden välinen toiminta ja vaikutus toisiin oppilaisiin lisääntyivät, jolloin tarjoumat luokissa muuttuivat. Oppilaiden toimijuudelle syntyi enemmän mahdollisuuksia, mutta myös sellaisia rajoituksia, jotka saattoivat olla opettajalle ja tutkijalle vaikeasti havaittavissa.

Eri englannin opetuksen konteksteissa syntyviä tarjoumia ei voi varauksetta yleistää. Erityisesti CLIL-opetuksen toteutus vaihteli tutkimuskoulussa suuresti, samoin siihen liittyvät tarjoumat. Osalla ryhmistä CLIL-opetus järjestettiin erillisenä, oppitunnin mittaisena kokonaisuutena, toisissa ryhmissä kielten ja oppisisältöjen vaihtelu oli tilanteisempaa. Englannin kielen tuntien ja CLIL-tuntien erilainen vuorovaikutus saattoi johtua myös siitä, että niitä opettivat eri opettajat. Englannin kielen tunneilla oppilaat opiskelivat pienemmissä opetusryhmissä, kun CLIL-tunneilla taas koko luokka opiskeli yhdessä. Kun oppilaat istuvat erillään, kasvot opettajaan päin, hyviä mahdollisuuksia keskustelulle, yhteistyölle ja toisten oppilaiden kuuntelemiselle ei välttämättä syntynyt.

Materiaalit, työtavat ja vuorovaikutus CLIL-tunneilla saattoivat ainakin osittain olla samankaltaisia kuin englannin kielen tunneilla. Oppilaille ei ollut aina selkeää, miten CLIL-tunneilla olisi pitänyt työskennellä. Oppilaat olivat tottuneet englannin kielen tuntien kaltaiseen, vahvasti strukturoituun työskentelyyn, joka koettiin turvalliseksi ja tärkeäksi. Englannin tuntien rutiinit tukivat epävarmoja oppilaita, mutta toistuessaan kyllästyttivät osaa oppilaista. Myös virallinen arviointi lisäsi englannin kielen tuntien tärkeyttä. Jotkut oppilaat toivat esille, että he oppivat englantia varsinaisesti vain englannin kielen tunneilla, eivät CLIL-tunneilla, joiden tavoitteet liittyivätkin vahvasti oppiainesisältöihin.

Moniin oppiaineisiin kuuluva aihekohtainen teema- ja projektityöskentely tarjosi kuitenkin CLIL-tunneilla englannin kielen tunneista poikkeavan tavan työskennellä esimerkiksi ryhmissä. Tästä saattoi seurata monipuolisia sosiaalisia tarjoumia, joihin oppilaat tarttuivat vaihtelevasti. Yksittäisen oppilaan osallistumista ryhmän toimintaan säätelivät osittain oppilaiden väliset suhteet, mutta myös yksilön halukkuus ja kyky toimia sekä hänen englannin oppimiseen ja käyttöön liittyvät kokemuksensa. Tämä tuli aineistossani esille maa-

hanmuuttajataustaisen oppilaan kokemuksessa tasa-arvoisemmista osallistumisen mahdollisuuksista CLIL-tunneilla. CLIL-opetuksessa kielenoppijaidentiteettien tarjoumana toimi myös tietoisuus siitä, että koulu oli englantipainotteinen. Kaikille oppilaille sillä ei näyttänyt olevan merkitystä, mutta toisille se tuotti erityisiä, voimauttavia englannin osaajan identiteettejä.

Erityisen tuen pienryhmissä oppilailla oli usein yksilölliset tavoitteet. Vuorovaikutus opettajan kanssa oli runsasta, ja oppilaille syntyi tarjoumia keskusteluihin, joissa heillä oli mahdollisuus tuoda esille omia näkökantojaan ja neuvotella kielenoppijuudestaan. Keskeinen tavoite erityisopetuksessa oli oppilaiden toimijuuden lisääminen ja myönteisten kielenoppijaidentiteettien rakentuminen. Suunnitelmallista identiteettityötä opettajat tekivät oppilaiden kanssa pienryhmätuntien lisäksi kahdenkeskisissä kohtaamisissa kuuntelemalla oppilaiden kokemuksia, keskustelemalla englannin kielestä, sen oppimisesta ja opiskelusta sekä pyrkimällä lisäämään myönteisiä kielenoppimiskokemuksia.

Taulukkoon 8 on koottu tutkimuskoulun kolmessa eri englannin opetuksen kontekstissa sekä oppilaiden vapaa-ajalla vaikuttavia tarjoumia. Taulukossa tarjoumat on tuotu esiin mahdollisuuksina. Niiden puuttuminen, epämieluisaksi tai merkityksettömäksi kokeminen tai vaikea pääsy näihin mahdollisuuksiin nostaa esiin myös tarjoumien rajoittavat, oppimista ja osallistumista estävät puolet, jotka voivat toimia oppilaiden negatiivisten kielenoppimiskokemusten ja kielenoppijaidentiteettien taustalla.

TAULUKKO 8 Tarjoumat englannin oppimisen eri konteksteissa

KESKEISET TARJOUMAT:	Englannin tunti	CLIL-tunti	Erityisopetus ja tukiopetus	Vapaa-aika
materiaaleihin liittyvät	oppikirja, työkirja, sanakirjat, koheet, läksyt	kontekstuaalinen ja visuaalinen tuki, sanastot, tekstit, tehtävämonisteet, tietokone, tutut oppisisällöt	oppikirja, työkirja, erityiskirja, valikoidut tai helpotetut tehtävät, pelit	TV, tietokone, musiikki, lehdet, kirjat
kielelliset	suomea ja englantia, oppikirjojen sanastot (kumulatiivisesti rakentuvat), sanakirjat	toisto, parafrasiset, kielellisen tason sovittaminen, englanti lingua franca (maahanmuuttajat)	yksilöllinen tuki, paljon äidinkielistä tukea	autenttisen asiayhteyden tuki, nettisanakirjat
sosiaaliset	ryhmän ilmapiiri, parityö, istumajärjestys, nauru, opettajan ohjaus	ryhmätyö, mahdollisesti symmetrisempi opettaja-oppilas-suhde, luokkatoverit, opettajan ohjaus	ohjaajan jatkuva oikea-aikainen ja yksilöllinen tuki, pienempi ryhmä, empatia, yhteistyö vanhempien kanssa	kaverit, vanhemmat, yhteisöihin kuuluminen

Kielellisten ja sosiaalisten tarjoumien erottelu vaikuttaa taulukoituna selkeältä, mutta tosiasiaassa tarjoumat punoutuvat yhteen niin monin tavoin, että niiden tiukka jako eri lukuihin olisi ollut vaikeaa. Myös eri kontekstien keskeiset tar-

joumat on taulukossa jaoteltu vertailun vuoksi omiin lokeroihinsa, mutta niiden kohdalla oli kontekstista toiseen siirtymiä sekä päällekkäisyyttä. Erityisen tuen kontekstit ja englannin kielen tunnit olivat tiiviisti yhteydessä, sillä pienryhmissä pyrittiin kohdistamaan tuki täsmällisesti siihen, mistä oppilas ei englannin tunneilla kyennyt itse selviytymään. Pienryhmissä tarjoumat pyrittiin kuitenkin räätälöimään juuri kullekin oppilaalle sopiviksi, oli kyse sitten materiaaleista, kielestä tai sosiaalisesta tuesta.

Oppilaiden vapaa-ajan tarjoumissa korostuivat sekä merkityksellisyys että aktiivinen toimintaan osallistuminen, koska englannin käyttö ja oppiminen koulun ulkopuolella oli itse valittua ja liittyi omiin mielenkiinnon kohteisiin sekä yhteisöihin, joihin kuuluttiin vapaaehtoisesti. Vaikka alakoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaat käyttivät ja oppivat englantia runsaasti ja luontevasti vapaa-ajan konteksteissa, suomi tarjosi koulussa useimmille englantia paremman välineen omien tuntemusten ilmaisemiseen, neuvotteluun, merkitykselliseen keskusteluun sekä metakielellisiin pohdintoihin.

6 TOIMIJUUDEN KOKEMUKSIA, PRESENTOINTIA JA KIELENOPPIJAIIDENTITEETJÄ

Tässä luvussa tarkasteluni painopiste siirtyy tarjoumista oppilaisiin erilaisina toimijoina. Luvussa selvitän toista ja kolmatta tutkimuskysymystäni, kun kuvaan, *millaista englannin oppimiseen ja opiskeluun liittyvää toimijuutta oppilaat kokevat ja presentoivat sekä millaisia kielenoppijaidentiteettejä oppilaille rakentuu englannin opetuksen tarjoumien ja oppilaiden toimijuuden kohdatessa*. Tarkastelu koskettaa myös tarjoumia, kun toimijuuden mahdollisuudet ja rajoitukset nousevat esille niin yksittäisten oppilaiden kohdalla kuin yleisestikin. Toimijuuteen liittyvien teemojen yhteydessä kuvaan viiden avainoppilaan kielenoppijapolkuja, jotka ilmentävät ajan kanssa rakentuneita kielenoppijaidentiteettejä.

Mercer (2011) jakaa toimijuuden kahteen ulottuvuuteen, toimijuuden kokemiseen sekä toimijuutta ilmaisevaan toimintaan tai toimimattomuuteen. Tarkastelen toimijuuden näkyviä ja kuuluvia presentaatioita osaamista ja osallistumista käsittelevissä luvuissa 6.2 ja 6.3. Oppilaiden kokemuksia toimijuudesta, osallisuudesta sekä englannin kielelle sekä sen opiskelulle antamista merkityksistä käsittelem erityisesti luvuissa 6.1 ja 6.4.

Englannin tunneilla oppilaiden toiminta sekä oman toimijuuden kokeminen ja presentoiminen ovat suhteessa institutionaaliseen roolimalliin, ”hyvään kielenoppijaan”, jota pohdin alaluvussa 6.2.2. Luvun lopussa toimijuuden ja tarjoumien yhteen vetäminen viiden oppilaan kielenoppijapolkujen avulla täydentää kielenoppijaidentiteettien tarkastelun tutkimuskoulun englannin opetuksen konteksteissa kokonaisvaltaiseksi ekologiaksi, jossa kielenoppijaidentiteetit rakentuvat ja ilmenevät.

6.1 Toimijuuteen sisältyviä englannin oppimisen merkityksiä

Lantolfin ja Thornen (2006, 143) mukaan toimijuuteen sisältyy kyky antaa merkityksiä asioille ja tapahtumille. Toimijuuden kokemiseen ja presentointiin englannin tunneilla kytkeytyvät oppilaiden itseensä liittyvien käsitysten lisäksi

heidän englannin kielelle ja sen opiskelulle antamansa merkitykset. Hirano (2009, 35) toteaa, että koulu tuottaa oppijaidentiteettejä tarjoamalla rikkaita merkitysten verkkoja sekä luomalla odotuksia juuri siinä ikävaiheessa, jolloin merkitysten rakentuminen on voimakasta. Viidennen ja kuudennen luokan englannin opiskeluun tarvittavaa toimijuutta haastoivat asiat, jotka oppilaat kokivat merkityksellisemmiksi, mikä ilmenee viidesluokkalaisten tytön piirroksessa itsestään englannin oppijana kuviossa 5:



KUVIO 5 Mieluummin ratsastan kuin luen enkkoa (tyttö, 5. lk/piirros)

Tutkimukseni vahvistaa näkemystä siitä, että suomalaiset peruskoulun oppilaat kokevat englannin kielen ja sen opiskelun tärkeäksi niin yleisesti kuin henkilökohtaisestikin (mm. Aro 2009). Lukuvuoden alussa toteutetussa kirjallisessa kyselyssä tiedustelin oppilailta heidän englannin kielelle ja opiskelulle antamiinsa merkityksiä kysymällä: "Onko englannin opiskelu mielestäsi tärkeää? Miksi?" sekä "Mihin ajattelet tarvitsevasi englannin kieltä tulevaisuudessa?" Kirjallisen kyselyaineiston perusteella kaikki viidesluokkalaisten ja 94 prosenttia kuudesluokkalaisten piti englantia tärkeänä. Taulukkoon 9 on koottu näistä vastauksista yleisimmät oppilaiden englannin kielelle ja opiskelulle antamat merkitykset ja niiden esiintyminen.

TAULUKKO 9 Englannin kielen ja opiskelun merkitykset oppilaiden kertomina

	5. luokka (n=41)	6. luokka (n=68)
Matkustelu	31	46
Työ	9	21
Englanti maailmankielenä	7	6
Koulutus	1	5

Kyselyvastauksissa vieraiden kielten käyttö ja merkitys liittyivät useimpien oppilaiden mukaan matkustamiseen, mistä monilla oppilailla oli kokemuksia. Vastauksissa viitattiin myös tulevaisuudessa mahdollisesti tapahtuvaan matkustamiseen. Kuudesluokkalaisten tyttö piti englantia tärkeänä, jos aikoo vaihtoa oppilaaksi. Englannin merkitykset paikantuivat joskus maantieteellisesti: oppilas

kertoi englannin olevan tärkeää, *jos muuttaa aikuisena tai lapsena Englantiin tai Amerikkaan*. Kahden oppilaan omakuvaan englannin oppijana oli piirretty maisema Lontoosta. Yhdessä näistä ihmishahmo kävelee jäätelötötterö kädessään Harrod's -tavaratalon edustalla, toiseen on kuvattu Big Ben ja Tower Bridge, mutta ei lainkaan ihmisiä. Oppilaiden piirroksissa oli myös lentokone ja japanilainen kaupunkimiljö. Oppilaat kertoivat käyttävänsä englantia esimerkiksi urheiluseurojen pelimatkoilla Ruotsissa, sillä heidän ruotsin opiskelunsa alkoi vasta yläkoulussa. Viidesluokkalaisten pojan omakuvaan oli kuvattu kohtaaminen ruotsalaisen henkilön kanssa, mikä tuli esille henkilöahmojen ylle piirretyistä Ruotsin ja Suomen lipuista. Iloinen minähahmo tervehtii: *Hello! What's up?* ja riemastunut ruotsalaishenkilö vastaa: *I'm fine*. Viidesluokkalaisten pojan vastaus englannin käyttökelpoisuudesta oli tyyppillinen:

Sillä pärjää hyvin melkein missä tahansa. (poika, 5.lk/kysely)

Harvemmin oppilaat vastasivat kyselyssä englantia tarvittavan Suomessakin. Vaikka kohdemaana mainittiin juuri Englanti, englannin kieli maailmankielenä tuli esille sekä viidesluokkalaisten että kuudesluokkalaisten vastauksissa ja kertomana (ks. Aro 2009, 129–130). Taulukossa 9 on eroteltu ne oppilaiden vastaukset, joissa he ovat nimenomaan tuoneet esille englannin kielen käyttöarvon yhteisenä maailmankielenä niistä, joissa mainitaan matkailu. Matkailuun liittyy esimerkiksi viidesluokkalaisten tytön perustelu englannin opiskelun merkityksestä: *jos aikuisena ei osaa englantia ei voi kunnolla matkailla*. Maailmankielestä oppilaat kertoivat muun muassa niin, että *ulkomailla tarvitaan yhteinen kieli, suurin osa osaa sitä* tai *lähes jokaisessa maassa osataan puhua englantia*. Kuudesluokkalaisten tytön näkemyksen siitä, että *useimmat maat ovat englannin kielisiä*, voi tulkita kahdella tavalla: englanti on usean maan virallinen kieli, tai englantia osataan ja sillä tulee toimeen monessa maassa. Oppilaiden näkemyksissä kaikuivat länsikeskeinen ajattelutapa sekä heidän omat matkailukokemuksensa. Yoshizawan (2010) mukaan *lingua franca* -näkemykset englannin asemasta rakentavat koulun tarjoamaa identiteettiä oppijoille tuomalla esille instituution käsityksiä siitä, miksi englantia pitäisi osata. Koulussa oppilaiden kielenopiskelumotivaatiota ja toimijuutta ylläpidetään puheella englannin käytön tarpeellisuudesta. Kuitenkin oppilaiden englannin opiskelua näyttivät motivoivan myös koulun englanninopetuksen ulkopuoliset kielenkäyttökokemukset.

Sekä opiskeluun että tulevaan työhön liittyvät merkitykset lisääntyivät kuudennen luokan oppilaiden vastauksissa, vaikka ammatinvalinta ei ollut vielä heille ajankohtainen asia. Monet oppilaat kirjoittivat kyselyssä englannin olevan tärkeää *tulevaisuudessa* tai *aikuisena*. Englannin kielen opiskelun tärkeyttä selitettiin muun muassa seuraavasti:

Koska sitä tarvitsee varmasti isona. (poika, 5. lk/kysely)

Koska silloin voi saada hyvän työn. (tyttö, 5. lk/kysely)

On [tärkeää], sitä tarvitsee ulkomailla, isona ja ammatissakin (riippuu ammatista). (tyttö, 5. lk/kysely)

Oppilaat eivät juuri perustelleet englannin tärkeyttä senhetkisellä kielen käyttötärpeellä. Kaksi kuudesluokkalaista poikaa kuitenkin totesi yleisesti, että *englantia tarvii melkein koko ajan ja sitä tarvitsee aina*. Arkikokemuksen tuomaa merkitystä kielitaidolle oli oppilaiden vastauksissa muun muassa kodinkoneiden käyttöohjeiden ymmärtäminen ja englanninkielisten kirjojen sekä mangasarjakuvien lukeminen. Tulevaisuuden ammatteja, joihin englantia oppilaiden mielestä tarvittiin, olivat muusikko, jääkiekkoilija, jalkapalloilija, autokorjaamon omistaja, ratsutallin omistaja, urheiluselostaja sekä yleisesti palvelualalla työskentelevä. Oppilaiden mainitsemat ammatit saattoivat liittyä niin kokemuksiin kielen käyttötärpeistä kuin henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin ja haaveisiin omasta tulevaisuudesta.

Viidesluokkalainen tyttö kertoi englannin opiskelun olevan tärkeää, *koska siitä oppii englantia*. Jotkut kuudesluokkalaiset näkivät englannilla olevan käyttöarvoa lähitulevaisuudessaan opiskellessaan yläkoulussa. Kyselyssä englannin tärkeyttä ei kuitenkaan pääasiassa liitetty kouluun (vrt. Aro 2009). Viiden- ja kuudennen luokan oppilailla oli englannin käytön kokemuksia jo koulun ulkopuoleltakin. Menezes ym. (2008) esittävät, että englanninoppijoiden toimijuus on läheisesti sidoksissa viihdeteollisuuteen, jonka parissa englantia opitaan vapaa-ajalla. Niissä yhteyksissä oppilaat rakentavat kielen käyttöön liittyviä identiteettejä, kun taas koulukontekstissa rakentuneissa kielenoppijaidentiteeteissä kaikuvat institutionaaliset diskurssit. (Menezes ym. 2008, 222–223; myös Aro 2009; Nikula & Pitkänen-Huhta 2008; Block 2007.) Tämä kahtiajako saattoi selittää sitä, että oppilaat liittivät kirjallisessa kyselyssä englannin merkityksen harvoin senhetkiseen vapaa-ajan käyttöönsä. Kysyttäessä suoraan koulun ulkopuolisesta englannin oppimisesta esimerkkejä kuitenkin löytyi. Myös haastattelussa näitä kytköksiä vapaa-ajan ja englannin osaamisen ja oppimisen välillä tuli runsaasti esille. Näin ollen ei voi ajatella, että koulun ulkopuolinen englannin käyttö ei olisi oppilaille merkityksellistä.

Englannin merkitykset saattoivat liittyä sen käytön lisäksi yleisesti koulussa menestymiseen. Ne, joiden mielestä englanti ei ollut tärkeää, eivät useimmiten menestyneet koulun englannin opetuksessa kovin hyvin; englanti ei ollut ”heidän juttunsa” (ks. Vuorinen 2009, 141). He eivät myöskään nähneet englantia osana omaa tulevaisuuttaan, mikä näkyy näissä kyselyvastauksissa:

En ole matkailija. (Poika, 6. luokka/kysely)

Ei sitä joudu paljoo puhuun ees ulkomailla. (Poika, 6. luokka/kysely)

Sellaiseen ammattiin, jossa tarvitaan enkkua en halua. (Tyttö, 6. luokka/kysely)

Kuitenkin myös hyvin englannin opiskelussaan menestyvä oppilas saattoi vähätellä englannin merkitystä:

No ei se kovin tärkeää ole riippuen miksi haluaa. (Poika, 6. luokka/ kysely)

Huolimatta hyvästä osaamisestaan tämä oppilas presentoi itseään opettajalle usein välinpitämättömänä, mikä saattoi liittyä englannin opetuksen vastustamiseen, ei niinkään englannin kieleen sinänsä.

On vaikeaa sanoa, missä määrin koulun ulkopuoliset kokemukset ja esimerkiksi vanhempien ja ystävien suhtautuminen englannin kieleen olivat vaikuttaneet myönteisiin tai kielteisiin näkemyksiin englannin opiskelusta ja käytöstä. Kuudesluokkalainen selitti oppimisvaikeuksiaan tukiopetustilanteessa sillä, että hänen vanhemmilleenkin englannin oppiminen oli ollut hankalaa. En ryhdy pohtimaan, siirtyivätkö vaikeudet sukupolvelta toiselle geneettisesti vai asenteellisesti, mutta ainakin tämän oppilaan ”huonon englanninoppijan” identiteettiin kotitaustalla tuntui olevan suuri vaikutus. Joidenkin englannin kieleen ja sen opiskeluun kielteisesti suhtautuvien oppilaiden vanhempien tiesin puolestaan vahvasti tukevan lapsensa englannin opiskelua. Henkilökohtaisten merkitysten voidaan ajatella osittain rakentuvan kielenopetukseen liittyvien kokemusten myönteisyydestä tai kielteisyydestä, mutta useimmat heikostikin menestyvät oppilaat myönsivät englannin osaamisen olevan tärkeää, kuten tässä vastauksessa ilmeni:

Tärkeä kieli, mutta ei jaksaisi opiskella ☺ (Poika, 6. luokka/ kysely)

Hymiö lienee tarkoitettu asiaa lievittäväksi viestiksi omalle opettajalle. Vaati ehkä rohkeutta kyseenalaistaa englannin merkitys, kun kysyjänä oli oma opettaja. Muutama kuudesluokkalainen tuntui kuitenkin suhtautuvan englannin kieleen tai opiskeluun kielteisesti juuri koulussa. Tutkimuskoulun englantipainotteisuus oli joillekin oppilaille ylpeyden aihe, toisille taas rasite. Koulun englannin opetuksen ja vapaa-ajan kielenkäytössä syntyvien englannin kielen merkitysten kohtaamattomuutta pohdin jo luvussa 5.3.

Oppilaiden menneisyyden ja nykyisyyden kokemukset sekä tulevaisuuden kuvittelu luovat aikaan nivoutuneita merkityksiä englannin kielelle ja opiskelulle. Woodwardin (2002) mukaan luomme identiteettiämme suhteessa aikaan. Viidennen ja kuudennen luokan oppilaille on jo useamman vuoden kielenoppijakokemus takanaan, ja jotkut tutkimuskoulun oppilaista olivat tutustuneet Englantiin jo läheisessä englantipainotteisessa päiväkodissa. Näillä oppilaille tuntui olevan usein myönteinen suhde englannin kieleen ja sen opiskeluun sekä käsitys itsestään hyvänä kielenoppijana. Päiväkodin englanninkieliessä ryhmässä kieleen tutustunut, aktiivinen ja opinnoissaan hyvin menestyvä oppilas kertoi kielenoppimishistoriastaan:

Mutta...niinku...englantia, niinku, on puhuttu periaatteessa aina...niinku vähän ja on tiettyjä sanoja osannu niinku pienestä ihan sitten, tosta (nauraa)...kun mää, ööö...menin tonne...ööö, mikäs paikka se on, päiväkotiin, niin sielläkin oli englantia...niinku, neljävuotiaasta, niinku, siellä ruvettiin (?) opiskelemaan vähän. (Poika, 6. luokka/ Keskustelu 1)

Myös viidesluokkalainen poika toi esille pilottikyselyssä varhaisen kielenopiskelun aloittamisen merkityksen:

I like everything in English cuz I have been studying it since I was in the kindergarten. And I have interest with it. Homework: well, usually it doesn't take time at all but sometimes when I have harder homework, I don't need help with my homework. (poika, 5.lk/pilottiaineisto)

Tässä vastauksessa on huomattavaa myös se, että poika kirjoittaa englanniksi, vaikka kysymykset oli esitetty suomeksi. Näin poika presentoi kielitaitoaan, kiinnostustaan ja luontevuutta, joka hänellä liittyi englannin kieleen ja sen oppimiseen. Myönteinen suhde kieleen oli saattanut syntyä jo ennen kouluun tuloa. Perheissä jaetut merkitykset ja tarinat siirtyivät oppilaiden kokemusvarastoksi. Oppilaat kertoivat matkoistaan tai kaukana asuvista sukulaisistaan ja perhetuttavistaan, joiden kanssa pidettiin yhteyttä englanniksi. Joidenkin oppilaiden englannin kieleen liittyvät tarinat juonsivat ajalta ennen heidän syntymäänsä, kuten äidin au pair -kokemus tai vanhempien oleskelu ulkomailla. Yhden syvimmin merkityksellisistä englannin tärkeyteen liittyvistä kokemuksista kirjoitti monikulttuurisesta perheestä tuleva oppilas kyselyvastauksessaan: *Ilman englantia en olisi syntynyt.*

Sosiokulttuurisen käsityksen mukaan merkitykset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhteisesti rakennettuina (mm. Kumpulainen & Wray 2002). Kielenoppimiseen liittyvät merkitykset ovat niin jaettuja kuin yksilöllisiäkin, mutta opiskelun sujuminen koululuokissa melko ongelmattoman tuntuisesti ei kuitenkaan välttämättä kerro siitä, että kaikki osallistujat jakaisivat keskenään yhteisiä merkityksiä toiminnasta ja tavoitteista. Englannin tunneilla opiskelua ei yleensä näkyvästi kyseenalaistettu, mutta merkitysneuvotteluja syntyi esimerkiksi, jos oppilaat kokivat jonkin tehtävän tai toiminnan tylsäksi, vaikeaksi tai epäoikeudenmukaiseksi. Useat viidennen luokan oppilaat ilmoittivat pitävänsä englannista, sen opiskelusta koulussa sekä opettajastaan, ja yksi viidesluokkalainen oli perustellut englannin opiskelun tärkeyttä sillä, että se oli hänen mielestään hauskaa. Yleisesti viidesluokkalaiset suhtautuivat kuudesluokkalaisia myönteisemmin englannin opiskeluun koulussa. Kuudesluokkalaiset eivät juuri kommentoineet opettajan osuutta, minkä uskon johtuvan osin siitä, että tutkijana olin myös heidän oma opettajansa. Englannista pitäminen ja englannin opiskeluun liitetyt myönteiset merkitykset liittyivät usein oppilailla yhteen. Oma-kuvaansa englannin oppijana kuudesluokkalainen poika kirjoitti aurinkoisen alppimaiseman ylle: *English is easy like watching the Alps.* Viidesluokkalainen kirjoitti kyselylomakkeeseen: *En pidä asioista, joita en osaa.* Asiaa voidaan tarkastella käänteisestä näkökulmasta: en osaa enkä halua opiskella asioita, joista en pidä ja joilla ei ole minulle myönteisiä merkityksiä. Seuraavaksi tarkastelen oppilaiden osaamiseen liittyvää toimijuutta.

6.2 Osaamiseen liittyviä kielenoppijaidentiteettejä

Koulun institutionaalituneet käytänteet tuottavat oppilaille vahvoja osaamiseen perustuvia identiteettejä. Erityisesti arvioinnin avulla ylläpidetään ”hyvän” ja ”huonon” tai ”keskinkertaisen” oppilaan positioita, jotka perustuvat osaami-

sen vertailun kautta tuotettuihin eroihin (Pomerantz 2001; Haneda 2006, 808). Vertailussa mitataan ennalta määriteltyjen oppisisältöjen hallintaa, ja osaaminen sijoitetaan yksilöihin. Oppilaita verrataan sekä toisiinsa että instituutiossa rakentuvaan ”hyvän kielenoppijan” roolimalliin. Myös oppilaat osallistuvat tähän vertailuun.

Kuten luvussa 5.1.3 arviointia tarjoumana tarkastellessani totesin, oppilas voidaan leimata numeroarvioinnin avulla ”kutosen” tai ”kympin” oppilaaksi, mikä kuvaa ytimekkäästi, mutta ei kuitenkaan yksitulkintaisesti, yksilön osaamista, yrittämistä ja asennoitumista oppiaineeseen ja oppimiseen sinänsä. Tässä luvussa tarkastelen oppilaiden osaamiseen liittyvää toimijuutta ja kielenoppijaidentiteettejä institutionaalisten ja sosiaalisten odotusten sekä oppilaiden ominen tavoitteiden ja näkemysten jännitteessä.

6.2.1 Osaamisen kokemuksia ja presentointia

Kyselyaineiston avoimeen kysymykseen ”Millainen englannin oppija olen?” useat oppilaat luonnehtivat itseään ennalta arvattavasti sanoilla *hyvä* tai *huono*. Kategorisointia lievennettiin useimmiten määreillä *melko*, *aika*, *ihan* tai *mielestäni*. Vain yksi kuudesluokkalainen poika vastasi itsevarmasti ja selkeästi olevansa *tosi hyvä*, mutta hänkin löysi itsestään englannin oppijana jotain parannettavaa kirjoittaessaan näin:

Olen englannissa tosi hyvä, mutta taidan olla liian itsevarma joistakin asioista, siksi en kuuntele. (poika, 6.lk/kysely)

Yhtä harvinaista oli, että oppilas leimasi itsensä yksiselitteisesti huonoksi. Viidesluokkalainen tyttö kirjoittaa kyselyssä:

[Olen] Huono! En jaksaa opiskella ja vaikka jaksaisinkin niin oppi ei mene perille. Eli huono ja laiska (luuseri). (tyttö, 5.lk/kysely)

Huonouden kokemuksia oppilaat toivat esille erityisesti kokeiden yhteydessä, kun he tiedostivat itseensä kohdistuvia odotuksia. Jo ennen kokeita oppilaat saattoivat esittää huolensa siitä, miten koe sujuu, kun he ovat niin *huonoja muistamaan* tai *hitaita oppimaan*. Tällaisia huolestuneita kommentteja oppilaat esittivät erityisesti tukiopetustilanteiden keskusteluissa.

Tilanteen mukaan vaihtelevasta osaamisen kokemuksesta kertoo esimerkiksi tämä viidesluokkalaisen pojan kuvaus itsestään:

Osaan joskus hyvin, joskus en. (poika, 5.lk/kysely)

Jotkut oppilaat tarkensivat osaamistaan johonkin kielen osa-alueeseen, esimerkiksi näin:

Osaan ääntää sanoja aika hyvin. (poika, 5. lk/kysely)

Olen mielestäni hyvä sanojen opiskelussa. (tyttö, 5. lk/kysely)

En osaa lausua sanoja. (tyttö, 6. lk/kysely)

En osaa kirjoittaa hyvin englantia. (poika, 6. lk/kysely)

Hyvänä englannin oppijana itseään kertoi pitävänsä ainakin 19 prosenttia viidesluokkalaisista tytöistä ja 60 prosenttia viidesluokkalaisista pojista. Kuudesluokkalaisista tytöistä 8 prosenttia ja pojista 33 prosenttia kertoi kyselyssä olevansa hyviä. Kaikki oppilaat eivät käyttäneet sanoja *hyvä* tai *huono*, koska kyselyssä ei varsinaisesti pyydetty mainitsemaan kumpaakaan. Kuitenkin vastauksissa on kaksi silmiinpistävää seikkaa: se, että viidesluokkalaiset oppilaat ja pojat arvioivat itseään positiivisimmin. Viidesluokkalaisten myönteisempi asenne englannin opiskelua kohtaan tuli esille tutkimusaineistossa. Tyttöjen ja poikien eroa on sen sijaan vaikea yksinkertaisesti käsittää niin, että tytöillä olisi huonompi käsitys itsestään englannin oppijoina. Yksi kulttuurinen selitys voi olla tyttöjen ja poikien erilainen tapa tuoda itseään esille (ks. Metso 1992, 272). Hyvin menestyvän, aktiivisen tytön toimintaa saatettiin rajoittaa sosiaalisesti enemmän kuin esillä olevaa poikaa. Sukupuolittunutta tapaa toimia luokassa kuvaa tapaus, jossa kuudennen luokan tunnilla osaamistaan usein presentoivan poikaoppilaan valitsema hirsipuu-leikin sana oli tietokonepeleistä joillekin oppilaille tuttu *toxdy*. Tutkimuspäiväkirjaan (23.10.2007) olen kirjoittanut toisen pojan kyseenalaistavan sanan oppitunnilla kysymällä: *Toxdy?? What's that?* Tytöt eivät ottaneet osaa tunnilla tapahtuneeseen neuvotteluun, mutta osa ryhmän tytöistä kommentoi tapausta opettajalle avoimessa päiväkirjassa tunnin jälkeen näin:

TOXIDY ei ole sana!!!! (Päiväkirja 23.10.2007)

Tytöt halusivat ilmaista oman tietämyksensä opettajalle, mutta eivät käyneet haastamaan luokan poikia tuntitilanteessa. Tutkimuksessa tuli esille paitsi se, että pojat säätelivät usein näkyvästi tyttöjen osallistumista luokissa, myös tyttöjen keskeiseen vertailuun usein kuuluva solidaarisuuden ja vaatimattomuuden ihanne. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, miten näkyvästi omaa osaamista sopi presentoida.

Sukupuolen osuus kielenoppijaidentiteettiin ja sen presentointiin herätti kysymyksiä myös, kun jotkut heikosti koulun englannin opetuksessa menestyneet pojat mainitsivat kyselyssä olevansa hyviä englannissa. Sekä tytöt että pojat vähättelivät joskus osaamistaan, mutta erityisesti joissain ryhmissä osa pojista presentoi osaamistaan itsevarmasti ja näkyvästi. Seuraavissa aineistoesimerkeissä näkyy kaksi poikkeusta tyttöjen ja poikien stereotyyppisiin kielenoppijaidentiteetteihin: itsevarma, osaamistaan esille tuova tyttö sekä itsensä huonoksi englannin oppijaksi positioiva poika

Olen aktiivinen. Pidän englannista. Tykkään kirjoittaa. Ja olen hyvä. Meillä oli tosi tiukka ope, se anto 9 vaikka sain joka kokeesta yli 9. AINA :) Minua kiinnostaa opettelu, ymmärrän hyvin, yleensä korjaan siskoani. (tyttö, 6. lk/kysely)

Ois kiva jos osaisin ja se on superhyödyllistä melkein kaikkeen. Mut en osaa!!! Mult puuttuu sanavarastoo, verbikokeest saan ihan hyvän jos oon luku, mut varsinainen koe menee aina huonosti!!!! Voi räkä. (poika, 6. lk, piirros)

Kummatkin oppilaat olivat muuttaneet tutkimuskouluun muualta. Molempien kertomuksissa näkyi kouluarvioinnin merkitys oman kielenoppijuuden tulkinnaassa, vaikka rivien välissä havaitsin kritiikkiäkin. Tyttö toi esille, että hän koki osaamisensa olevan parempaa kuin saamansa arvosanan arvoista. Poika sijoitti osaamattomuuden pääasiassa itseensä, mutta verbikokeiden tulosten ja muun koemenestyksen välillä olevan eron esiin tuomisella hän saattoi kyseenalaistaa kokeessa osoitettua osaamista.

Nikulan (2003, 149) mukaan huonon englanninoppijan identiteettiä rakennetaan luokissa toisinaan sosiaalisesti oppilaiden kesken, toisia tukien, mikä synnyttää oppilaiden välille solidaarisuutta. Hetkellistä solidaarisuutta osoittavia positiointeja ilmeni tutkimuksessani joskus oppilaiden keskeisessä vuorovaikutuksessa pari- ja ryhmätehtävien yhteydessä. Tutkimuspäiväkirjaan olen merkinnyt oppilaiden huudahtelua työtilanteissa, esimerkiksi hyvin menestyvän kuudesluokkalaisten tytön *Ei, mää oon toivoton tapaus!* ja samassa ryhmässä heikosti menestyneen pojan *Mää oon huono*, jotka molemmat lausuttiin pelattessa kirjan peliä luokkatoverin kanssa. Molemmat huudahdukset voidaan tulkita tilanteiksi positioinneiksi, joiden merkityksen saattoi ymmärtää, jos tunsii tilanteen ja oppilaan. Oppilaantuntemukseni perusteella tulkitseen tytön huudahduksen pelitilanteeseen liittyväksi leikittelyksi ja liioitteluksi, ehkä myös solidaarisuuden osoitukseksi muita pelaajia kohtaan. Pojan lausumassa saattoi kuitenkin kaikua kokemus omasta huonoudesta, joka oli rakentunut muissa englannin opetuksen tilanteissa.

Kuten edellä totesin, oppilaat liittivät englannin opiskeluun usein aktiivisuuden, ahkeruuden ja oikean asenteen. Muutama viidesluokkalainen mainitsi olevansa *reipas* tai *iloinen*, jotka kuvastavat asennetta englannin opiskelua kohtaan. Kuudesluokkalaisten vastauksissa korostuivat opetussuunnitelmassa keskeiset *aktiivisuus* ja *osaaminen*. Itseä kuvattiin myös sanoilla *huolellinen*, *yritteliäs*, *laiska*, *äänekäs*, *hiljainen*, *oppivainen*, *kiinnostunut* ja *innokas*. Omaa yrittämistä ja asennetta englannin opiskeluun kuvattiin verbeillä *tykkään*, *pidän*, *osaan*, *puhun*, *viitta*, *panostan*, *yritän* ja *opin*. Negatiivisia mainintoja olivat muun muassa *en opi*, *en osaa*, *en jaksa*. Sekä viidennen että kuudennen luokan oppilaista osa toi esille kielenoppijuutensa tilanteisen, joskus ristiriitaisenkin luonteen muun muassa näin:

[Olen] joskus aktiivinen, en aina. (Tyttö, 6. luokka/kysely)

[Olen] aika aktiivinen, joskus vähän hiljaisempi. (Tyttö, 5. luokka/kysely)

Osaan joskus hyvin, joskus en. (Poika, 5. luokka/kysely)

[Olen] Tavallinen, välillä viittaava, ok. (Poika, 6. luokka/kysely)

Kuudesluokkalaisilla esiintyi viidesluokkalaisia yleisemmin mainintoja itsestään *keskivertona* tai *tavallisena* englanninoppijana. Erään kuudesluokkalaisten

pojan luonnehdinta itsestään oli: *iha normi*. Vastaukset saattoivat viitata realismiin minäkäsityksessä tai rentoon asenteeseen englannin opiskelua kohtaan, mutta myös välinpitämättömyyteen kyselyä kohtaan. Mietolan (2007) mukaan tutkimukseen osallistumisessa tulee esille myös oppilaiden pyrkimys itsensä presentointiin koulukulttuuriin sopivan oppijäkäsityksen mukaisesti. Hän toteaa, että "[k]ompetentti, tavallinen koululainen ei ole ainoastaan haastattelutilannetta varten tuotettu kuva itsestä, vaan myös sellainen minä, joka sopii koulun oppilaskulttuuriin, oppilaskulttuurin vaatima koulussa olemisen tapa". Tavallisuus on siten sosiaalisesti rakentunutta. (Mietola 2007, 171.) Erityisesti kuudesluokkalaisten vastauksissa esiin tullut kuva itsestä ihan tavallisena kielenoppijana voidaan nähdä koulukulttuuriin sopivana identiteettinä, jossa omaa oppijuutta ei problematisoida tai haluta reflektoida tai presentoida sen tarkemmin. Tutkijana en pyri löytämään tällaisen kielenoppijapresentaation takaa "autenttisempaa" yksilöllisen oppijan ääntä, mutta aineistossani ilmenee kuitenkin oppilaiden positioiden vaihtelua ja kokemusten moniäänisyyttä.

Vastatessaan kyselyyn ja presentoیدessaan itseään haastatteluissa oppilaat suhteuttivat itseään niin instituution roolimalliin kuin muihinkin oppilaisiin. Mahdollinen vertailukohta löytyi myös muiden aineiden opiskelusta ja yleisestä koulumenestyksestä. Huolimatta siitä, että osa oppilaista vastasi omalle opettajalleen, näkyi vastauksissa oppilaantuntemukseni perusteella yleisesti pyrkimys rehellisyyteen. Seuraavan ironiseksi tai humoristiseksi tulkittavan kommentin nimetön oppilas oli kirjoittanut avoimeen päiväkirjaan:

Olen oppinut englannin tunneilla paljon. Tiedän, että auto in english caar. (Päiväkirja 4.10.2007)

Joidenkin oppilaiden lyhyet ja välttelevät vastaukset tutkimuskysymyksiin saattoivat olla kiusaantumista ja ärsyyntymistä kielenoppijan roolin korostamiseen. Kun tiedustelin kirjallisessa kyselyssä, mikä englannintunneilla on vaikeaa, vastasi viidesluokkalainen poika: *tämän tekeminen*, millä hän viittasi kyselyn täyttämiseen. Kouluissa kirjallista ja suullista itsearviointia toteutetaan melko paljon. Oppilaat ovat toisaalta harjaantuneita ja jopa rutinoituneita oman toiminnan arvioijia, mutta viides- ja kuudesluokkalaisten kyvyissä tai halukkuudessa julkiseen itsereflektioon on huomattavia eroja.

Tutkimukseen osallistuessaan oppilaat presentoivat itseään tietynlaisina kielenoppijoina. Kielenoppijuuden moniäänisyys tulee kuitenkin esille erilaisien aineistojen kautta. Pelkän kyselyaineiston perusteella käsitykseni oppilaiden kokemuksista ja kielenoppijaidentiteeteistä olisivat jääneet melko yksiulotteisiksi. Harva oppilas toi lyhyissä kyselyvastauksissaan esille ristiriitaisia kokemuksiaan englannin opetuksessa, mutta haastatteluissa oppilaiden kielenoppimisen kokemukset sekä oppituntien toiminta nostivat esiin oppilaiden vaihtelevat positiot eri konteksteissa. Ristiriitaisia kokemuksia toivat esille myös oppilaiden omakuvat.

Oppilaiden kokemus osaamisestaan ei pysynyt samanlaisena koko koulupolun ajan. Haastatteluissa ilmeni, että osa oppilaista koki englannin opiskelun vaikeutuneen viidennellä luokalla. Joidenkin oppilaiden asenne kielenopiske-

luun muuttui kielteisemmäksi, kun oppiminen koettiin työläämmäksi ja tylsemmäksi. Kielioppiasiat lisääntyivät ja sanastot laajentuivat edelleen kuudennella luokalla. Viidesluokkalaiset tytöt kuvasivat haastattelussa englannin opiskelun muuttumista erityisesti CLIL-tunneilla:

- Terhi: ...tullu sellaseks virallisemmaks, niinku, et se ei oo enää sellasta leikkiä...sellasta opiskelua.
 Airi: Munkin mielestä se on tullu semmoseks paljon vakavammaks. Ei enää piirretä semmosia aurinkoja sinne (?) vaan oikeesti tehään sitä työtä. (Haastattelu 5)

Viidesluokkalainen tyttö kirjoitti erillisessä kyselyssä muutoksesta englannin opiskelussa:

Minä olen ainakin tylsistynyt ja olen ruvennut väsymään. MUA EI KIINNOSTA TÄÄ ***** ENGLANTI! (tyttö, 5.lk/muutoskysely)

Myös jotkut kuudesluokkalaiset kertoivat haastattelussa opiskeluväsymyksestä ja motivaation menetyksestä. Motivaation laskeminen saattoi olla seurausta kielteisen roolin rakentumisesta negatiivisten oppimiskokemusten seurauksena, jolloin positiiviseen muutokseen lakattiin luottamasta. Boxer ja Cortés-Conde (2000, 217) toteavat, että kieliluokan ilmapiirin täytyy olla turvallinen, jotta siellä voidaan ilmaista, haastaa ja muuttaa stereotyyppisiä identiteettejä sekä kokea kielentuntien vuorovaikutus mielekkääksi. Jo aikaisemmin totesin arvosteluvaksi koetun naurun tai nauramisen uhan vaikuttavan useiden oppilaiden kokemuksiin kielteisesti ja rajoittavan heidän osallistumistaan englannin tunneilla, mikä näkyy vastauksessa kirjalliseen kyselyyn ryhmien työskentelystä:

Mielestäni englannin tunnit ovat ihan hauskoja. Tällä hetkellä olen oppinut asioita ihan hyvin. Englannin ryhmä on hyvä, sillä kukaan ei kommentoi tai naura jos vastaa johonkin asiaan. En haluaisi vaihtaa oikeastaan ryhmää, sillä toinen ryhmä on ihan erilainen kuin tämä. (tyttö, 6. lk/ryhmäkysely)

Osa oppilaista puolestaan koki lisääntyvän haasteellisuuden myönteisenä ja omaa opiskelua motivoivana tekijänä. Näin kertoivat nimenomaan hyvin menestyvät oppilaat, joille tarjoutui mahdollisuuksia presentoida omaa osaamistaan ja kokea toistuvasti onnistumista. Harjanne (2006, 316) toteaa van Lieriin viitaten harjoittelusta ruotsin kielen tunneilla, että "[h]arjoittelukonteksti näytti tarjoavan oppilaille sosiaalisia ja kielellisiä affordansseja, tarjoumia, jotka aktiiviset ja paneutuneet oppilaat havaitsivat ja hyödynsivät mahdollisuuksina sosiaaliseen ja verbaaliseen vuorovaikutukseen". Joskus tutkimuskoulun hyvin menestyvät oppilaat kertoivat pitävänsä englannin kokeista, joissa sai näyttää taitonsa. Kokeiden loppuun kirjoitettiin viestinä opettajalle esimerkiksi: *Tää oli kiva koe! Hyvin meni.* Kuudesluokkalainen tyttö kuvasi kirjallisessa kyselyssä englannin opiskelun muuttumista viidenneltä kuudennelle luokalle siirryttäessä näin:

Englannin opiskelu on muuttunut "tiukempaa", hauskeempaa, enemmän opiskeltavaa, enemmän opeteltavaa läksyä, "tärkeämpiä" asioita, mukavampaa, "hyödylli-

sempää”, vähän vaikeampaa, mutta kuitenkin vähän helpompaa, helpompi on lukea kuin ennen. (tyttö, 6.lk/muutuskysely)

Tyttö kائيuttaa vastauksessaan opetussuunnitelmassa keskeisiä ”hyvän kielennoppijan” ominaisuuksia, joihin palaan vielä alaluvussa 6.2.2. Kirjoituksessa esille tulevat myönteisyys, sinnikkyys, ahkeruus, harjoittelun merkityksen ymmärtäminen, oman osaamisen ja työskentelyn tiedostaminen sekä opiskelutaidot. Kielenoppijuuden suhteen tämä oppilas täyttää instituution asettamat kriteerit ihanteellisesti. Haasteellisuuden kasvaminen näyttää kulkevan käsi kädessä oppilaan taitojen lisääntymisen ja opiskeluun panostamisen kanssa, sillä vastauksesta ilmenee, miten vaikeudet ovat lisänneet englannin kielen ja sen opiskelun merkityksellisyyttä eivätkä vähentäneet sitä. Jotkut kuudesluokkalaiset kertoivat kielenopiskelunsa muutoksesta kiinnostuksen ja oman panostuksen lisääntymisenä. Toisten vastauksissa esille tuli oman toimijuuden väheneminen, koska englanti oli muuttunut vaikeammaksi ja työläemmäksi opiskella ja siksi vähemmän kiinnostavaksi. Kuudesluokkalainen poika puolestaan toi esille ”pärrääjän” identiteetti-position kirjoittamalla näin:

Sanat, lauseet, muodot ja sanajärjestykset ovat muuttuneet vaikeammaksi. Olen aina ollut heikko englannissa ja täällä se vaikuttaa enemmän kun tämä on englantipainotteinen koulu, mutta hyvin olen omasta mielestäni pysynyt perässä. (poika, 6.lk/muutuskysely)

On mielenkiintoista, että oppilas kokee englantipainotteisuuden olevan itselleen enemmän haaste kuin lisäresurssi, joka parantaisi omaa englannin osaamista. Monet oppilaat kokivat CLIL-tunnit kielellisesti vaikeiksi ja väheksyivät omaa kielenoppimistaan näillä tunneilla. Oppilaiden kertomuksissa kuvastui usein joko epäasukavuus, jonka ponnisteleminen aiheutti, tai merkityksettömyyden kokeminen, kun omaa kielenoppimista ei havaittu samalla tavoin kuin englannin kielen tunnilla, jossa oli totuttu saamaan tarkkaa numeerista palautetta. Opettajana kokemukseni CLIL-tunneilta oli kuitenkin se, että siellä opittiin englantia ja tunneilla syntyi tarjoumia vuorovaikutukseen, mutta haasteet olivat joillekin oppilaille todella suuria. Yhteinen keskustelu CLIL-tuntien työtavoista sekä kieliaineksen eksplisiittinen käsittely saattaisivat auttaa oppilaita havaitsemaan omaa kielenoppimistaan ja arvostamaan omaa työtään myös CLIL-tunneilla.

Nikula (2003, 152) totesi vertaillen luokkahuoneinteraktiota englannin kielen tunneilla ja CLIL-tunneilla, että ”[o]ppilaiden identiteetti englannin kielen puhujina näyttyy vieraskielisessä opetuksessa vahvempana kuin kielenopetuksessa”. CLIL-koulussa opiskelu tuotti joillekin oppilaille hyvän englannin osaajan, ekspertin, voimaannuttavia identiteettejä (ks. Nikula & Pitkänen-Huhta 2008, 184). Tällaista osaamisen kokemusta rakensivat ja presentoivat neljä kuudesluokkalaista poikaa nauhoitetussa keskustelussa:

Panu: Mun pikkusisko on nyt nelkillä, se alotti viime vuonna, elikkä kolkilla englanninopiskelua.
Lassi: Vasta?
Panu: Kyllä. Vasta sillon...

Muut pojat: Joo! Too!
 Panu: Ja kolkilla, sillan me osattiin tehdä jo valmiita lauseita ja kaikkee.
 Muut pojat: Nii! Nii! Nii!
 Henri: Me osattiin englantii sillon.
 Joonas: I love the apples, yum yum.

 Lassi: Sitten, kun mää oon tavannu noita muita koululaisii, tai kavereita, niinku samanikäsi, ne ei osaa yhtään, niinku yhtä hyvin. Ne ei periaatteessa vielä tajuu, jos sanotaan jotain englanniks. Ne luulee, jotain, mi-mi-mitä tuo tarkoittaa?
 Panu: Ne on jotenki vähä niinku tyhmiä.
 Henri: No, ei se nyt...ei kaikki meiän koululaisetkaan kovin hyvin osaa englantia. Meiän luokalla...tai toisella, on aika hyvä esimerkki...siellä on ihan...
 Joonas: Ei pidä, ei pidä haukkuu! Tää ei oo mikään haukkumisäänite.
 (Keskustelu 1)

Pojat rakensivat englannin osaajan identiteettiä vertaamalla oman englannin opiskelunsa alkua ensimmäisellä luokalla, joillakin jo päiväkodissa, "toisten" kolmannella luokalla alkaneeseen opiskeluun. He vertasivat myös koettuja taitojaan ikätovereidensa taitoihin. Kun voimakas ja leimaava ilmaisu, "tyhmä", tulee esille Panun puheenvuorossa, pyrkii Henri tasapainottamaan tilannetta lieventämällä kärjistystä. Joonas, joka koko keskustelun ajan tuo esille muiden poikien mielipiteistä poikkeavia näkökulmia ja kritiikkiä, tuo esille englanninkielisellä lainauksella *I love the apples, yum, yum* alaluokkien tunneilta kenties ironisesti sen, että englannin opiskelu oli heilläkin alkuvaiheessa vielä hyvin yksinkertaista, valmiiden fraasien ulkoa opettelemista. Joonas positioi itsensä poikien yhdessä rakentaman ryhmäidentiteetin ulkopuolelle myös, kun hän muistuttaa useita kertoja poikien keskustelun aikana, että keskustelu äänitetään ja kuuntelijana on oma opettaja. Hän päättää myös aiheesta keskustelun ennen kuin esille nousee liian henkilökohtaista tietoa toisista oppilaista.

Tutkimusvuoden aikana paljastui myös havaintoja menestyvistä oppilaisista, jotka tuntuivat turhautuvan englannin tunneilla ja kaipasivat enemmän tai toisenlaisia haasteita. Aina tätä turhautumista ei lausuttu ääneen, vaan sen saattoi huomata esimerkiksi aikaisemmin aktiivisen oppilaan vetäytymisestä oppitunneilla. Kuudesluokkalaisten kohdalla tähän muutokseen saattoi sekoittua oman kehityksen murrosvaiheeseen liittyvää vetäytymistä ja yleistä kritiikkiä itseä ja muita kohtaan. Jotkut aikaisemmin aktiivisista oppilaista siirtyivät istumaan luokan takaosaan ja lakkasivat puhumasta englannin tunneilla. Usein vetäytyjät vaivautuivat kovasti, kun otin asian puheeksi, ja valittivat väsymystä, nälkää tai antoivat muita henkilökohtaisia tai sosiaalisia syitä passiivisuudelleen. Kuudesluokkalainen poika, jonka englannin opiskelussa oli loppuvuodesta passiivinen vaihe, kirjoitti kyselyssä opiskelustaan näin:

Olen oppinut englantia huonosti. En keskity tarpeeksi. En oppinut tarpeeksi [koetta varten]. Jos saisi rauhan opiskella. (poika, 6.lk/itsearviointi)

Poika antoi heikolle menestymiselleen ja haluttomuudelleen sekä itseensä että sosiaaliseen ympäristöönsä liittyviä syitä. Hän kertoi muissakin tutkimuskyselyissä ryhmän työrauhaongelmien vaikuttavan opiskeluunsa, vaikka ei tuonut asiaa esille oppitunneilla. Keväällä poika aktivoitui englannin opiskelukseen.

saan, mikä näkyi sekä aktiivisempänä osallistumisena oppitunneilla että parempana koemenestyksenä. Myönteisiin kokemuksiin omasta osaamisesta saattoivat vaikuttaa kahdenkeskiset keskustelut opettajan kanssa sekä ryhmän työilmapiirin muuttuminen.

Kun haasteet olivat kohtuullisia, oli myös heikommin menestyvien oppilaiden mahdollista saada työstään ja osaamisestaan myönteistä palautetta ja tuntoa olevansa hyviä kielenoppijoita. Onnistumisen kokemuksia tarjosivat esimerkiksi kuudesluokkalaisten säännölliset verbikokeet. Viiden verbin presens- ja imperfektimuodon hallitseminen kerrallaan oli useimmille kuudesluokkalaaisille kohtuullisen helppo tehtävä, josta saattoi toistuvasti saada hyvää palautetta. Toisaalta niille, joilla oli todellisia oppimisvaikeuksia esimerkiksi muistialueella tai oikeinkirjoituksessa, nämä pienetkin verbikokeet saattoivat olla ahdistavia kokemuksia, jotka positoivat oppilaat muita huonommiksi. Jatkuva negatiivinen palaute rakensi sekä oppilaille itselleen että luokkatovereille ja opettajalle kyseiseen oppilaaseen kohdistuvaa heikon kielenoppijan identiteettiä.

Opettajan suulliset kommentit ja oppilaiden puheen korjaaminen oppitunneilla sekä kirjallinen palaute vaikuttivat oppilaiden käsityksiin itsestään kielenoppijoina. Virallisella, materiaalisella palautteella, kuten kokeilla ja todistuksilla, näytti olevan suurempi painoarvo kuin suullisella arvioinnilla. Vaikka opettaja ja luokkatoverit olisivat antaneet oppilaalle myönteistä palautetta, tuntui se vesittyvän huonon koenumeron myötä. Oppilaan kokemus osaamisestaan suhteutui muiden osaamiseen sekä niihin tavoitteisiin, joita hän oli itselleen asettanut. Erinomaisesti englannin opiskelussaan menestyvä kuudesluokkalainen poika kirjoitti kokeen jälkeiseen itsearviointiin:

Olin tyytyväinen kokeeseeni, tosin verbivirhe vähän masenti. Tykkään vain saada hyviä numeroita. (poika, 6.lk/itsearviointi)

Verbivirhe tuskin oli muuttanut pojan käsitystä itsestään hyvänä englannin osaajana, mutta hyvä osaaminen saattoi tuoda mukanaan paineita täydellisestä menestymisestä. Kuudesluokkalainen tyttö, jonka koearvosanat olivat jatkuvasti heikommät kuin osallistuminen tunneilla ja tehtäviin panostaminen antoi edellyttää, oli kuitenkin rakentanut kuvaa kielenoppijuudestaan osaamisen ja oppimisen kokemustensa sekä opettajan myönteisen palautteen varaan. Hän kirjoitti itsearvioinnissaan näin:

Olen melko hyvä oppilas...Olen oppinut paljon uutta englannissa ja toivon oppivani vielä lisää. Vaikka kokeet ovat menneet aika huonosti mielestäni läksyt ja tunnilla tehdyt tehtävät ovat menneet ihan hyvin ja jotkut tehtävät ovat olleet vaikeita ja jotkut helppoja. (tyttö, 6.lk/itsearviointi)

Tämän tytön kommentti oli harvinainen, sillä oppilaat toivat kokeessa epäonnistumiset yleensä esille painokkaan negatiivisesti. Tytön luottavaisessa ja valoisassa suhtautumisessa omaan osaamiseensa saattoi kuulua häntä tukevien aikuisten ja luokkatoverien ääni, mutta myös oman toimijuuden kehittymisen tasapainossa ympäristön vaatimusten kanssa.

Oppilas saattoi itse aktiivisella toiminnallaan presentoida osaamiseen liittyvää kielenoppijaidentiteettiään. Oppilaat presentoivat osaamistaan esimerkiksi kokeisiin panostamalla. Tilanteisempia presentaatioita ja oppilaiden positiota syntyi kuitenkin oppituntien vuorovaikutuksessa. Kielentunneilla presentaatioihin sisältyi suullinen esilläolo, suorittaminen, joka oli kaikkien arvioitavissa. Vahvan osaajan position tuo esille viidesluokkalainen poika, joka kuuluvasti korjaa luokatoveria oppitunnilla läksyjen tarkastustilanteessa ottaen näin opettajan roolin:

Elli lukee pienellä äänellä. S-päätteet puuttuvat.

Elli: She school.

Opettaja: Very good. Her.

Otto lukee omat lauseensa kuuluvalla äänellä. Päätteet ovat kohdallaan.

Aatu lukee. Hauska tarina, kuuluva ääni:

He don't like. He wakes up in 7 o'clock.

Otto korjaa.

Jimi lukee. S-päätteet puuttuvat usein. Opettaja korjaa. (Havaintoaineisto 5.11.2007)

Yllä esitetystä tilanteesta opettaja kannustaa oppilaita virheiden korjaamisen lisäksi. Hän ei puutu Oton suorittamaan korjaukseen moittimalla eikä vahvistamalla sitä. Kun korjauksen kohteeksi joutunut oppilaskaan ei reagoi asiaan, korjaavan oppilaan ottama positio tulee hiljaa hyväksytyksi.

Osaaminen englannin tunneilla ei ollut vain kielikompetenssia, vaan myös oppilaana olemisen taitojen, kuten ahkeruuden ja aktiivisuuden, presentointia. Kuudennen luokan oppilas, jolle englanti tuotti erityisiä vaikeuksia, kuvasi itseään kirjallisessa kyselyssä ja itsearviointissa näin:

En osaa sanoja. Lukeminen on vaikeaa. Vanhempani tekevät melkein läksyni. En osaa kirjoittaa hyvin englantia. Olen hyvä oppimaan. (poika, 6.lk./itsearviointi)

Erityisopetuksessa tämän oppilaan vahvuuksia ja heikkouksia oli yhdessä etsitty ja todettu, että oppilas hallitsi hyvin opiskelun perustaidot. Hänen kielenoppijaidentiteettinsä sai myönteisiä aineksia työskentelytaitojen hallinnasta sekä sosiaalisista taidoista, jotka ovat myös arvioinnin perusteiden mukaan tärkeä osa vieraan kielen opiskelua.

Yleensä oppilaiden itsearvioinneissa käsitys omasta osaamisesta oli opettajan näkökulmasta melko realistinen ja rehellinen. Itsensä vähättely oli yleisempää kuin itsensä liian hyväksi arvioiminen suhteessa opettajan antamaan arviointiin. Hyväksi itsensä kokeva oppilas, joka toi mieluummin esille osaamistaan kuin osaamattomuuttaan, oli usein luokassa se, joka viittasi ja vastasi rohkeasti, kysyi ja laittoi itsensä likoon huolimatta toisten toisinaan antamasta negatiivisesta palautteesta. Menestyjien roolit, kuten "kielinero" tai "kympin oppilas", voivat olla omistajalleen tukena tai taakkana.

Yritteliäs viidesluokkalainen poika, joka oli observoimillani englannin tunneilla erittäin aktiivinen, sai luokatovereilta toistamiseen vähätteleviä kommentteja ja naurunpyrskähdyksiä. Hän kirjoittaa itsestään ja englannin opiskelusta:

Olen mielestäni aika hyvä englannissa. Ei ole mitään vaikeuksia. Ei ole mitään mistä en pidä. [Osallistun aktiivisesti] koska englanti on lempiaineeni ja se on hauskaa. [Pidän] englannista koska se vain on hauskaa, en tiedä muuta syytä. (poika, 5.lk/kysely)

Poika koki englannin kielen osaamisen ja opiskelun merkityksellisiksi, minkä seurauksena opiskelu oli hauskaa ja palkitsevaa muiden palautteesta tai väärin menneistä vastauksista huolimatta. Toiset oppilaat olivat hyvin herkkiä hienovaraisellekin sosiaaliselle positioinnille ja kertoivat pelkäävänsä väärin vastamista tai virheellistä ääntämistä. Se, miten opettajan ja luokkatovereiden palautte vaikutti eri oppilaiden käsityksiin itsestään, näytti olevan hyvin yksilöllistä. Omalla toimijuudella ja itsensä aktiivisella positioinnilla saattoi ainakin jossain määrin vaikuttaa siihen, miten muut positioivat oppilasta.

Rooleja ja kertomusten kautta rakentuvia identiteettejä (ks. Pavlenko & Blackledge 2004, 19) ylläpidettiin koulussa sosiaalisen toiminnan ja erityisesti arvioinnin avulla. Aineistossani on viitteitä siitä, että kielenoppijaidentiteettejä rakennettiin vuorovaikutuksessa myös oppimistilanteiden ulkopuolella (ks. Maybin 2006; Nikula & Pitkänen-Huhta 2008). Oppilaat keskustelivat englannin tunteista ja kielenoppimisesta keskenään, ja silloin tällöin luokkatilanteissa esille nousi havaintoja oppilaiden keskinäisestä paremmuusjärjestyksestä tai leimaavista rooleista. Kun oppilaat eivät esimerkiksi eräässä ryhmässä osanneet ratkaista haastavaa tehtävää, he totesivat, että *Henri tietää kaiken*, vaikka Henri kuului toiseen ryhmään. Oppilaiden käsityksiin omasta osaamisestaan vaikutti myös vanhempien palaute arvioinnista. Oppilaat toivat silloin tällöin esille kodin näkökulmaa koulun englannin opetukseen niin myönteisessä kuin kriittisessäkin valossa.

6.2.2 ”Hyvä kielenoppija”

Tutkimukseni ydinkäsite, *kielenoppijaidentiteetti*, on oppilaan roolin käsitettä dynaamisempi. Roolit syntyvät instituutioiden valtarakenteissa (Harré & Langenhove 1999; Benwell & Stokoe 2006) ja ovat tutkimuksessani käyttökelpoisia kuvaamaan ulkoapäin määriteltyä sekä melko staattista ”hyvän kielenoppijan” ihannetta, jolla Pomerantzin (2001) mukaan on keskeinen asema luokkahuonevuorovaikutuksessa. Instituutioiden muutoksessa myös niihin sijoitetut roolit ovat liikkeessä. Davies ja Harré (1999, 39) pitävät oppilaan ja opettajan positioita kulttuurisina stereotyyppioina, yhteisinä resursseina, joita kuitenkin voidaan tulkita eri tavoin. Väärinkäsitysten ja neuvottelujen kautta oppilaiden rooleja tulkittiin englannin opetuksessa aina uudelleen. Tällainen uudelleentulkinta syntyi esimerkiksi, kun tutkimuskouluun tuli uusi kuudes luokka, jonka hiljaisen ja passiivisen vuorovaikutustyylin tulkitsin ensin kiinnostuksen puutteeksi englannin opiskelua kohtaan. Vasta vähitellen selvisi, että oppilaat pitivät äänestä keskustelua kielentunneilla häiritsevänä käyttäytymisenä, kun se minun opettajan näkökulmastani taas oli aktiivista osallistumista.

Oppilaat tiesivät, että huonosta käyttäytymisestä ja väärin presentoidusta asenteesta voitiin sanktoida arvosanaa laskemalla. Tällaisen ”varoittavan tarinan” kertoi kuudesluokkalainen tyttö entisestä luokkatoveristaan:

- Mari: Mun vanhalla luokalla oli semmone, joka sai varmaan sen takia huonon numeron englannista, et joka englannintunti sillä soi puhelin. Ihan joka tunti. Ja sit se opettaja aina vaan...anto sen mennä sinne käytävään puhuun...aina se...mut se sai huonon numeron, koska aina sillä soi kännykkä.
- Kristiina: Ei se opettaja sanonu siitä mitään?
- Mari: Se vaan näky sen numerossa. (Haastattelu 4)

Tarinan taustoista emme pääse selville, mutta kiinnostavia ovat sen sijaan oppilaiden käsitykset siitä, mihin heidän arviointinsa perustuu ja millaisena he kokevat itseensä kohdistuvat odotukset. Hyvä kielenoppija noudattaa instituution sääntöjä. Oppilaiden käsitykset itsestään ja toisista oppijoista vertautuvat kouluinstituutiossa esillä olevaan ”hyvän kielenoppijan” roolimalliin. Tähän liittyvät havainnot kielen osaamisesta sekä asenteesta ja toiminnasta suhteessa instituution tavoitteisiin. Kun kuudesluokkalainen tyttö kuvaa itseään kielenoppijana, hän tuo myös esille sisäistämäänsä, tai ainakin tunnistamiaan, hyvän kielenoppijan ominaisuuksia, jotka kuuluvat kouluissa jaettuun yhteiseen kulttuuriseen repertuaariin:

[Olen] Ok. Kirjat on yleensä mukana ja läksyt tehty. Voisin ehkä kuitenkin viitata vähän enemmän, koska en viittaa enää yhtä paljon kuin ennen. (tyttö, 6.lk/kysely)

Sinhan (1999, 46) mukaan oppimaan oppimiseen sisältyy tietoisuus siitä, miten tietyissä kulttuurisissa ja diskursiivisissa tilanteissa ollaan oppijoita. Hyvä kielenoppija oli osittain määritelty valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laadituissa kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa, mutta odotukset konkretisoituivat erityisesti opettajan välittämänä ja rakentuivat lokaalisti ja yhteisesti. Näihin käsityksiin vaikuttivat muistakin konteksteista, kuten oppilaiden kodeista, vapaa-ajan vuorovaikutuksesta ja muiden aineiden oppitunneilta sisäistetyt oppimiseen liittyvät merkitykset. Kontekstin muuttuminen esimerkiksi koulun vaihdon takia saattoi muuttaa oppilaan kokemusta omasta kielenoppijaidentiteetistään huomattavasti. Tätä havainnollistaa seuraava vanhemman kirjallinen kuvaus lapsensa kielenopiskelusta:

Aikaisemmassa koulussa hän oli ”paremmin mukana” ja iloitsi osaamisestaan. Täällä koulussa kirja/opetusmenetelmät/ opettajan ääntäminen on vieraampaa ja hän on kokenut, ettei osaa, eikä ymmärrä. (Huoltajan kommentti)

Tutkimuskoulua koskevassa kuntakohtaisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa mainittuja yleisesti oppimiseen liittyviä tavoitteita, jotka kuvaavat oppijaa, ovat muun muassa *halukkuus oppia, tavoitteellisuus, sosiaaliset vuorovaikutustaidot, joustavuus, yhteistyö ja vastuun kantaminen* sekä *oman toiminnan reflektio*. Nämä seikat korostavat oppilaiden oppimismyönteistä toimijuutta sekä sosiaalisia taitoja ja kuvaavat sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeistä ajatusta siitä, että oppilas on oman oppimisensa aktiivinen ohjaaja ja yhteiseen toimintaan osallistuja (mm. Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pyritään ohjaamaan oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen muun muassa mainitsemalla, että ”[o]ppilaiden erilaiset oppimistyylit ja sekä tyttöjen ja poikien väliset että yksilölliset kehitys-

erot ja taustat tulee ottaa huomioon” (POPS 2004, 8). Näiden seikkojen huomiointi voi tapahtua erityisen tuen konteksteissa, mutta alakouluissa oppimisen vaikeuksiin on saanut tukea pääasiassa äidinkielessä ja matematiikassa (SVT 2009), harvoin englannin kielessä.

Huttusen (2000, 91) mukaan kielenoppijan rooliin liittyviin tavoitteisiin kuuluvat ”paitsi kohdekielen ja kulttuurin myös hyvän kielenoppijan näkemysten ja taitojen oppiminen ja omaksuminen”. Kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa mainittuja kielenoppimiseen liittyviä tavoitteita ovat *myönteinen asenne, vastuullisuus, yritteliäisyys, itsenäiseen työskentelyyn oppiminen, ryhmätilanteissa toimiminen ja oman työskentelyn arviointi*. Viidennen ja kuudennen luokan opiskelustrategioihin on kirjattu seuraavat tavoitteet:

Oppilas oppii:

- * ottamaan enemmän vastuuta opiskelustaan
- * opiskelemaan itsenäisemmin
- * kehittämään opiskelutaitojaan
- * tunnistamaan vahvuuksiaan ja osaamistaan kielitaidon eri osa-alueilla

Lisäksi pyritään siihen, että oppilas ”ymmärtää sinnikkään harjoittelun merkityksen” (POPS 2004). Kielenoppijan toivotaan siis olevan ahkera, myönteinen, vastuuntuntoinen, tiedostava ja sosiaalinen.

Aktiivisen ja osallistuvan oppilaan vastakohtaksi asettuu kielentunneilla vetäytyvä ja hiljainen oppilas, joka ei presentoi osaamistaan ja halukkuuttaan opiskeluun. Osallistumisen asteita ei kuitenkaan opetussuunnitelmassa tarkastella. Luokissa opettajat voivat korostaa näitä seikkoja eri tavoin eksplisiittisesti tai implisiittisesti. Lisäksi luokkatoverit saattavat englannin tunneilla kontrolloida sellaisen oppilaan käyttäytymistä ja osallistumista, joka nousee huomion kohteeksi näkyvän aktiivisuutensa tai passiivisuutensa vuoksi.

Viidesluokkalaisten kyselyvastauksissa itsestään kielenoppijoina esiintyvät toistuvasti adjektiivit *iloinen* ja *reipas*. Kuudennen luokan oppilaiden käyttämänä tällaiset adjektiivit olisivat voineet saada ironisia sävyjä. Kuvion 6 piirroksessa kuudesluokkalainen tyttö on kuitenkin kuvannut itsensä iloisen ja myönteisenä englannin oppijana, mitä en oppilaantuntemukseni perusteella tulkitse ironiaksi, vaan yrittämisen presentaatioksi. Paitsi suoranaisestä tunnetilan ja asennoitumisen kuvauksesta ilmaukset ovat saattaneet nousta myös luokan yhteisestä merkitysrepertuaarista, jos iloisuus ja reippaus on tuotu esille kotona tai koulussa hyvän kielenoppijan tai yleisemmin hyvän koululaisen piirteinä. Tällöin niissä voi kuulla institutionaalisia, kouluun sosiaalistumisen yhteydessä sisäistettyjä ääniä (ks. Aro 2009). Molempien piirteiden voidaan ajatella edustavan aktiivisuutta ja myönteistä asennoitumista kieleen ja kielenopiskeluun, jotka on kirjattu kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan (OPS 2009) seuraavasti: ”Oppija rohkaistuu käyttämään kieltä ja oppimaan kulttuuritaitoja aktiivisesti. Kielten opetus tukee aloitteellisuutta ja omatoimisuutta.” Lisäksi ”tavoitteena on...herättää myönteinen asenne kielten opiskelua kohtaan”.



KUVIO 6 Olen aina iloinen (tyttö, 6. lk/ piirros)

Vieraan kielen oppimistavoitteisiin peruskoulussa kuuluu kielellisen kompetenssin lisäksi oppimisstrategioiden hallinta, oppimaan oppiminen. Kaikkosen ja Kohosen (2000) mukaan kielenopetuksen tulisi samalla olla myös kielikasvatus. Kielikasvatuksessa eivät korostu pelkästään kognitiiviset, kielen hallintaan liittyvät tavoitteet, vaan myös sosiaaliset ja kasvatukselliset seikat, jotka koskevat niin suullisen vuorovaikutuksen taitoja kuin opiskeluun liittyvien taitojen hallintaa, jonka tavoitteena on elinikäisen oppimisen ihanne (POPS 2004; EVK 2003). Koulussa syntyneet kielenoppijaidentiteetit voivat siirtyä tulevaisuuden kielenkäytön ja oppimisen konteksteihin ja muodostua sitkeän pysyviksi, kuten Hirano (2009) on todennut tutkiessaan aikuista englannin oppimisessaan tukea tarvinnutta henkilöä. Henkilö, jonka käsitys itsestään kielenoppijana on koulun kielenopetuskokemusten perusteella negatiivinen, voi leimautua lopuksi iäkseen ”kutosen kielenoppijaksi” ja ajatella, ettei hän kykene tulevaisuudessakaan oppimaan vieraita kieliä, mikä muodostuu esteeksi yrittämiselle ja oppimiselle.

Lemken (2002) tavoin ajattelen kouluinstituution toistuvilla rutiineilla olevan kerrostuessaan oppilaiden identiteettejä muokkaavia ja jähmettäviä vaikutuksia. Instituutiona koulukin muuttuu sekä ulkopuolelta tulevien virallisten määräysten, laajojen yhteiskunnallisten tekijöiden että sisäisten, toimijoihin liittyvien muutosten kautta, mutta koulun englannin opetuksessa on myös paljon vanhojen kulttuuristen käytänteiden uusintamista, joka saattaa olla ristiriidassa koululaisten arkikokemusten kanssa. Opetusmateriaalit ja menetelmät sekä kouluarviointi olivat usein myös oppilaiden kritiikin kohteena vaikka oppilaat pitivät englannin kielen opiskelua merkityksellisenä. Päivittäiset käytänteet ja luokan fyysiset järjestelyt tukivat usein oppilaiden positiota tiedon vastaanottajina, mutta tutkituissa luokissa oli tehty myös ratkaisuja, jotka tukivat konstruktivistista ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaa oppimiskäsitystä ja oppilaiden toimijuutta muun muassa niin, että oppilaita sijoitettiin istumaan ryhmiin ja että yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä toteutettiin ainakin osin.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003) nostetaan esille vieraan kielen kouluarvioinnin ongelma, joka aiheutuu ristiriidasta kielitaidon ja koulun opetustavoitteiden mittaamisen välillä. Myös osaa tutkimuskoulun oppilaista tuntui hämmäntävän se, kumpaa koulussa arvioidaan, oppitunneilla opittua ja kirjoista luettua tietoa vai kielitaitoa laajemminkin. Joskus oppilaat presentoivat esimerkiksi englannin osaamistaan käyttämällä kokeissa koulun ulkopuolella

opittuja puhekielen muotoja, joiden käytöstä saattoi seurata sanktioita, mutta joita esittelemällä oppilas saattoi myös näyttää opettajalle laajempaa kielensäamistään tai harrastuneisuuttaan. Kuudesluokkalainen poika käytti toistuvasti kokeissa slangi-ilmauksia, vaikka olin keskustellut hänen kanssaan siitä, missä yhteydessä valitut ilmaukset olivat sopivia tai epäsopivia. En kokenut pojan olevan uhmakas, vaan pikemminkin ylpeä osaamisestaan. Hän kertoi tavoittelevansa kymppiä arvosanaksi, mutta ei erityisesti panostanut läksyjen tekemiseen. Pojan vahva englannin osaajan identiteetti oli todennäköisesti suurelta osin rakentunut koulun ulkopuolisissa kielenkäyttökonteksteissa. Englantia poika kertoi oppivansa peleistä, elokuvista ja *Englannissa*. Itsestään englannin oppijana hän kertoi kyselyssä näin:

Osaan mielestäni jo suurimman osan perus- ja imperfektimuodoissa olevista sanoista. Luulen, että pärjäisin ulkomailla näillä englannin taidoilla. (poika, 6.lk/kysely)

Myös englannin kielellä käydyissä suullisen kielitaidon arviointikeskusteluissa oppilailla oli tilaisuus presentoida koulun ulkopuolella hankittua kielitaitoaan ja positioida itsensä kielenoppijana toisin kuin luokassa. Nämä keskustelut käytiin luokkatilanteen ulkopuolella, oppilaiden valinnan mukaan joko pienissä ryhmissä tai kahden kesken opettajan kanssa. Keskusteluissa osa oppilaista näytti pääsevän irti heitä luokassa rajoittavasta oppilaan roolista, jolloin heidän englannin osaamisensa tuli esille uudella tavalla. Keskustelussa opettajan ja oppilaan roolit saattoivat tulla symmetrisemmiksi ja lähes unohtua. Tämä osoittaa, että toisten oppilaiden läsnäololla oli merkitystä luokkatilanteiden monin tavoin vakiintuneessa vuorovaikutuksessa. Kuudesluokkalainen tyttö, joka tuntui luokkatilanteissa pidättyvältä ja lyhytsanaiselta, vaikkakin aktiivisen tarkkaavaiselta, oli erittäin taitava ja vilkas keskustelija kahden kesken opettajan kanssa. Hän tiesi osaavansa hyvin englantia ja kuvasi kyselyssä itseään englannin oppijana seuraavasti:

Mielestäni [olen] aktiivinen ja pidän englannista, haluan oppia englantia ja olen/ äitini ja perheeni on ihmetellyt kuinka osaan englantia. Se on vaan helppoa minulle ja se on jotenkin outoa: ulkomailla olen MELKEIN yhtä hyvä kuin äitini ja isäni. (tyttö, 6.lk/kysely)

Englannin ryhmässään tyttö tuntui tasapainottelevan hyvän osaamisensa esille tuomisen ja luokkatovereiden hyväksymän pidättyväisen oppilaan position välillä. Renoldin (2006, 441) mukaan ”hyvän oppilaan” kuva on myös vahvasti sukupuolittunut niin, että ahkeruus, tunnollisuus, yhteistyökyky sekä totteleminen liitetään useimmiten tyttöihin. Vaikka aineistossani tyttöjen ja poikien välinen positiointi tuli esille melko kärjistyneenä, esiintyi siinä myös saman sukupuolen edustajien välistä positiointia ja erilaisia toimijuuden ilmauksia molempien sukupuolten joukossa.

Seuraavaksi esittelen eri aineistojeni pohjalta rakentuvan oppijatapauksen, kuudesluokkalaisen Veeran, joka presentoi englannin tunneilla hyvää kielenoppijuuttaan tuomalla esille osaamistaan sekä erityisesti myönteistä ja yritteliästä asennettaan englannin opiskelua kohtaan.

Veera, hyvä koululainen

Mitä järkeä on oppii, jos me ei hyödytä siitä mitenkään todistuksessa?

Veeran englannin opiskelu oli vaikuttanut ongelmattomalta jo alemmilla luokilla, mutta kuudennella luokalla Veera alkoi ponnekkaammin presentoida itseään englannin osajana ja erityisesti hyvänä kielenoppijana, jonka asenne englannin oppimiseen oli erittäin myönteinen. Tämä näkyi niin tehtävien suorittamisessa kuin kontaktin haussa opettajaan. Veera kirjoitti alkusyksystä lapulle:

It was nice class, but still I'm that good that I know everything about thosen things, and your very nice teacher. You (talk) took too much! (Kirjoitettu viesti opettajalle)

Paperin alareunaan oli piirretty kaksi hymyilevää henkilöä, joiden välillä oli nuoli. Henkilöt oli nimetty *me* ja *you*. Niiden alapuolella oli vielä hymynaama. Piirros kertoi Veeran halusta luoda henkilökohtainen suhde opettajaan ja kenties myös kokemuksesta, että suhde hänen ja opettajan välillä oli myönteinen ja läheinen.

Luokassa, jossa istumapaikan sai valita itse, Veera hakeutui mielellään eturiviin, ja vaikka hän mainitsi kavereiden olevan tärkeitä, hän asettui joskus istumaan erilleen heistä. Veera kirjoitti istumapaikkavalinnastaan erillisessä kyselyssä:

Istun kavereiden vieressä ja yleensä aika edessä että näkee ja kuulee hyvin vaikka pojat meluaakin. Tällä paikalla voi keskittyä ihan hyvin. (paikkakysely)

Vastaus kertoo sekä Veeran opiskeluun suuntautuneesta että sosiaalisesta orientaatiosta. Veeralla näytti olevan paljon ystäviä, enimmäkseen oman luokan tyttöjä. Veeran kommentti poikien meluamisesta tuo esille kriittisen suhtautumisen, joskaan oppitunneilla ryhmän tytöt eivät avoimesti puuttuneet työrauhaongelmiin. Kun aloin kerätä tutkimusaineistoa, otin käyttöön päiväkirjan, *doggie bookin*, jonka kannessa oli värikkäitä koiria. Kirja oli opettajan pöydällä, josta oppilaat saivat halutessaan hakea sen ja kirjoittaa siihen kommenttejaan englannin tunteista tai englannin opiskelusta yleensä. Kannustin oppilaita täyttämään kirjaa oppituntien jälkeisillä välitunneilla. Veera oli kahden ystävänsä kanssa ainoa, joka säännöllisesti kirjoitti päiväkirjaan; muut oppilaat eivät tuntuneet juurikaan innostuvan ajatuksesta. Aluksi tyttöjen kommentit olivat lähinnä iloisia tervehdyksiä ja pieniä, viattomia pyyntöjä opettajalle. Vähitellen kommenttien sävy muuttui henkilökohtaisemmaksi. Ennen itsenäisyyspäivävapaata tytöt kirjoittivat:

Dear Kristiina!
You are very good and nice teacher! We like you! But this is not anything mielistelyä. We have one wish. Can you give us 9? We are so good of English! We were wrote this in English! T: Tiina, Piksu ja Veera. P.S. Thanks for reading! (if you read this)
BYE BYE see you later! Happy Independence day! (Päiväkirja 5.12.2007)

Suojatakseni oppilaiden henkilökohtaisiksi muuttuneita kirjoituksia aloin sulkea aikaisemmin kirjoitettuja sivuja niin, etteivät muut voineet lukea niitä. Poistin kirjan käytöstä, kun siitä ei innostuttu muissa ryhmissä ja kun kirjoituksissa alkoi olla oppilaista henkilökohtaisia tietoja, joita ei ollut tarkoitettu muiden nähtäviksi. Vaikka kirja katosi pöydältä, ilmaisi Veera halukkuutensa osallistua tutkimukseeni tulemalla haastateltavaksi. Haastattelu muuttui loppukeväästä kolmen tytön yhdessä kuvanauhoittamaksi ryhmäkeskusteluksi, jossa he pohtivat kokemuksiaan englannin opetuksessa. Nauhoituksessa Veera oli erittäin aktiivinen keskustelun käynnistäjä ja ylläpitäjä. Vaikka tytöt rakensivat enimmäkseen yhdessä keskustelua ja sen kautta mielipiteitään englannin opiskelusta koulussa, Veera esiintyi rohkeasti myös yksilönä, jolla oli eriaviä mielipiteitä ja omia perusteluja asioille. Tyttöjen oppitunneilla yhtenäisenä ja tiiviinä näyttäytyvä joukko koostuikin vahvoista ja itsenäisesti ajattelevista toimijoista, joilla oli omanlaisensa kielenoppijaidentiteetit. Videokeskustelussa kukaan tytöistä ei pelännyt kritisoida englannin opetusta tai koulua yleensäkin, vaikka muissa konteksteissa he vaikuttivat sopeutuvilta, myönteisiltä ja kritiikittömiltä.

Kevätlukukaudella Veera alkoi toistuvasti tuoda esille, että hän tavoitteli kymppiä todistukseen. Paitsi että lausui asian ääneen, Veera alkoi toimia tavoitteensa eteen järjestelmällisesti. Hän teki esimerkiksi säännöllisesti ylimääräisiä tehtäviä, eteni harjoituskirjan tehtävissä omaan tahtiinsa ja alkoi viitata jatkuvasti. Epäsäännöllisten verbikokeiden viiden verbin kertavauhti tuntui hänestä liian hitaalta, ja hän pyysi saada tenttiä verbit etukäteen isommissa erissä. En osannut heti vastata Veeran pyyntöön, joten hän päätti toimia itse. Tutkimuspäiväkirjan ote kertoo tilanteesta:

Alkutunti aika levoton (kamera?). Veera kysyi edellisellä kerralla, voidaanko tehdä 10 verbiä kerralla. Muut eivät halunneet.

Veera: HÖ!

Tehdään 5 verbiä. Veera oli opetellut 10 ja TEKI 10 muististaan.

Kristiina: Mitäs tästä seuraa ensi kerralla?

Veera: Teen seuraavat viisi tai kymmenen.

Kristiina: Mites keväällä?

Veera: Piirtelen.

Kristiina: Ai, tykkäät tehdä urakalla.

Verbikokeessa kaikilla kaikki 5 oikein.

Veera: Tää oli jo kolmas kerta. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 1.4.2008)

Pohdittuani mahdollisia sosiaalisia seurauksia päätin suostua Veeran ehdotukseen, koska en halunnut jarruttaa kenenkään oppimista tai osaamisen presentointia. En kuitenkaan tiennyt, vaikuttaisiko asia jollain tapaa ryhmän ilmapiiriin tai käytännön järjestelyihin. Jouduin tietenkin käyttämään enemmän aikaa Veeran verbikokeiden tarkastamiseen hetkellisesti sekä neuvottelemaan hänen kanssaan lisätehtävistä. Juuri tämän henkilökohtaisen neuvottelun koin Veeralle tärkeäksi. Siinä hän sai esittää toimijuuttaan ja osaamistaan sekä saada opettajan huomiota. Olin iloinen Veeran halusta opiskella ahkerasti, mutta ääneen selkeästi lausuttu kympin "vaatimus" vaivasi kuitenkin minua opettajana, koska en halunnut neuvotella arvioinnista yksittäisen oppilaan kanssa. Arvosana-neuvotteluja syntyi oppilaiden kanssa heidän aloitteestaan yleensä vain leikin varjolla. Minun aloittamaani neuvottelua tapahtui, kun olin joko huolissani op-

pilaan panostamisesta työskentelyynsä tai halusin kertoa, että olin huomannut panostamisen lisääntyneen jonkun oppilaan kohdalla ja harkitsin arvosanan nostamista. Näissä keskusteluissa käytin institutionaalista valtaani vaikuttaakseni oppilaiden toimintaan. Veeran kohdalla sen sijaan aloitteellinen ja vahva toimija oli oppilas itse, mikä teki oloni ristiriitaiseksi.

Loppukevällä luokan oppilaat arvioivat toisiaan kirjallisesti. Veeran arviointiin joku luokkatovereista oli kirjoittanut *kielinero*. Sama maininta oli kahdella poikaoppilaalla. Kaikki kolme saivat englannista arvosanaksi kymmenen. Oman kymppinsä eteen Veera oli tehnyt uttterasti ja tavoitteellisesti töitä niin englannin opiskelunsa kuin osallistumisensa presentoinnin suhteen.

Veeran kielenoppijapolku nousi esille muiden kuvaamieni avainoppilaiden joukossa harvinaisen selkeänä ja ehjänä toimijuuden presentaationa. Hän toi toimijuutensa kasvun viimeisen alakouluvuoden aikana näkyvästi esille erottautuakseen joukosta, sillä aikaisemman yhdeksikön sijaan hän kertoi avoimesti tavoittelevansa kymppiä todistukseen. Myös tytön oppiminen eteni vuoden aikana, mutta erityisen vahvasti hän presentoi osallistumisestaan, myönteistä asennettaan ja panostamistaan englannin opiskeluun.

Voi olla, että Veeran oppimisen polkukaan ei sisäisesti koettuna ollut aina yhtä suoraviivainen, selkeä ja yksiääninen kuin millaisena se näyttäytyi hänen presentoidessaan kielenoppijaidentiteettiään. Hän käytti kuitenkin onnistuneesti ympäristössään esiintyviä tarjoumia päämääriensä saavuttamiseen ja loi samalla omalla toiminnallaan lisää tarjoumia osaamisensa ja osallistumisensa presentoinnille. Loppukevällä videoidussa ryhmäkeskustelussa Veera uskalsi esittää myös kouluun kriittisesti suhtautuvia sekä ystäviensä ajatuksista poikkeavia mielipiteitä, mikä oli osoitus hänen vahvan toimijuutensa suuntautumisesta uudelleen tai sen avoimmasta presentoinnista. Veera oli oppinut käyttämään hyväkseen instituution tarjoamat mahdollisuudet englannin oppimiseen ja menestymiseen, mikä tarjosi hänelle mahdollisuuksia positioida itsensä haluamallaan tavalla eri konteksteissa.

6.3 Osallistumisen kokemuksia ja presentointia

Tässä luvussa tarkastelen oppilaiden toimijuutta ja kielenoppijaidentiteettejä osallistumisen näkökulmasta. Wengerin (1998) mukaan osallistumalla yhteisön toimintaan luodaan osallistumisen identiteettejä, sillä osallistuminen ei ole pelkästään toimintaa, vaan myös kokemusta kuulumisesta yhteisöön (Wenger 1998, 56–57). Yhteisön säännöt ja käytänteet opitaan yhteistoiminnassa jaettujen ja neuvoteltujen tavoitteiden ja toimintatapojen sisäistämisen kautta. Englannin tunneilla oppilaan osallistumiseen liittyvä toimijuus tulee esille siinä, miten oppilas suuntautuu ja liittyy englannin opetuksen toimintaan ja presentoi omaa osallistumisestaan siihen. Oppilaan koettu ja presentoitu toimijuus vaihtelee sen mukaan, millaisia merkityksiä hän kulloisellekin toiminnalle antaa.

6.3.1 Näkyvä ja näkymätön osallistuminen toimijuuden presentaatioissa

Englannin oppimisen tavoitteet koulussa sisältävät yksilöllisten ja tiedollisten kompetenssien lisäksi sosiaalisia ja kulttuurisia vuorovaikutustaitoja, mikä ohjaa oppilaita osallistumaan erilaiseen toimintaan oppitunneilla. Viidennen ja kuudennen luokan oppilaille näytti kyselyaineiston perusteella olevan melko selkeä kuva siitä, millaista englannin opiskeluun kuuluvaa osallistumista heiltä odotettiin. Viittaaminen, läksyjen ja tehtävien tekeminen, myönteinen asenne ja yrittäminen olivat oppilaiden esille tuomia osallistumista presentoivia kielennoppijaan kohdistuvia vaatimuksia. Myös piirrosaineistossa tulee vahvasti esille hyvän kielenoppijan roolin presentoiminen.

Osallistumistaan oppitunneilla sekä siihen liittyviä merkityksiä ja kokemuksia oppilaat kuvasivat ja perustelivat eri tavoin kirjallisessa kyselyssä. Oppilaiden vastauksissa viittaaminen esiintyi usein aktiivisuuden ja osaamisen presentoiona, kuten seuraavissa aineistokatkelmissa:

No osallistun aika hyvin. Tunnilla viittaa ehkä viisi kertaa. (tyttö, 6. lk/kysely)

[Olen] ahkera. Koetan viitata ainakin 3 tunnilla. (tyttö, 5. lk/kysely)

Viittaamisen tärkeyttä kuvattiin kyselyaineiston lisäksi oppilaiden piirroksissa. Vaikka kommentoissa osallistumista presentoitiin ulkoisena toimintana, saattoi siihen liittyä myös sisäisesti merkityksellinen kokemus osallistumisesta. Sahlströmin (1999, 108) mukaan viittaaminen on paitsi osoitus oppilaiden halukkuudesta puhua myös osallistumisen ilmaus, joka liittyy oppilaan rooliin vastaanottajana. Vaikka viittaaminen ei tarjoa erityisesti mahdollisuuksia yksilöllisyyden esiin tulemiseen, se on oppilaille hienovarainen keino vaikuttaa osallistumiseensa. (Sahlström 1999, 109.)

Oppilaiden vastauksissa kirjallisen kyselyn osallistumista englannin tunneilla selvittävään kysymykseen viittaamisen toivat esille erityisesti kuudennen luokan tytöt, joista 40 prosenttia mainitsi osallistuvansa viittaamalla. Kyselyssä kuudesluokkalaisista pojista vain yksi mainitsi viittaamisen, mutta poikien piirroksissa viittaamista esiintyi usein. Viidennen luokan tytöistä vain yksi ja pojista kaksi mainitsi viittaamisen kyselyssä. 7 prosenttia viidesluokkalaisista ja 12 prosenttia kuudesluokkalaisista piirsi oppilaan viittaamassa englannin tunnilla. Sukupuolten välillä ei piirroksissa ollut juuri eroa. Osassa piirroksia viittaamista oli ironisoitu esittämällä stereotyyppisen innokas suorasekäinen ja hymyilevä oppilas pulpetissaan viittaamassa, vaikka ajatuskuplissa paljastui sisäinen hämmennys tai väärin vastaamiseen liittyvä jännitys.

Oppilaat näyttivät ymmärtävän viittaamisen merkityksen hyvän kielenoppijan roolin presentoinnissa, mutta eri ryhmien vuorovaikutuskulttuureissa viitattiin hieman eri tavoin. Joissain ryhmissä oppilaat viittasivat tunnollisesti ja malttoivat odottaa annettua puheenvuoroa, toisissa ryhmissä viittaaminen oli vähäistä ja väkinäistä, ja osassa opetusryhmiä joillakin oppilaille oli tapana vastata viittaamatta ilman sanktioita. Oppilaat kertoivat yrittämisestään ja selittivät viittaamattomuutensa syitä muun muassa näin:

Luulen, että olen mukana, kuuntelen koko ajan, mutta en viittaa. Minä vain olen hieman ujo. (tyttö, 6. lk/kysely)

Omasta mielestäni olen ihan aktiivinen. Voisin viitata ja osallistua keskusteluun enemmän. (tyttö, 6. lk/kysely)

Osallistun ihan hyvin. Viittaaan, kun tiedän. En aina jos en ole varma. (tyttö, 6. lk/kysely)

Joskus en tiedä vastausta, joskus olen kauhean väsynyt. Kun on tosi helppoa, viittaaan enemmän. (tyttö, 6. lk/kysely)

En [osallistu aktiivisesti] siksi koska en osaa vastata kaikkiin kysymyksiin. (tyttö, 6. lk/kysely)

Viittaaan enemmän kuin viime keväänä: haluan hyvän numeron ja se on kivaa. (tyttö, 6. lk/kysely)

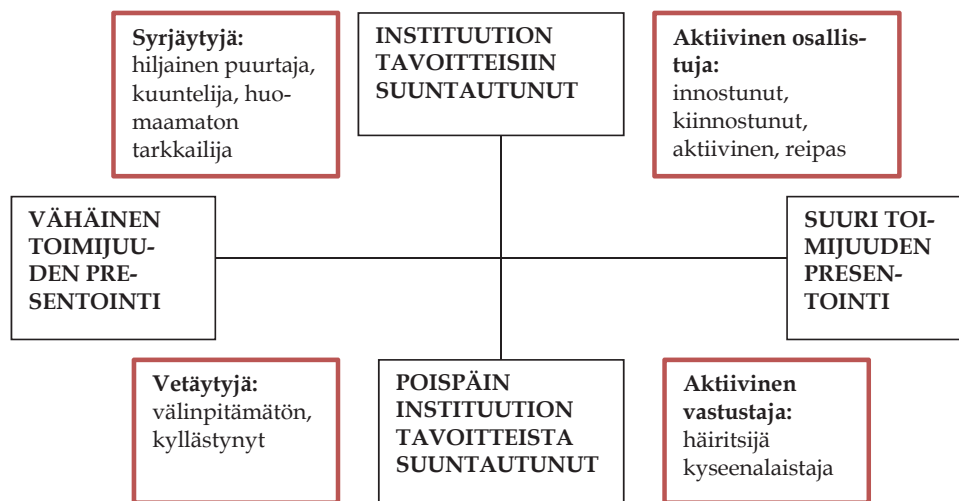
Osallistun aika aktiivisesti, koska viittaaan. (poika, 6. lk/kysely)

Olen myös yrittänyt viitata, mutta en tiedä olenko onnistunut. (tyttö, 6. lk/kysely)

Esimerkkien perusteella viittaamisen sinänsä voi tulkita merkitsevän oppilaille aktiivista osallistumista ja oman toimijuuden presentointia, mutta heillä on myös toisenlaisia, vähemmän ulospäin näkyviä toimijuuden kokemuksia, jotka ovat syntyneet esimerkiksi kuuntelemisesta oppitunneilla. Viimeisessä esimerkissä oppilas näyttää taas katselevan omaa osallistumistaan ulkopuolelta, opettajan silmin. Hänelle ei ole syntynyt viittaamiseen liittyvää vahvaa toimijuutta, vaan hän hakee aktiivisuudelleen vahvistusta kysymällä ”onnistumisestaan”.

Handley ym. (2006, 649–651) määrittelevät osallistumisen merkitykselliseksi toiminnaksi, johon kuuluu se, miten yksilöt ymmärtävät yhteisön sosiaaliset normit, arvot ja tavat toimia sekä liittyvät niihin ja toimivat niiden mukaan. Instituution tavoitteisiin suuntautuminen kertoo oppilaiden merkitysten, kokemusten ja käsitysten kautta syntyvistä positioista suhteessa kouluoppimisen keskuksiin (ks. Wenger 1998) ja ”hyvän kielenoppijan” ihanteeseen. Oppilaille rakentuneisiin merkityksiin yhdistyy oppitunneilla suuri joukko kontekstuaalisia, sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, jotka suuntaavat oppilaan orientaatiota oppimista kohden tai siitä poispäin (ks. Wenger 1998). Tämän tilanteisen vaihtelun takana voidaan englannin opetuksessa havaita oppilaiden kokemusten kautta yleistynyttä, pysyvämpää suhtautumista englannin kieleen ja sen opiskeluun.

Kuvion 7 nelikenttä kuvaa tyypillisiä kielenoppijaposoitioita, jotka tulivat esiin englannin tunneilla oppilaiden toimijuuden presentoinnin suhteessa instituution tavoitteisiin suuntautumiseen. Kuviossa oppilaiden toimijuutta kuvataan ulkopuolelta havaittuina stereotyyppisinä positioina. Oppilaat siirtyivät kuitenkin usein jopa saman oppitunnin aikana tilanteisesti kentän lohkokosta toiseen niin ulkoisten kuin sisäistenkin tekijöiden vaikutuksesta.



KUVIO 7 Toimijuuden ja instituution tavoitteisiin suuntautumisen kielenoppijapositioita

Instituution tavoitteisiin suuntautuneet oppilaat presentoivat myönteisyyttään koulussa opittujen ja ylläpidettyjen vuorovaikutuskeinojen avulla, joihin kuuluivat muun muassa viittaaminen, aktiivinen osallistuminen tuntityöskentelyyn ja läksyjen huolellinen tekeminen. Aktiivisuuttaan esille tuovien oppilaiden kuvauksissa itsestään toistui yritteliäisyys, myönteisyys ja ahkeruus. Kouluarviointi oli heille merkityksellistä, kun he kertoivat tavoittelevansa hyvää numeroa kokeissa ja todistuksessa. Tällaisia oppilaita oli kaikilla luokilla niin tyttöjen kuin poikienkin joukossa. Kaikki oppilaat eivät olleet kuitenkaan kilpailuhenkisiä, vaikka arvosanat olisivatkin olleet heille tärkeitä. Kuviossa 7 voidaan ajatella tarjoutumien olevan jatkuvasti taustalla toimijuuden rakentumisen ja presentoinnin mahdollisuuksina ja rajoituksina, jotka vaikuttavat oppilaiden suuntautumiseen sekä aktiivisuuteen (ks. kuvio 12, s. 228). Instituution tavoitteisiin suuntautumiseen ja opiskeluun orientoitumiseen vaikuttivat englannin opetuksen tarjoutumien lisäksi oppilaan yleinen suhtautuminen kouluun sekä suhde Englantiin, joka oli osittain seurausta englannin kielen käytöstä ja oppimisesta koulun ulkopuolella.

Taulukossa 10 on esimerkkejä oppilaiden erilaisista osallistumispositioiden ilmauksista. Esimerkit ovat oppilaiden vastauksia kirjallisen kyselyn kysymyksiin: ”Osallistutko aktiivisesti englannin tunneilla? Miksi?”

TAULUKKO 10 Aineistoesimerkkejä kyselyssä presentoiduista osallistumispositioista

Aktiiviset osallistujat	<i>Osallistun aktiivisesti koska englanti on lempiaineeni ja se on hauskaa.</i>
Aktiiviset vastustajat	<i>No en [osallistu]kauheen aktiivisesti, koska enkku on aika tylsä aine...</i>
Vetäytyjät	<i>No en mä osallistu, mutta oon kummiskin hiljaa että en häiritse työrauhaa.</i>
Syrjäytyjät	<i>En [osallistu]. Pelkään, että minulle nauretaan vääristä vastauksista.</i>

Vastauksissaan aktiivisuudesta englannin tunneilla oppilaat eivät maininneet osallistumisestaan oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelyssä. Muutamat oppilaat mainitsivat, etteivät häirinneet toisia, mutta omista yhteistyötaidoista kerrottiin harvoin. Usein oppilaat kuitenkin toivat esille sosiaaliseen toimintaan liittyvän hauskuuden ja sen, että kavereiden kanssa oppii parhaiten. Osallistumiseen liittyvät kielenoppijaidentiteetit olivat usein sidoksissa toisiin oppilaisiin, mikä kuvastuu esimerkiksi seuraavassa oppilaan toteamuksessa omasta aktiivisuudestaan:

Olen aika aktiivinen...Jos taas pitää tehdä parityötä sellaisen parin kanssa, josta ei pidä, niin en oikein tykkää osallistua. (Tyttö, 5. luokka/kysely)

Oppilaiden osallistumiseen liittyvä toimijuus ilmeni englannin tunneilla niin opiskelussa kuin keskinäisten suhteiden ylläpitämisessä. Opetusryhmien sisällä oli "osaajien" ja *aktiivisten osallistujien* ryhmiä, joissa presentoitiin näkyvästi osaamisen identiteettejä. Vapaa-aikana keskenään viihtyvillä luokkatovereilla saattoi olla samankaltainen oppimisorientaatio, ja oppilaat työskentelivät englannin tunneilla usein mieluiten samanhenkisten oppilaiden kanssa. Yhteinen harrastus saattoi olla esimerkiksi yhdessä valmistellun esitelmän aiheena, jolloin kaverukset tukivat toisiaan kielenoppimisen tavoitteiden suuntaisesti.

Aktiivinen vastustus tuli englannin tunneilla melko harvoin esille. Nekin, jotka ilmaisivat vastustusta, kertoivat kyselyssä osallistuvansa tunneilla *välillä* tai *silloin tällöin*. Kouluvuoden alussa toteutuneessa kirjallisessa kyselyssä kovin vahvoja vastustamisen ilmaisuja ei vielä esitetty. Muutama oppilas kertoi kokevansa englannin opiskelun tylsäksi, minkä tulkitsin tässä vastustamisen ilmaisuksi. Muuhun kuin opiskeluun suuntautunut toimijuus sai joskus tukea toisilta oppilailta, ja sen seurauksena saattoi rakentua vahvoja vastustamiseen liittyviä identiteettejä, joita ylläpidettiin sosiaalisesti paitsi vastustamiseen osallistuvien oppilaiden kesken myös ulkopuolisten leimaavilla positioinneilla. Vastustamista kielentunneilla tarkastelen vielä erikseen luvussa 6.3.6.

Tylsyydestä kertominen voi liittyä vastustamiseen tai vetäytyjän positioon, mutta myös aktiivisena näyttäytyneet oppilaat toivat esille tylsyyden kokemustaan erityisesti piirrosaineistossa. *Vetäytyjät* syrjäytyivät kielentuntien toiminnasta syistä, jotka he usein sijoittivat itseensä, kuten ujouden tai laiskuuden takia. Positio vaikutti passiiviselta, vaikka siihenkin saattoi sisältyä sisäisesti vastustavaa toimijuutta. *Syrjäytyjien* identiteetti oli seurausta esimerkiksi naurun kohteeksi joutumisesta, yksin jäämisestä tai segregoivasta opetusjärjestelystä, eli ulkopuolelta tulevasta positioinnista. Myös tähän positioon saattoi liittyä näkymätöntä toimijuutta. Raja vetäytyjien ja syrjäytyjien välillä oli häilyvä, sillä oppilaat, jotka eivät osallistuneet oppitunneilla, sekä positioivat itsensä että tulivat muiden positioimiksi ulkopuolisina. Syrjäytyminen ja vetäytyminen olivat usein sosiaalisesti tuotettuja positioita. Jos oppilas kertoi, ettei osallistunut, koska häntä väsytti, on tulkinnanvaraista, vetäytyikö vai syrjäytyikö hän väsymyksen vuoksi. Toimijuus ja osallistuminen eivät olleet yksiselitteisiä.

Useimmat oppilaat toivat kyselyssä esille oman aktiivisuutensa tai ainakin siihen pyrkimisen englannin tunneilla. Kuitenkaan kaikki aktiivisiksi itsensä

kyselyssä positioineet eivät osallistuneet kovin näkyvästi oppitunneilla. Osallistuminen kielentunneilla ei aina ole helposti havaittavaa (mm. Harun 2009). Castanheira, Green ja Yeager (2009) toteavat, että etnografisessa tutkimuksessa osallistuminen on määriteltävä kontekstissaan. Silloin on otettava huomioon, että oppilas voi kokea toimijuutensa eri tavoin kuin ulkopuolinen tarkkailija, jonka havainnot eivät kerro välttämättä toimijuuden määrästä tai laadusta. Oppilas voi esimerkiksi kielen tunneilla näyttää osallistuvan, mutta toimia mekaanisesti, vailla oppimiseen tarvittavia merkityksiä. Toisaalta Ojalan ym. (2009, 21) mukaan toimijuus voi olla ”myös hiljaa olemista tai ’normien’ mukaista tekemistä”, ja näennäisesti passiivisen oppilaan sisäinen aktiivisuus voi olla suurta (Gordon 2005). Koska toimijuuden presentoinnilla on seurauksia oppilaalle erityisesti arvioinnin kannalta, olisi myös hyvä pohtia sitä, kuinka omaehtoisia erilaiset toimijuuden presentaatiot ovat ja kuinka paljon niihin osaltaan vaikuttavat ympäristön ja tilanteen tarjoamat mahdollisuudet ja rajoitukset. Viidesluokkalainen poika tuo kyselyssä esille kokemuksensa siitä, että oppilaiden on joskus ponnisteltava voidakseen näyttäytyä aktiivisena oppilaana:

Yritän [osallistua] mutta olen vähän hidas ja mietin kahdesti. (poika, 5.lk/kysely)

Osallistumiseen kieliluokissa vaikuttavat niin laajat kulttuuriset taustatekijät kuin sosiaalisesti ja paikallisesti rakennettu osallistumiskulttuuri (Harun 2009). Tutkimuskoulussa eri englannin opetusryhmien sosiaaliset sekä materiaaliset tarjoumat vaihtelivat, ja osallistuminen rakentui eri tavoin siihen liittyvien odotusten ja toiminnan suhteen. Joissain ryhmissä oli esimerkiksi sallittua puhua ilman puheenvuoron pyytämistä, olla hiljaa, liikkua luokassa vapaammin tai valita itse työparinsa. Kielenopetusryhmien yhteiset toimintatavat määräytyivät opetussuunnitelman ja oppimateriaalien pohjalta, mutta niissä oli myös lokaalisti muotoutuneita osallistumissääntöjä, tapoja toimia sekä osallistumiseen liittyviä arvostuksia.

Kirjallisessa kyselyssä kuudesluokkalainen poika kertoi osallistuvansa, että ei saisi huonoa numeroa. Toinen kuudesluokkalainen kertoi olevansa aktiivinen, koska *sitä pitää olla*. Vaatimus aktiivisuudesta tulee siis ulkoapäin. Gordon (2005, 129) pitää kuitenkin merkittävänä sisäistä toimijuuden tuntoa, koska sillä on merkitystä oppilaan tulevaisuuden ratkaisuihin. Oppilaan kokema toimijuus voi poiketa paljonkin hänen presentoidusta, havaittavasta toimijuudestaan. Ristiriitaisuus tuli esille varsinkin oppilaiden karrikoiduissa omakuvissa.

Kuviossa 8 on viidesluokkalaisten pojan piirros aiheesta ”Minä englannin oppijana”. Puhekuplassa oppilas esittää instituution hyvän kielenoppijan innostunutta asennetta lausumalla: *Kyllä enkku on kivaa*. Ajatuskuplassa lukee kuitenkin: *Tylsää*. Oppilasta ympäröivät sekä kouluopiskeluun liittyvät kulttuuriset artefaktit, paperi ja kynä, että koululaisten vapaa-aikaan kuuluvat, mielihyvää tuottavat herkut. Piirroksessa asettuvat vastakkain kouluinstituution ”hyvän kielenoppijan” myönteinen ja ahkera toimijuus sekä vapaa-aikaan liittyvä hauskuus ja piilotettu kritiikki koulun englannin opetusta kohtaan. Piirtäjä on käyttänyt kaksiaänisyyden esille tuomiseen yhteistä kulttuurista repertuaaria

jäljittelemällä Jope Ruonansuun sketsihahmoa, jossa ääneen sanotaan yhtä ja ajatellaan toista.



KUVIO 8 Kyllä enkku on kivaa! (poika, 5. lk/ piirros)

Positiivisen tai negatiivisen asenteen esille tuominen englannin tunneilla ei kerro välttämättä englannin kieleen ja sen opiskeluun liittyvistä merkityksistä, vaan voi olla osoitus kouluun suhtautumisesta yleisemminkin. Kaikki oppilaiden mielipiteet ja asenteet eivät tule näkyvästi esille luokissa, ja vahvakin kielteinen tai myönteinen kokemus voi jäädä oppijan sisäiseksi. Piirrosaineistossa jotkut oppilaat kuvasivat kokemuksiaan jännittämisestä, kyllästymisestä ja innostumisesta, joita oppitunneilla ei välttämättä presentoitu. Viidesluokkalainen poika kuvaa itseään englannin oppijana näin:

[Olen] aika ahkera, perusoppilas. P.S. Minusta enkku on tylsää. (poika, 5.lk/kysely)

Poika kirjoitti pitävänsä näyttelemisestä, mutta ei esimerkiksi sanoista tai kokeista. Osallistumisestaan hän kuvaa tällä tavoin:

No [osallistun] aika aktiivisesti. Siksi, että saisi hyvän numeron. (poika, 5.lk/kysely)

Vaikka sanojen opetteluun ja kokeisiin liittyvä kielenoppimisen arki ei suonut pojalle runsaasti tarjoutumia merkitykselliseen toimintaan, löysi hän merkityksen osallistumiselleen arvioinnista.

Useat oppilaat eivät osanneet sanoa syytä osallistumiselleen tai sen puutteelle. Eri aineistoissa paljastuva oppilaiden positioiden ristiriitaisuus tuo esiin oppilaiden kategorisoinnin ja leimaamisen epäluotettavuuden. Kielenoppilaidentiteetit ovat muuttuvampia ja tilanteisempia kuin leimaavat jaottelut antavat ymmärtää. Lisäksi herää kysymys siitä, kuka oppijan positio: hän itse, luokkatoverit, opettaja vai ulkopuolinen tarkkailija? Näkökulmat kielenoppilaidentiteetteihin voivat poiketa toisistaan huomattavasti riippuen siitä, kuka oppilasta tarkkailee ja missä tilanteessa.

6.3.2 Osallistumiseen liittyy panostamista

Toisinaan oppilaat kertoivat, että heistä oli *kivaa näyttää* osaamistaan. Kieli- luokissa yksittäisen oppilaan osallistuminen on suhteessa hänen kokemukseen- sa omasta kielenosaamisestaan (Morita 2004, 596). Osaamisen ja osallistumisen välillä ei kuitenkaan ollut suoraa ja yksiselitteistä kytköstä (ks. Ellis 1994, 592). Oppilaiden kokemukset englannin opetuksesta ja itsestä englannin oppijana saattoivat osaamisesta ja osallistumisesta huolimatta muodostua kielteisiksi esimerkiksi jännittämisen vuoksi. Erityisesti englannin puhumiseen oppitun- neilla liittyy jännitystä aiheuttavia tekijöitä, joiden usein ajatellaan olevan yksi- lönsisäisiä ja persoonallisuuteen liittyviä. Oppilaiden kokemukset viittaamiseen liittyvästä jännityksestä ja väärin vastaamisen pelosta kertovat kuitenkin myös englannin tuntien ilmapiiristä ja luokkavuorovaikutuksen laadusta, mikä tuli esille jo puheeseen liittyvien tarjoumien yhteydessä (luku 5.2.2). Tässä tarkaste- len englanniksi puhumista enemmän yksittäisten oppilaiden toimijuuden nä- kökulmasta.

Sekä oppilaiden puhe että opettajan arvioivat kommentit ja korjaukset ovat luokkatovereiden kuultavina. Oppilaat perustelivat sosiaalisten tekijöiden vaikutusta osallistumiseensa muun muassa näin:

En [osallistu]. Ei riitä pokkaa. (poika, 6.lk/kysely)

En! [osallistu] Siksi koska jos pitäisi viitata tiedän kyllä sanan, mutta olen surkea lau- sumaan...(tyttö, 6. lk/kysely)

Näissä esimerkeissä ei suoraan mainittu toisten vaikutusta osallistumiseen, mutta niissä viitattiin sosiaaliin tilanteisiin liittyviin riskeihin. Lausumien pe- rusteella ei ole selvää, aiheutuivatko suorituspainet opettajan vai luokkatove- reiden arvioinnista vai molemmista. Hyvin erilaiset oppilaat kertoivat jännittä- vänsä puhumista. Erityisesti ääntämisen arvostelu ja virheiden tekemisen pelko luokassa saattoivat aiheuttaa paineita hyvällekin osajalle. Kaksi tutkimuspäi- väkirjaan merkittyä tilannetta, joissa oppilas vastaa virheellisesti, kuvasivat asi- aa:

Onni on hyvä englannissa. Kotitehtävien tarkastuksessa lause on väärin. Onni punas- tui, ei halunnut enää yrittää. Istui hetken hiljaa, alkoi myöhemmin viitata. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 31.10.2007)

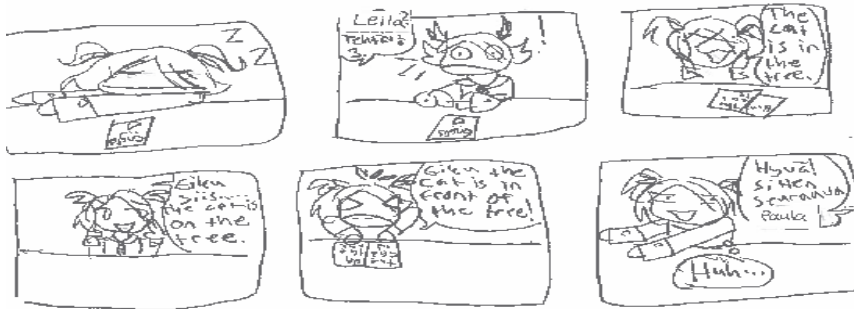
Melko rauhallista. Kari ei ole kärryillä. Kysyin adverbialisuomennoksia, olin jo ky- synyt muilta. Kari hämmentyi ja punastui. Tytöt hihittelevät, selittävät tehtävät toisil- leen. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 4.3.2008)

Englanniksi puhumiseen liittyi oppilaiden kannalta tilanteista panostamista. Usein oppilaat kertoivatkin viittaavansa tai puhuvansa vain silloin, kun olivat varmoja osaamisestaan.

Kielijännitystä englannin kielen opetuksessa ja CLIL-opetuksessa tutkinut Pihko (2007, 124) toteaa, että jännittäminen on oppilaiden sisäinen kokemus, jota opettajat eivät aina havaitse. Omassa tutkimuksessani tuli esille, että aktii-

visesti toimijuuttaan presentoimaan pyrkivät oppilaat voivat myös jännittää, mutta heidän toimijuutensa ylitti ympäristön rajoittavien tarjoumien vaikutuksen. Pelkästään yksilöön persoonallisuudenpiirteinä sijoitettu ujous tai jännittäminen eivät selitä yksinkertaisesti osallistumisen puutetta, koska ne eivät ota huomioon sosiaalisia ja tilanteisia tekijöitä, joiden vaikutuksesta jännitys ja hiljaisen ja ujon kielenoppijan positiot ryhmissä rakentuvat (ks. Harun 2009).

Kuvion 9 sarjakuva on piirrosaineistosta. Melko hiljainen, mutta ajoittain aktiivisesti englannin tunneilla osallistunut kuudesluokkalainen tyttö kuvaa jännittyneitä havahtumistaan oppitunnilla, kun opettaja vaatii häneltä esimerkiksi lausetta prepositioharjoitukseen. Ensimmäisessä sarjakuvan ruudussa tyttö nukkuu tunnilla oppikirja pulpetillaan. Toisessa ruudussa opettaja herättää nukkujan vaatimalla vastausta tehtävään. Säikähtäneen näköinen oppilas antaa eri vastausvaihtoehtoja: *The cat is in the tree*, *The cat is on the tree*, *The cat is in front of the tree*. Eiku siis... Vastauksen muuttaminen sekä vaihtuvat kasvojen ilmeet kertovat tytön epäröinnistä. Kun opettaja hyväksyy kolmannen vastauksen sanomalla *Hyvä!* ja kohdistamalla huomionsa toiseen oppilaaseen, tyttö näyttää iloiselta selvittyään kiusallisesta huomiosta ja toteaa helpottuneena: *Huh...*



KUVIO 9 Huh! (tyttö, 6. lk/ piirros)

Sarjakuvassa tulee esiin englannin tuntien vastaamistilanteisiin liittyvä jännitys, panostaminen sekä neuvottelu, jota ei kuitenkaan ulkoisesti kovin voimakkaasti presentoida. Oppilaiden ilmeiden ja puheeseen liittyvän epäröinnin hienovarainen tulkinta voi paljastaa opettajalle jotain oppilaan voimakkaastakin sisäisistä kokemuksista, joissa oma kielenoppijaidentiteetti on vaakalaudalla uhkaavassa tuntitilanteessa.

Erityisesti tytöt kertoivat sekä haastatteluissa että kyselyissä jännittävänsä englannin tunneilla puhumista muiden oppilaiden vuoksi. Uskon samojen paineiden kohdistuvan myös poikiin, mutta kulttuuriset poikiin liittyvät mallit eivät ehkä tue avointa puhetta pelosta. Vuorovaikutukseen osallistumisen paine ja jännitys englannin tunneilla näyttäytyy ristiriitaisena toimijuuden presentoinnin kanssa joissakin oppilaiden piirroksissa. Esimerkiksi oppitunneilla melko aktiivinen, mutta hieman jännittyneen oloinen kuudesluokkalainen tyttö piirsi itsensä englannin tunnilla viittaamassa pulpetissaan hymyilevän ja suoraselkäisenä. Kahdessa ajatuskuplassa luki: *Pidän englannista* ja *Toivottavasti vastaan oikein*. Sisäistä ristiriitaa on havaittavissa, kun oppilas tuo esille sekä myön-

teisen suhteensa englantiin (oppiaineeseen tai kieleen) että vähemmän miellyttävän jännittämisen tunteen. Tytön piirroksessa vastakkain asettuvat myös viittaamalla presentoitu aktiivisuus ja siihen liittyvä riskin ottaminen väärin vastaamisesta. Samanlaista tilanteista punnitsemista on toisen kuudesluokkalaisten tytön omakuvassa, jossa tyttö osoittaa tietoisuutta omasta osaamisestaan piirroksessa näkyvällä koearvosanallaan 9½. Kuvassa tyttö, joka ei muutoinkaan näyttänyt englannin tunneilla epävarmalta, istuu pulpetissaan hymyssä suin. Ajatuskuplassa hän kuitenkin pohtii: *Hmm...viittäisinko vai en?*

Oppilas saattoi kokea olevansa hyvä englannissa, vaikka ei osallistunut aktiivisesti kielen tunneilla. Erittäin hyvin englannin opiskelussa menestyvä poika kuvasi itseään kyselyssä näin:

Olen] osaava kielentaidossa, osallistun kohtuullisesti tunnilla. (poika, 6.lk/kysely)

Pojan ”kohtuullinen” osallistuminen oli opettajan näkökulmasta heikompa kuin mihin hänen kielitaitonsa olisi antanut mahdollisuuden. Poika kertoi osallistuvansa aina kun osasi asian. Hänen osallistumisestaan saattoi estää vaatimattomuus tai paine vastata aina oikein. Myös toiset oppilaat tiesivät joidenkin luokkatovereidensa osaavan, vaikka nämä eivät tuoneet osaamistaan erityisen näkyvästi esille englannin tunneilla. Osaaja ei halunnut erottua joukosta tuomalla esille osaamistaan varsinkaan, jos siitä oli huomauteltu. ”Nörtiksi” leimautuminen, luokkatovereiden kateus tai pilkan kohteeksi joutuminen aktiivisuuden ja osaamisen takia saattoi olla pahempi kokemus kuin huonon arvosanan uhka. Tuntiaktiivisuuden väheneminen kevätlukukaudella oli selvästi havaittavaa joidenkin hyvin menestyneiden kuudesluokkalaisten oppilaiden kohdalla. Harun (2009) kuvaa tutkimuksessaan Kaukoidän oppimiskulttuureissa tyypillistä kielenoppijapositiona, jossa osaavan oppijan osallistumista rajoittaa vaatimattomuus ja mahdollisuuksien antaminen toisten oppijoiden osallistumisen presentaatioille. Samankaltaisia oppijapositiona voi syntyä myös suomalaisissa kieliluokissa yksittäisille oppijoille, jotka eivät halua tulla esille ryhmässään liian aktiivisina tai osaavina.

Jotkut oppilaat perustelivat osallistumisestaan selkeästi lausutuilla tavoitteilla:

Kyllä [osallistun] usein, koska haluan näyttää mitä olen oppinut. (poika, 5.lk/kysely)

Osallistun. Hyvää numeroa yritän. (poika, 6. lk/kysely)

Osallistun aktiivisesti, koska niin oppii paremmin. (poika, 5. lk/kysely)

Hyvän arvosanan tavoittelu edellytti aktiivisuuden presentointia opettajalle. Oma osaamista haluttiin mahdollisesti näyttää myös luokkatovereille, vaikka sitä ei erikseen mainittu. Osallistumattomuutta saatettiin vastaavasti perustella kokemuksilla oman osaamisen puutteesta:

En aina [osallistu], koska en ole niin hyvä englannissa (omasta mielestäni). (poika, 5. lk/kysely)

En aina [osallistu], koska en osaa. (poika, 6. lk/kysely)

Oppilaat tiesivät, että englannin tunneilla osallistumista täytyy presentoida näkyvästi, mikä tuli esille myös viidesluokkalaisen pojan osallistumista koskevassa vastauksessa kirjalliseen kyselyyn:

En osallistu aktiivisesti englannin tunneilla, koska kuuntelen mieluiten. (poika, 5.lk/kysely)

Poika ei kerro tarkemmin, minkälaista toimijuutta hänen kuuntelemiseensa liittyi, mutta *mieluiten* viittaa siihen, että kuunteleminen ei ollut pelkästään passiivista. Hän ei kuitenkaan ajattele kuuntelemisen riittävän aktiivisuuden osoitukseksi. Tarkastelen myöhemmin tässä luvussa oppilaiden hiljaisuutta, joka voi seurata monenlaisesta toimijuudesta. Hiljaisuutta käsittelin lyhyesti myös tarjoumien yhteydessä luvussa 5.

Toisinaan osallistumiseen vaikutti suhde englannin kieleen, sen merkitykselliseksi tai merkityksettömäksi kokeminen:

Osallistun, koska englantia on ihan kivaa. (poika, 5. lk/kysely)

Kyllä [osallistun], koska siitä voi olla myöhemmin hyötyä. (poika, 5. lk/kysely)

No en kauheen [aktiivisesti mukana tunneilla] koska enkku on aika tylsä aine... (poika, 6. lk/kysely)

[Osallistun] kyllä/välillä, koska englantia on aika vaikea kieli. (tyttö, 5. lk/kysely)

[Osallistun] mielestäni. Huomasin että englantia on kivaa ja tarpeellista. (poika, 6.lk/kysely)

Edellä olevista aineistoesimerkeistä voi todeta, että oppilaiden osallistumiseen johtavia merkityksiä tuottivat hauskuus ja hyöty, mutta joskus myös kielenoppimisen vaikeus saattoi lisätä panostusta.

Viidesluokkalaiset esittivät kuudesluokkalaisia useammin tunteisiin liittyviä syitä osallistumiselleen ja kertoivat osallistuvansa oppitunneilla aktiivisesti, koska se oli hauskaa tai koska he pitivät englannista. Kyselyssä useat yhden viidennen luokan oppilaat selittivät osallistumistaan englannin opiskelun hauskuudella, kun rinnakkaisluokassa taas toistui perusteluna se, että osallistumalla aktiivisesti tunneilla *oppii englantia*. Tämä voi kertoa paikallisesti ja sosiaalisesti rakennetuista tulkinnoista, joissa voi kaikua myös opettajan ääni. Kuudennen luokan oppilaat erittelivät ja perustelivat osallistumistaan tarkemmin kuin viidesluokkalaiset. Syynä saattoi olla itsereflektion kyvyn lisääntyminen iän myötä, mutta oppilaat ehkä halusivat myös selittää osallistumattomuuttaan opettajallensa.

Viidesluokkalainen tyttö pohti osallistumistaan englannin tunneilla kyselyssä näin:

[Osallistun] koska tykkään englannista mut välillä en oo kovin aktiivinen, mut kyl se vielä tulee et rupeen oleen aktiivisempi. (tyttö, 5.lk/kysely)

Tyttö tiedosti oman aktiivisuutensa vähäisyyden ja suunnitteli jo toimijuutensa lisääntyvää presentoimista tulevaisuudessa. Hän kertoi kyselyssä ainakin yhtenä syynä vähäiselle osallistumiselleen sen, ettei hänellä ollut tarpeeksi tilaisuuksia näyttää hyvää suullista kielitaitoaan oppitunneilla.

6.3.3 Toimijuus ja sukupuoli

Sukupuolen kautta määritellään identiteettejä melko perustavanlaatuisesti, vaikka sukupuoli nähtäisiin sosiaalisesti rakentuneena roolina tai toimintana. Ojala ym. (2009, 16) esittävät, että ihmisten väliset erot, kuten sukupuoli, ovat sosiaalisia positioita, jotka mahdollistavat ja rajoittavat yksilöiden toimintaa ja pääsyä erilaisiin resursseihin, joten "[s]ukupuoli merkityksellistää ja organisoii toimijuutta". Tutkimuksessani oppilaat määrittelivät englannin tuntien toimintaa, erityisesti osallistumista, melko usein sukupuoleen liittyvillä seikoilla.

Devinen (2003) luokkahuonetutkimuksessa tyttöjen tarkkaamattomuus ilmeni hiljaisuutena ja vetäytymisenä, kun taas poikien osallistumisen puute oli usein näkyvää ja häiritsevää. Tästä johtuen tyttöjä nuhdeltiin vähemmän julkisesti. (Devine 2003, 18.) Havaintojeni mukaan erityisesti joissain englannin opetusryhmissä sukupuoli saattoi vaikuttaa toimijuuden ilmaisuihin niin, että tyttöjen toimijuus ei tullut näkyväksi. Kuitenkin myös tytöt saattoivat olla yhdessä äänekkäitä ja riehakkaita. Näin kävi ainakin joskus pelejä pelatessa ja tilanteissa, joissa poikia ei ollut paikalla. Kun kuudes luokka oli yhden englannin tunnin ajaksi jaettu tyttöryhmään ja poikaryhmään, kommentoivat tytöt kokemuksesta päiväkirjaan näin:

Jee, tyttöjen tunti! Enemmän niitä!

Kiva tunti ku ei ollu poikia!

Oli tavallinen tunti, mut silti kivaa kun ei ollu poikia (Ne on pelottavia: Iriksen huom.) (vitsillä) (Päiväkirja 20.11.2007)

Kirjoitukset oli tehty yhdessä, ja niissä oli seitsemän tytön allekirjoitus; vain muutaman luokan tytön nimi puuttui. Yhden tytön nimi lisättiin, vaikka hän oli matkoilla. Pojat eivät kommentoineet poikaryhmän tuntia suullisesti eivätkä kirjallisesti. Tutkimuspäiväkirjaan olin kirjoittanut omista tuntemuksistani tyttö- ja poikaryhmien tuntien jälkeen näin:

Pelkät pojat: ääntä ja energiaa. Toisten kuunteleminen vaikeaa. "Fiksut" ovat hiljaa, äänekkäillä vielä enemmän showta (ei kyllä kaikilla). Jussi paiskoo kirjoja kilpailutehtävässä (valistusta tämän jälkeen). Kääntämistä pareittain. Jussi ja Otto: Voi ei tod!

Pelkät tytöt: Ah, mikä hiljaisuus. Kaikki paitsi Lilli ja Vilja viittaavat ja Lillikin vastaa. Pelissä oman nimen kirjoitus tauluun. Kaarina kirjoitti "Karkki" (ensin "Kaarina" ja

sitten korjasi). Kääntämistä vuorotellen. Taru auttoi Viljaa © Kukaan ei vaihtanut paikkaa.

Poikien dynaamisuus ja tyttöjen keskittyminen. ON SE HYVÄ, ETTÄ ON SEKARYHMÄT. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 20.11.2007)

Kirjoituksissani näkyy sekä oppilaiden ryhmittäminen sukupuolen perusteella että yksilöllisten erojen havaitseminen. Sukupuolen mukaan jaetuissa ryhmissä poikana tai tyttöinä toimimisen stereotyyppiset tavat tulivat esille joidenkin oppilaiden toiminnassa, kuten muutamien poikien kilpailuna ja äänekkyytenä sekä tyttöjen keskittymisenä työskentelyyn ja solidaarisuutena toisiaan kohtaan. Tämä sukupuolirooleja korostava muutos ei kuitenkaan koskenut kaikkia ryhmissä. Erityisesti poikien ryhmässä oli paljon oppilaita, jotka toimivat tunnilla kuten muillakin englannin kielen tunneilla. Myös he paheksuivat toisinaan äänekkäiden poikien pelleilyä. Yksi tytöistä oli kirjoittanut, että tytöt pelkäävät poikia, ja sen jälkeen lieventänyt asian vitsiksi. Tutkimushaastattelussa kaksi kuudesluokkalaista poikaa tuo saman asian esille kertoessaan, miten pojat yrittävät joskus lähestyä tyttöjä CLIL-tunneilla ja työskennellä sekaryhmissä, mutta tytöt eivät ole siihen halukkaita:

Hasan: Joo, joskus sanotaan, et tyttöjä ei [oteta mukaan]. Jos me mennään tarjoamaan tytöille, niin ne sanoo vaan Eei me haluta.
 Kristiina: Ahaa. Mielenkiintoista. Mites tyttöjen ja poikien yhteistyö sujuu teidän luokassa?
 Hasan: Kyllä se. Pojat kokeilee kyllä, mutta tytöt ei halua, ei tytöt halua.
 Kristiina: Nythän ne harjoittelijat pisti teiät sellaisiin ryhmiin, missä oli tyttöjäkin. Toimiks se hyvin?
 Hasan: No...e...siin on vaan kaks poikaa ja yks tyttö. Ehkä ne pelkäävät. Niin siinä on...
 Niko: Tai sitten kaks tyttöä ja yks poika.
 Hasan: Niin, ne...pelkää...jos on yks poikakin ja kaks tyttöä, ne pelkää.
 Kristiina: Mistähän se vois johtua?
 Hasan: En mää tiä, ja jos...niin vaikka, jos kaks poikaa tulee, tulee ja on viis tyttöä, ja sanoo, että tulee samaan pöytään, jos haluatte...
 Niko: Niin ei, eei, ei se (matkii tyttöjen ääntä)...
 Hasan: Eei!
 Kristiina: Kysyitteks te oikeen sen?
 Pojat: Joo. Joo. (Haastattelu 6)

Niko kertoo, että *opiskelu voisi tulla tylsäksi pelkässä poikaryhmässä*. Lopulta hänen mielestään tytöissä on se hyvä puoli, että *ne osaa ainakin kirjottaa hyvällä käsialalla*. Pojat rakensivat näin tytöistä melko stereotyyppistä kuvaa, kuten tytötkin pojista leimatessaan joskus kaikki pojat naurajiksi tai häiritsijöiksi. Aineistossani esiintyy kuitenkin myös esimerkkejä tyttöjen ja poikien yhteistyöstä niin viidesluokkalaisten kuin kuudesluokkalaistenkin keskuudessa. Tyttöjä ja poikia yhdistivät näissä tapauksissa yhteiset koulukokemukset ja tapa toimia, yhteiset harrastukset tai mielenkiinnon herääminen vastakkaista sukupuolta kohtaan, mikä tuli esille erityisesti ryhmätöiden yhteydessä kuudesluokkalaisten englannin tunneilla.

Havaitsin poikien ilmaisevan avoimesti negatiivisia tuntemuksia tyttöjä näkyvämmiin oppitunneilla. Myös jotkut tytöt esittivät avointa kritiikkiä, mutta

usein he pehmensivät sitä perustelemalla ja tuomalla esiin muitakin näkökulmia tai esittivät mielipiteensä luokkatilanteiden ulkopuolella. Omia havaintojani kärjekkäämmin sukupuoli nousi kuitenkin esiin juuri tyttöjen kertoessa siitä, miten pojat rajoittivat heidän puhumistaan englannin tunneilla. Pojat eivät maininneet tyttöjen kontrolloivan heidän puhumistaan tunneilla. Sen sijaan kuudesluokkalainen poika kertoi haastattelussa, että heidän naurunsa ja kommentointinsa oli tarkoitettu hauskuttamaan tyttöjä. Poika sanoi, ettei ymmärtänyt, miksi tytöt eivät pitäneet tästä hauskutuksesta. Huumori kuului niin tytöille kuin pojillekin, mutta poikien vitsailu oli usein näkyvämpää ja kuuluvampaa, kenties korostetusti maskuliinista identiteettiä presentoivaa toimintaa (ks. Measor 1999, 180). Myös poikien kesken ilmeiltiin, hihiteltiin ja kuiskittiin. Tärkeäksi toisten oppilaiden toimintaa sääteleväksi vuorovaikutuskeinoksi osoittautui nauru, kuten totesin jo tarkastellessani englannin opetuksen tarjoumia.

Gordon ja Lahelma (1992, 323) varoittavat tyttöjen ja poikien yksinkertais-tavasta vastakkainasettelusta koulukeskusteluissa. Onkin lyhytnäköistä yleistää tyttöjen ja poikien tapaa toimia kielentunneilla, sillä kuten Tolonen (2001) on todennut, tyttönä ja poikana olemisen tapoja ja kokemuksia on monenlaisia. Sekä tyttöjen että poikien joukossa oli kaikissa opetusryhmissä niin passiivisia kuin aktiivisiakin toimijoita. Hiljainen poika tai kovin räväkkä tyttö saattoi kuitenkin nousta esiin negatiivisesti sukupuolittuneiden kulttuuriodotusten vastaisena toimijana, jota ympäristö pyrki muuttamaan normitettuun suuntaan. Ehkä siksi ujon tuntuiset pojat eivät yleensä ilmaisseet englannin tunneilla puhumiseen liittyviä pelkojaan tutkimusaineistossa. Kuudesluokkalainen poika kertoi, että häntä hermostutti englannin tunneilla, mutta hän yritti silti osallistua aktiivisesti. Myös joidenkin tyttöjen esilletuloa luokan vuorovaikutuksessa hillittiin oppilaiden keskinäisellä arvostelulla, joka tapahtui osaltaan luokkavuorovaikutuksen ulkopuolella. Haastattelussa esille tulleet kertomukset toisesta työstä, *kun se aina on semmonen aktiivoinen ja osaa kaikki*, paljastivat sen, että hyväksi kielenoppijaksi leimautuminenkin saattoi olla negatiivinen kokemus, jos siihen liittyi toisten kateutta, yrittämisen vähättelyä tai kyseenalaistamista.

Joissakin ryhmissä sukupuolittunut luokkavuorovaikutus, jossa joko pojat tai tytöt tulivat näkyvämmiin esille ryhmänä, vaikutti vakiintuneelta, mutta saattoi silti olla herkkä muuttumaan. Kenttäpäiväkirjaan olen tallentanut, miten yhdessä kuudesluokkalaisten ryhmässä ryhmädynamiikka muuttui, kun kolme yleensä vahvasti esillä olevaa tyttöä oli poissa. Tavallisesti vilkkaana esiintyneet pojat keskittyivät työhönsä. Luokan ”hiljaiset tytöt” alkoivat esittää näyttävästi uudenlaisia identiteetti-positioita ”häiritsijöinä” ja ”naureskelijoina”. Poikien osaksi jäi paheksua ja valittaa häiriöstä:

Iina, Pauliina (osin Hanna) touhuavat aika isoon ääneen (!) kyniensä kanssa, eivät kuiskaile. Eivät tee tehtäviä. Väärinymmärrys?? Aikaa tuhraantuu lyijytäytekytynän kanssa, naurattaa. Simo ja Henri koneella ok. Muut pojat tekevät työtä keskittyneesti. Tytöt suunnittelevat (jopa laulavat!) yhdessä, nauravat. HEHHEH. Kuulostaa poikien touhulta. Miljan yhtäkkinen kova huudahdus: MINÄMINÄMINÄMINÄMINÄ! Tytöt tekevät taululle sanamatoa (luvatta!) Käsken surffata [harjoituskirjan kertaustehtäviä]. Milja heittää kumin: se lentää ihan opettajan pöydän eteen. Surffailu ei kiinnosta. Ehdotan vuorolukua. Tytöt aloittavat ja tekevät osittain ”shown”. Häirit-

see poikia. Laitan tytöt käytävään lukemaan, menevät nauraan. Luokassa on hiljaista! (Ote tutkimuspäiväkirjasta 9.4.2008)

Esimerkkitapaus osoittaa oppilaiden positioiden tilanteisuuden ja identiteettien rakentumisen suhteessa toisiin oppilaisiin. Kun tytöt ottivat joidenkin poikien paikan tai roolin, positioivat pojatkin itsensä toisin kuin aiemmin.

6.3.4 Tilanteinen toimijuus

Saman oppitunnin aikana oppilaiden osallistumispositioissa oli näkyviä vaihteluita. Jopa saman tehtävätyypin sisällä oli joskus osioita, jotka joko innostivat tai passivoivat oppilaita eri tavoin. Tehtävien vaikeus oli joillekuille mieluisa haaste, joka lisäsi toimijuutta. Toisten oppilaiden toimijuuden toteutumista vaikeus taas esti, mikäli oikea-aikaista tukea ei ollut saatavilla. Oppilaiden yhteisessä työskentelyssä osallistuminen lisääntyi, kun työnjako oppilaiden kesken toimi tai oppilaat auttoivat toisiaan ilman kilpailua ja negatiivista vertailua. Myös auttaja saattoi presentoida osaamistaan ja osallistumistaan toisia neuvomalla. Pareittain työskentelyssä saattoi syntyä niin tilanteisia kuin pysyvempiäkin auttajan ja avun vastaanottajan positiota ja kielenoppijaidentiteettejä.

Tilanteesta toiseen vaihtuvaa osallistumista saattoivat aiheuttaa vireystilan muutokset. Jotkut oppilaista olivat virkeitä aamulla, toiset iltapäivisin. Myös nälkä vaikeutti yksittäisten oppilaiden sekä ryhmien toimintaa toistuvasti tiettyssä kohden päivää. Oppilaat itsekkin selittivät osallistumisensa vaihtelua englannin tuntien sijoittelulla koulupäivässä. Seuraavassa aineistonäytteessä kahden viidesluokkalaisten tytön haastattelusta ilmenee, että kaikki oppilaat eivät osallistu englannin tunneilla aktiivisesti, vaikka osaisivatkin asioita.

- Kristiina: Minkälainen luokka teillä on? Jos te ajattelette englannin tuntia nimenomaan niin miten teidän luokka toimii?
 Airi: Siellä on aika hyviä. Aika moni tietää, muttei viittaa.
 Kristiina: Mm-m. Mikähän siihen vois olla syynä?
 Terhi: No varmaan moni on niin väsynyt, kun mun ryhmässä kaikki tunnit on silloin joskus kolmen paikkeilla, et viimeinen tunti. Niin sit siinä saattaa tulla semmosta väsymystä hirveesti, että ei jaksa, niinku, ruveta viittamaan. (Haastattelu 5)

Jo aikaisemmin tuli esille, että jotkut oppilaat mainitsivat osallistuvansa englannin tunneilla, koska he tavoittelivat hyvää arvosanaa tai koska tunneilla *pitää olla* aktiivinen. Näitä voisi pitää ilmaisuna ulkoisesta motivaatiosta, mutta Nortonin (2000) tavoin ajattelen oppilaiden panostavan oppimiseensa tilanteen mukaisesti. Punnitessaan tilanteisesti syntyviä vaihtoehtoja esimerkiksi aktiivisuuden presentoimisen tai naurunalaiseksi joutumisen välillä oppilaat tekivät hetkellisiä ratkaisuja toimintansa suhteen niin omien taipumustensa kuin ympäristön vaihtelevien tarjoumienkin mukaan. Oppilaat eivät toimineet joka päivä samalla tavoin toistuvissakaan tilanteissa ja tutuissa sosiaalisissa ympäristöissä. Kuten kaksi viidesluokkalaista tyttöä toivat esille haastattelussa, englannin tunneilla saattoi joskus väsyttää tai olla nälkä, mikä vaikutti vuorovaikutukseen osallistumiseen. Jotkut oppilaat selittivät toimintaan osallistumistaan

tai osallistumattomuuttaan mielentilaan liittyvillä, tilanteesta toiseen vaihtuvilla seikoilla:

Osallistun. Muuten olisi tylsää. (poika, 6. lk/kysely)

Osallistun paitsi silloin kun väsyttää. (tyttö, 5. lk/kysely)

Vaikka syyt liittyivät oppilaiden mielestä omaan persoonallisuuteen ja taipumuksiin, saattoivat persoonallisuuden piirteetkin vaihdella tilanteen mukaan:

Olen välillä ujo ja välillä aktiivinen. (poika, 6.lk/kysely)

Esimerkissä oppilas koki ujuden tilanteiseksi eikä pysyväksi osaksi persoonallisuuttaan tai toimintaansa englannin tunneilla. Kuudesluokkalaisten vastauksissa esiintyi enemmän tilanteista osallistumista. Ristiriitaisista kokemuksista ja niihin liittyvästä panostamisesta kertoo kuudesluokkalaisten tytön kuvaus itsestään:

Minun mielestä olen ihan okei, yritän parasta, mutta en aina onnistu. Englanti ei ole vahvin aineeni, mutta yritän viitata, mutta välillä jännittää. (tyttö, 6.lk/kysely)

Oppilaat kertoivat osallistuvansa silloin tällöin, *jos ei väsytä* tai *välillä*. Kaveruus-suhteet ja konfliktit vaikuttivat myös hetkittäin englannin opiskeluun osallistumiseen. Tällaisia muutoksia ja jännitteitä oli havaittavissa kaikissa ryhmissä, mutta toiset ryhmät olivat alttiimpia sosiaaliselle muutokselle. Englannin tunteen ulkopuolinen toiminta, kuten retket ja muilla oppitunneilla tehtävät projektit, heijastuivat ainakin ajoittain luokkien toimintaan yhteisöllisyyden vaihtelun kautta.

Oppilaat saattoivat presentoida innostustaan tai vastustustaan ainakin hetkellisesti hyvin eri syistä, esimerkiksi saavuttaakseen luokassa tietynlaisen sosiaalisen aseman tai ilmaistaakseen omia tunteuksiaan. Oppilaan itsensä ja muiden häneen kohdistama positiointi saattoivat olla ristiriidassa. Oppilaiden yritykset tulla nähdyksi tietynlaisena englannin oppijana eivät aina onnistuneet. Myös ulkoa käsin tulevat positiointirytykset saattoivat epäonnistua, jos niiden kohteena oleva oppilas ei suostunut hänelle tarjottuun rooliin.

Toimijuus on tilanteista ja sosiaalisesti rakentunutta (ks. Ojala ym. 2009, 22), mutta sosiaalisilla tilanteilla on instituutioissa taipumus toistua rutiinimaisesti ja muodostaa rakenteita, jotka saavat yksilöt toistamaan samankaltaista toimintaa suhteessa toisiin ja sen seurauksena ottamaan ja saamaan ryhmässä vakiintuneita positioita. Tällaisia olivat erityisesti ”hiljaisten” ja ”mölyävien” oppilaiden positiot. Seuraavaksi tarkastelen erikseen kahta aineistossani merkittävänä esille nousutta osallistumiseen liittyvää teemaa: hiljaisuutta sekä vastustamista.

6.3.5 ”Hiljainen oppilas”

Tämän päivän kielenoppimisteorioiden painottaessa kommunikatiivisuutta ja oppijoiden aktiivista osallistumista on kielenoppijan ihanne sosiaalisesti lahjakas ja aktiivinen toimija, joka ohjaa itse oppimistaan ja kykenee vuorovaikutukseen erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Kuitenkin luokissa on oppilaita, jotka eivät osallistu näkyvästi opetukseen, vaikka heitä siihen rohkaistaisiin ja patistettaisiinkin. Osallistumattomuudella (*non-participation*) on suhde oppilaiden identiteetteihin ja toimijuuteen kieliluokissa (Norton 2001; Breen 2001). Hiljaisuudellakin voidaan kommunikoida jotain, mutta sen tulkinta voi olla vaikeaa.

Oppilaan toimijuus ei aina näy ulospäin, joten hiljaisuutta ei suoraviivaisesti voida pitää toimijuuden puutteena (ks. Ojala ym. 2009). Tutkimuksen kautta tuli näkyvämmäksi, että samoin kuin nauru, oli hiljaisuuskin luokissa monikasvoista ja sen takaa paljastui hyvin monenlaisia syitä ja selityksiä (ks. King 2011). Hiljaisuus ilmeni tarkkailijalle vaikenemisena, vetäytymisenä yhteisestä toiminnasta, vähäisenä viittaamisena tai hiljaisena puheääninä, johon luokkatoverit helposti tarttuivat kommentoimalla: *puhu lujempaa*. Jotkut oppilaat vetäytyivät osallistumisesta valitsemalla itse syrjäisen istumapaikan tai yksin työskentelemisen, jos se oli mahdollista. Hiljaisuus ei aina liittynyt osattomuuteen ja osallistumisen mahdollisuuksien puutteeseen, vaan saattoi olla itse valittua. Hiljaisuus koettiin paitsi kielteisenä passiivisuutena myös myönteisenä, häiritsemisen vastakohtana. Oppilaat toivat hiljaisuuttaan esille kuvatessaan itseään englannin oppijana kirjallisessa kyselyssä muun muassa näin:

[Olen] hiljainen, rauhallinen, epäaktiivinen. (poika, 6. lk/kysely)

[Olen] hiljainen ja epäviittaavainen. (poika, 6. lk/kysely)

Yritän olla häiritsemättä muita tunneilla. (tyttö, 6. lk/kysely)

[Olen] hiljainen. En osallistu aktiivisesti englannin tunneilla, koska kuuntelen mieluiten. (poika, 5. lk/kysely)

Paitsi yksittäiset oppilaat, ryhmätkin saattoivat olla hiljaisia. Joskus koin opettajana hiljaisuuden haasteellisena, toisinaan taas merkkinä yhteisestä tarkkaavaisuudesta. Kuudesluokkalainen poika kirjoitti ryhmänsä arvioinnissa:

Hyvä ryhmä. Kaikki osaa englantia. Ryhmä on hyvin hiljainen ja oppivainen. (poika, 6.lk/ryhmäkysely)

Poika piti ryhmän hiljaisuutta myönteisenä, koska se takasi hyvän työrauhan. Kaikki saman ryhmän jäsenet eivät kuitenkaan pitäneet ryhmää hiljaisena, ja joku koki toisten äänet häiritseviksi. Hiljaisuuden kokeminen siis vaihteli oppilaiden välillä.

Oppilaat selittivät hiljaisuuttaan englannin tunneilla kirjallisessa kyselyssä, sillä he olivat sisäistäneet ”hyvän kielenoppijan” roolimalliin kuuluvan aktiivisen osallistumisen oppitunneilla. Omaa ja muiden hiljaisuutta selitettiin yksilön

persoonallisuuteen, sosiaaliseen ympäristöön ja englannin kieleen ja koulun kielenopetukseen liittyvillä syillä. Yksittäisellä oppilaalla saattoi olla henkilökohtaisia huolia, jotka estivät aktiivista osallistumista tunneilla. Eräissä kuuden luokan ryhmässä koin kevätlukukaudella hiljaisuuden painostavaksi ja suorastaan vihamieliseksi passiivisuudeksi. Pyytäessäni syytä jatkuvaan hiljaisuuteen lomaannukseen useat oppilaat totesivat, että heillä oli nälkä. Tunnin jälkeen oli ryhmän ruokailuvuoro.

Hiljaisuus voi olla oppilaan persoonallisuuteen liittyvä asia, mutta myös tilanteinen ilmiö, johon vaikuttaa niin ryhmän sosiaalinen ilmapiiri kuin oppilaan suhde kouluun ja englannin kieleen. Jotkut oppilaat vaiennetaan, vaikka he halusivatkin puhua. Aina hiljaisuuteen ei ole yhtä selkeää syytä. Tarkkailin kuudesluokkalaisten äidinkielen tunnin ryhmätyöskentelyä, johon jotkut englannin tunneilla passiivisista oppilaista osallistuivat myönteisen aktiivisesti. Englannin tunneilla hiljaisena ja vetäytyvänä osajana näyttäytyvä tyttö oli äidinkielen näytelmäprojektissa rohkea ja äänekäs ryhmänsä toimintaan merkittävästi osaa ottava jäsen. Kirjallisessa kyselyssä hän kertoi osallistumisestaan englannin tunneilla näin:

Öö...en osallistu. Olen miettinyt sitä melkein 5 vuotta miksi, mutta olen aina ollut ujo...(tyttö, 6.lk/kysely)

Tyttö ei pitänyt englantia vaikeana, ja hän menestyikin hyvin opinnoissaan. Hän kertoi, että ääneen lukeminen oli hänelle helppoa, koska hän oli ollut pieninä englantipainotteisessa päiväkodissa. Hän sijoitti vastauksessaan osallistumattomuutensa syyn itseensä kertoessaan olevansa ujo, mutta mainitsi kuitenkin kyselyn toisessa kohdassa, että opetusryhmässä *eräs häiritsee*. Myöhemmin tytön luokkatoverit avasivat lisää näkökulmaa opetusryhmän vuorovaikutuksen vaikutuksesta osallistumiseen. Videoidussa kolmen tytön välisessä ryhmäkeskustelussa tuli esille, että ryhmäjoosta seurannut kavereiden puute ja häiritsevien poikien osuus tytön opetusryhmässä vaikuttivat merkittävästi oppilaiden englannin tuntien kokemuksiin. Ryhmäkeskustelussa kolme luokkatoveria pohtii kielentuntien ryhmäjoon varjopuolia. Tässä yllä mainittu tyttö esiintyy nimellä Eeva.

Veera: Toivottavasti seiskalla ei oo sillee [vaikeeta]
 Piia: Ja hyvä ilmapiiri luokassa
 Veera: Että uskaltaa sillee sanoa
 Tiina: Uskaltais viitata ja vois keskittyä...toivottavasti ei koko ryhmää
 Veera: Vois jakaa vielä vaikka kolmeen ryhmään. Muuten ihan hyvä.
 Tiina: Tytöt ei viittaa.
 Veera: Paitsi jotkut kyllä. Ei se mitenkään itestään selvää oo.
 Tiina: Poikia on melkeen puolet enemmän...vaikuttaa ilmapiiriin.
 Veera: Toisessa ryhmässä ne sano ettei siellä paljon kukaan tyttö viittaa.
 Piia: Niillon enemmän niitä mölypoikia.
 Veera: Ei millään pahalla, mut nää ryhmät on ehkä vähän huonosti jaettu. Jussi, Topi ja Lauri ei sais olla samassa. Pitäis vähän niinku hajottaa.
 Tiina: Ja sit Eeva joutuu aina eri ryhmään kun me.
 Veera: Nii
 Piia: Se menee oikeesti sukunimestä ja kumpi on puukässässä.
 Veera: Ois hyvä et ois sillai istumaPAIKAT, et tytöt vois istuu siellä, mut pojat aika edessä.

Piia: Hyvä jos sais ite päättää ryhmät.
 Veera ja Tiina:
 Nii.
 Piia: Eeva joutuu oleen sillai, et vähemmän tyttöjä, ei kauheesti kavereita.
 (Keskustelu 2)

Eevan oma, opettajalle tarjottu tulkinta sijoitti hiljaisuuden syyt pääasiassa häneen itseensä. Tyttöjen keskustelusta käy kuitenkin ilmi, että asiaa on pohdittu yhdessä ja syitä on löydetty yksilön ulkopuolelta, ryhmän sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmista sekä huonoista ryhmäajaoista, jotka eivät ota riittävästi huomioon oppilaiden sosiaalisia suhteita ja osallisuuden mahdollisuuksia. Tyttöjen ryhmäkeskustelussa tulee esille ryhmäajon lisäksi istumajärjestyksen sosiaalista järjestystä rakentava merkitys.

Jotkut oppilaat kertoivat istuvansa hiljaa ja viittaamatta, koska *opettaja ei kuitenkaan kysy heiltä*. Vaikenemiseen johtavaa vallankäyttöä harjoittivat niin opettajat kuin toiset oppilaatkin, kuten totesin tarkastellessani puhumisen tarjoumia luvussa 5.2.1. Joitakin oppilaita ei kuunneltu ja toisille naurettiin tai heidän toimintaansa kommentoitiin niin, että he vaikenivat. Joissakin ryhmissä oli selvästi havaittavissa, että osa oppilaista käytti puhevaltaa ja vaiensi toisia. Tätä tapahtui esimerkiksi joissain ryhmissä tyttöjen ja poikien välillä. Kuudesluokkalaiset kuvaavat ryhmäänsä kyselyssä muun muassa näin:

Ryhmä on hyvä koska kaikki ovat rauhallisia ja eivät naura, jos vastaa väärin. Ryhmässä on hyvä yhteishenki ja se on hyvä juttu. Tässä ryhmässä on kiva olla. (tyttö, 6. lk/ryhmäkysely)

Englannin ryhmä on hyvä, sillä kukaan ei kommentoi tai naura jos vastaa johonkin asiaan. En haluaisi vaihtaa oikeastaan ryhmää, sillä toinen ryhmä on erilainen kuin tämä. (tyttö, 6. lk/ryhmäkysely)

Näissä kommentteissa hiljaisuus tuli esille ryhmälle kuuluvana myönteisenä ominaisuutena (*kaikki ovat rauhallisia*) sekä kielteisenä, toisten rajoittavasta toiminnasta syntyneenä seurauksena (kommentointi ja nauru).

Hiljaisuus voi olla myös vahva toimijuuden osoitus, jos se on itse valittua. Breen (2001, 133) toteaa hiljaisuuden vaikuttavan voimakkaasti paitsi hiljentyjän myös muiden läsnäolijoiden kokemuksiin. Vastustavaa hiljaisuutta koin silloin, kun oppilas kieltäytyi uhmakkaasti vastaamasta ja pyrki käyttämään valtaa tai ilmaisemaan omaa toimijuuttaan vaikenemalla (ks. Rampton 1995). Kovin näkyvää vastustamista ei tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä tutkimusvuoden aikana ollut, joskin vastustus lisääntyi joissakin kuudesluokkalaisien ryhmissä kevättä kohden, kun oppilaat aloittivat irtautumisen vanhasta koulustaan ja presentoivat käyttäytymisellään uutta yläkouluidentiteettiä. Kuudennen luokan poika, joka usein kieltäytyi vastaamasta tunneilla ja positioi itsensä näkyvästi oppilaaksi, joka ei pidä englannin opetuksesta, käytti vaikenemistaan kiristyskeinona. Hän oli jäänyt puhutteluun koulun jälkeen häiritsevää käyttäytymisestä englannin tunnilla. Puhuttelun jälkeen oppilas sanoi luokasta ulos kävellessään: *No nyt en ainakaan viittaa*. Ovella hän vielä pysähtyi ja toisti: *Nyt en ainakaan viittaa*.

Stanley (1993, 45) on havainnut, että hiljaisuus oppitunneilla liitetään usein stereotyyppisesti tyttöihin, vaikka koulussa on myös hiljaisia poikia ja äänekkäitä tyttöjä. "Hiljaisen tytön" positio saattoi olla itse valittu ja toisten positioinnista huolimatta myönteisenä koettu, sillä siitä oli hyötyä koulussa menestymisessä. Kyselyaineiston vastauksissa myös jotkut pojat kertoivat olevansa englannin tunneilla hiljaisia.

Kuviossa 10 kuudesluokkalaisten tytön hiljaisuus tulee esille yksilöllisenä kokemuksena sekä sosiaalisten odotusten vastaisena toiminnan puutteena. Tyttö on piirtänyt itsensä englannin tunnilla istumaan pulpetissaan yksin, hiljaisena ja hämmentyneenä, mistä kertovat oppilaan ilme sekä ajatuskuplan kysymysmerkki. Todennäköisesti tyttö ei tiedä vastausta esitettyyn kysymykseen tai ole varma siitä. Toinen oppilas tivaa tytöltä kuitenkin vastausta huudahtamalla: *Puhu!* Vaatimuksen esittäjän pään yllä on syttynyt lamppu, mikä kertoo, että tämä oppilas tietää, miten tulisi vastata. Hiljaisuus tulee piirroksessa esille niin osaamattomuuteen kuin osallistumisen paineeseen liittyvänä ilmiönä.



KUVIO 10 Puhu! (tyttö, 6. lk/ piirros)

Gordonin (2005, 124) mukaan "[n]äennäisen heikko toimijuus, johon liittyy hiljaisuutta ja liikkumattomuutta luokahuoneessa, voi olla harhaanjohtavaa". Hiljaisuus tunneilla on ainakin kahdella tapaa ongelmallista. Opettajat arvioivat oppilaita osin tuntiaktiivisuuden perusteella, mihin vaaditaan näkyvää toimintaa, kuten viittaamista ja vastaamista. Aktiivisuus on paitsi merkki osaamisesta ja yrittämisestä myös kommunikatiiviseen kielenoppimiskäsitykseen perustuva oppimisen edellytys. Tutkimustulokset kielenoppimisen ja osallistumisen välisestä yhteydestä ovat kuitenkin ristiriitaisia (ks. Slimani 2001, 64). On järkevää ajatella, että kieltä oppii kieltä käyttämällä, mutta ehkä tulisi pohtia tarkemmin, mitä kielen käytöllä ja toimijuudella kieliluokassa tarkoitetaan (ks. Gordon 2005). Opettajien käsitykset kielenoppimisesta vaikuttavat siihen, mitä oppilailta odotetaan ja miten heitä arvioidaan. Olisi tarpeen selvittää myös oppilaiden kokemuksia siitä, mikä on heille merkityksellistä kielen käyttöä.

Mielestäni tulisi myös pohtia sitä, onko hiljaisuus aina kielenopiskelua haittaavaa ja kuinka paljon yksittäistä oppilasta voi painostaa puhumaan. Oppilas voi olla aktiivinen kuuntelija ja oppia seuraamalla muiden vuorovaikutusta, kuten jotkut tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat tuoneet esille. Persoonallisuuteen liittyvistä eroista johtuen kaikki eivät ole yhtä halukkaita ole-

maan jatkuvasti esillä englannin tunneilla siitäkään huolimatta, että aktiivisuus on tärkeä arviointiperuste. Aktiivinen voi olla myös kirjallisissa yksilötehtävissä. Jotkut oppilaat olisivat myös halunneet edetä omaan tahtiinsa, osa hitaammin, toiset nopeammin. Jokaisessa opetusryhmässä oli aina joku, joka ilmoitti, ettei pidä toisten kanssa työskentelemisestä vaan tekee mieluummin itsenäistä työtä. Vaikka tämä ei sopisikaan nykyisiin, kommunikatiivisiin kielenopetusmenetelmiin, hiljaisetkin oppilaat tuntuivat silti oppivan englantia ja useimmiten tarvittaessa myös puhuivat sitä ihan hyvin (ks. Breen 2001). Kielen oppitunneilla voidaan tukea monenlaista toimijuutta, mutta näkyvän toimijuuden puutteessa arviointi voi olla haasteellista. Opettajien on tehtävä lokaaleja ratkaisuja esimerkiksi sen suhteen, miten paljon ja minkälaista tuntiaktiivisuutta oppilaiden arvioinnissa painotetaan ja onko kaikissa opetusryhmissä samat arviointikriteerit huolimatta siitä, että eri ryhmissä on erilaisia tarjoumia toimijuuden presentoinnille.

Morita (2004, 596) toteaa tutkimuksissaan japanilaisten kielenopiskelijoiden puhumattomuudesta, että hiljaisuus on oppitunneilla sosiaalisesti rakentunutta ja osalla opiskelijoista sisäinen toiminta on näennäisestä hiljaisuudesta huolimatta aktiivista. ”Hiljaiset oppilaat” voivat joissain tilanteissa olla ”hiljennettyjä oppilaita”, jotka toimisivat toisin eri ryhmissä tai eri tilanteissa. Toisten hiljentäminen voi tapahtua näkyvästi tai huomaamattomasti, hienovaraisia vuorovaikutuskeinoja käyttäen. Osa toimintaan johtavista syistä voi sijoittua varsinaisten oppituntien ulkopuolelle, kuten oppilaiden keskisiin vuorovaikutustilanteisiin luokka-ajan ulkopuolella. Kahden kuudesluokkalaisen pojan haastattelussa mainittiin poikien luokkatoveri, joka istui tunneilla usein yksin ja jonka oli vaikea löytää itselleen työparia:

- Kristiina: Onks teidän luokalla joku, joka jää yksin?
 Niko: Viljami.
 Kristiina: Onks se Viljamin vika, et jää yksin?
 Niko: Mutta, tota...välitunnilla meiän luokkalaiset puhuu Viljamille...
 Kristiina: Joo.
 Hasan: Joo, mutta...aika monet ei halua olla silleen, et lähes aina se menee pois.
 Kristiina: Niin, joo...sitten jos ei halua. (Haastattelu 6)

Viljamin yksinäisyyden ja hiljaisuuden taustat eivät olleet yksiselitteisiä. Osallistumiseen vaikuttivat varmasti runsaat poissaolot, joiden takia Viljami syrjäytyi ryhmän toiminnasta. Kyselyssä Viljami kertoi pitävänsä englannin opiskelusta ja ilmoitti osallistuvansa englannin tunneilla mahdollisimman aktiivisesti, jotta saisi numeronsa nostetuksi kympiksi, sekä kertoi, että luokkatoverit eivät auttaneet eivätkä liioin häirinneet häntä tunneilla. Silti jäin pohtimaan, oliko Viljamilla hänelle sopivia tarjoumia osallistumiseen ja millaista osallisuutta hän ryhmässään koki. Oppilaiden osallisuuden kokemuksia pohdin lisää luvussa 6.4.

Seuraavaksi esittelen Ilonan, ”hiljaisen tytön” tapauksen, jossa oppilaan hiljaisuus ja jähmeys englannin tunneilla vaikutti ensin toimijuuden vähäisyydestä johtuvalta. Ilonan sitkeä ja hitaasti rakentuva ja muuttuva toimijuus sekä kehittyvä kielitaito tulivat kuitenkin ajoittain esille vahvana panostamisena englannin oppimiseen.

Ilona, hiljainen puurtaja

No, kyllä mä yritän ainakin kuunnella

Kuudesluokkalainen Ilona oli englannin opetuksen alusta asti ollut hiljainen oppilas, joka teki annetut tehtävät tunnollisesti, mutta ei osallistunut englannin tunneilla näkyvästi. Osallistumisestaan englannin tunneilla hän kuvaa *keskiaktiiviseksi* ja kertoo, että välillä hän ei viittaa ja joskus viittaa. Ilonan osallistuminen englannin tunneilla hiipui viidennen ja kuudennen luokan aikana, kun englannin opiskelu alkoi hänen mielestään vaikeutua. Alaluokkien englannin opetuksesta Ilonan mieleen ei haastattelussa noussut esiin muistoja. Hän piti englannin opiskelussa vaikeana erityisesti ääneen lukemista, luetun ymmärtämistä sekä lauseiden kirjoittamista ja osallistui vapaaehtoisesti kerran viikossa järjestettävälle tukiopetuksen aamutunnille koko tutkimusvuoden ajan. Ilona kertoi kuitenkin pitävänsä englannista, jonka opiskeleminen oli hänen mielestään tärkeää. Helppointa hänen mielestään oli sanojen opiskelu. Tukitunneilla Ilonan sinnikkyys ja hiljainen päättäväisyys tulivat esille. Hän halusi harjoitella sitkeästi erityisesti ääneen lukemista, jonka koki vaikeaksi ja vähän jännittäväksi oppitunneilla. Jännityksestä ja hankaluuksista huolimatta Ilona toivoi, että englannin kielen tunneilla luettaisiin enemmän ääneen, jotta lukutaito kehittyisi.

Ilona panosti kovasti kotiläksyihin, joita kertoi tekevänsä usein yli tunnin kerrallaan ja saavansa apua vanhemmaltaan. Vanhempi kertoo Ilonan englannin opiskelusta:

Liian tunnollinen tyttö. Joutuu tekemään kovasti töitä saavuttaakseen tämän tason. Tukiopetuksen ja kovan työn ansiosta nyt [menestyy] ihan mukavasti, nyt ei ole enää tuskastumista omaan huonouteen. Ilona lähtee mielellään tukiopetukseen vaikka se ois pois aamu-unista. (Huoltajan kommentti)

Haastattelussa Ilona kertoo suomentaneensa läksynä olleen lukukappaleen kokonaisuudessaan vihkoon vapaaehtoisesti:

Kristiina: Kun teidän ryhmä käänti niitä lauseita, sieltä kirjasta, niin tuntuko, että sillä lailla sai selvää niistä asioista?
 Ilona: No, mä ne kotona suomensin (naurahdus).
 Kristiina: Sää olit tehnyt yksin sen työn jo?
 Ilona: Joo. Mää olin kirjoittanut paperillekin sen.
 Kristiina: No millaista se...kun sää kotona teit?
 Ilona: No, kesti siinä aika kauan. Oli se ihan mukava sit. No vähän oli välillä et ei tiijä, mitä oikein tarkoittaa.
 Kristiina: Mitä sää sit teit?
 Ilona: No mä yritin selvittää sitä, mut en mä...
 Kristiina: Sait sää joltain apua? Ite vaan?
 Ilona: Ite mä tein.
 Kristiina: Joo. Kun sää oikein työskentelit sen asian kaa niin rupesko se sitten jotenkin aukeemaan sulle?
 Ilona: No kyllä se sitten...meni siinä tunti.
 Kristiina: Aika pitkä aika kylläkin.
 Ilona: Tai kävin mä siinä välissä syömässä. (Haastattelu 1)

Ilona kertoi erityisesti ääneen lukemisen olevan vaikeaa. Syksyn alussa hän kuvasi itseään englannin oppijana näin:

Minun mielestä olen ihan okei, yritän parasta, mutta en aina onnistu. Englanti ei ole vahvin aineeni, mutta yritän viitata, mutta välillä jännittää. (kysely)

Englannin opetusryhmässä ei ollut Ilonalle paljon opiskelua edistäviä tarjoumia, sillä ryhmä oli usein levoton. Ilona kertoi, että englannin kielen tunneilla *muutamamat häiritsevät ja puhuvat koko ajan, ei pysty keskittymään*. Myös muut ryhmän jäsenet kertoivat häiriöistä oppitunneilla. Usein Ilona istui englannin tunneilla itsekseen, erillään muista. Haastattelussa Ilona kertoi, että hänellä ei ollut ystäviä englannin ryhmässä ja hänen paras ystävänsä oli rinnakkaisluokalla. Ilona selitti myös, että vaikka tunnilla ei ollut kovin helppo löytää työparia, oli ehkä parempi opiskelun kannalta, ettei ryhmässä ollut hyviä ystäviä. Kuitenkin hän kertoi pitävänsä parityöskentelystä. Kevätlukukaudella tukiopetusryhmään osallistui melko säännöllisesti myös kaksi rinnakkaisluokan tyttöä, joiden kanssa Ilonan työskentely sujui mukavasti toisia tukien. Ryhmässä Ilona myös nauroi ja puhui vapautuneesti, mitä ei juuri tapahtunut luokkaopetuksessa. Ilonan toimijuus lisääntyi vaikeuksista huolimatta tutkimusvuoden aikana. Itse hän selitti englannin opiskelun tulleen vähän mukavammaksi, koska tukitunnilla käyminen auttoi opiskelussa.

Ilona kertoi käyneensä usein ulkomailla. Hän ei kuitenkaan ajatellut oppineensa englantia käyttäessään sitä matkailuun liittyvissä tilanteissa. Oppiminen merkitsi Ilonalle erityisesti koulussa tapahtuvaa ahkeruimista ja sanojen opiskelua. Hän kertoi, ettei myöskään juuri kuunnellut englanninkielistä musiikkia tai seurannut televisio-ohjelmia. Tietokoneella Ilona oli tutustunut englanninkielisiin kennelsivustoihin, mutta kertoi asian kuuluneen varsinaisesti sisarelleen, joka oli yrittänyt käydä kirjeenvaihtoa englanniksi. Ilona piti englannin opiskelua tärkeänä matkailun ja töiden takia, mutta haastattelussa mainitsi, ettei englanti *varmaan hirveesti liity* hänen omaan tulevaisuuteensa.

Ilonan kielenoppijapolku suuntautui melko suoraviivaisesti kohden institutionaalista kielenoppimisen keskusta (ks. kuvio 13, s. 232), vaikka etenemisen vauhti oli hidasta. Vaikka Ilonalla olisi ollut tarjoumia englannin oppimiseen koulun ulkopuolellakin, ei hän tunnistanut niitä eikä osannut siten käyttää niitä hyväkseen. Sen sijaan koulussa esille tulevasta tarjoumista Ilona tarttui tukiopetukseen, jossa hänen toimijuutensa toteutui vahvimmin. Oppitunneilla Ilonan hiljaisuus positioi häntä ulkoisesti passiiviseksi.

6.3.6 Vastustaminen

Joidenkin oppilaiden muissa oppiaineissa näkynyt, äidinkielellä välittynyt vahva toimijuus ei aina päässyt esiin vieraan kielen välityksellä englannin tunneilla. Tämä saattoi olla turhauttavaa. Usein menestymiseensä englannin opiskelussa pettynyt poika, jolle oli kehittynyt selkeästi negatiivinen kielenoppijaidentiteetti, ei aina suostunut puhumaan englantia oppitunneilla. Hän ilmaisi vastustustaan englannin opetusta kohtaan niin oppituntien vuorovaikutuksesta vetäytymällä,

toisten toimintaa häiritsemällä kuin kirjallisestikin. Opettajalle hän kirjoitti koe-papereihin viestejä, joissa ilmaisi vastenmielisyyttään englannin opetusta kohtaan tai käsitystään itsestä epäonnistujana, esimerkiksi näin: *Tylsä/ vaikea koe. Pieleen meni. Pah, enkku, ihan lost. ENKKU=Erittäin, Nolla, Kieli, Kouluun, Ulos.* Toisen kokeen lopussa opettajalle jätettäviin terveisiin hän piirsi kahdeksan murjottavaa naamaa.

Englannin kielen tunneilla vastustustaan selkeästi osoittava poika toimi kuitenkin tarkkailemassani äidinkielen opetustilanteessa ryhmänsä jäsenenä saumattomasti, aktiivisesti ja ilman erityishuomion tavoittelua. Tämän perusteella oppilaan vastustava asenne ja toiminta sijoittuivat englannin opetuksen konteksteihin, ei yksin oppilaaseen (ks. Rebenius 2007, 211). Koulun englannin opetuksen kontekstit eivät tarjonneet vastustavalle oppilaalle mahdollisuutta presentoida toimijuuttaan myönteisellä tavalla, osajana, jolloin aktiivisuus kohdistui vastustamiseen. Vaikka tämä poika toi esille haastattelussa käytävänsä englantia tietokonepeleissä päivittäin, hän positioi koulun englannin tunneilla itsensä englannin vastustajaksi. Omakuvassaan hän piirsi itsensä hymyilevänä ja harjoituskirja kädessä, mutta paidassaan teksti *Finland vs. English*. Pojan mainetta englannin vastustajana ja heikkona englannin osajana, jota hän toi itsekään avoimesti esille, ylläpidettiin sosiaalisesti niin tarinoiden avulla kuin oppituntien vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden hyväksyvällä naurulla tai torjuvalla pahenuksella. Oma reagoitini pojan toimintaan vahvasti usein negatiivisten kokemusten kehää.

Vastustamisesta seurasi joskus neuvottelutilanteita. Joihinkin niistä saattoivat luokkatoveritkin ottaa osaa, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa oppilaat yrittävät yhdessä purkaa oppilaan vastustajan positiota ja liennyttää oppilaan ja opettajan välille syntynyttä jännittyntä tilannetta:

Topin jatkuva kälätys. Käänny kaveriin päin, ei tee työtä. Tarkastan vihkoja yksitellen. Huomautan noin kolme kertaa.

Kristiina: Siirry tuohon!

Topi: En siirry.

Vedättää: teen tehtävän loppuun, vielä tää, kiire. Topi siirtyy.

Piirtoheittimen valkokangas on liian korkealla.

Kristiina: Autatko, Topi?

Topi: En.

Kristiina: Auta vaan.

Topi: En.

Kristiina: Tulehan auttamaan!

Muut oppilaat (Topille):

Älä viitti!

Topi tulee vastentahtoisesti. Pronominiharjoitus. Kaikki seuraavat! :) Kun yksi töpeksii, muut voivat tuntea olevansa hyviä. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 26.11.2007)

Toiset oppilaat positioivat itsensä tilanteessa kunnollisiksi koululaisiksi ja antoivat tukea opettajalle, mutta yrittivät myös vaikuttaa Topin käytökseen. Oppilaiden tilanteen jälkeinen työskentelyyn tarttuminen tasapainotti aikaisempaa jännitettä palauttamalla keskittyneen opiskelutilanteen, johon Topikin osallistui ainakin näennäisesti.

Koko opetusryhmä saattoi joskus osoittaa hetkellistä, johonkin toimintaan tai tilanteeseen liittyvää vastustusta. Joissain ryhmissä esimerkiksi läksyjä, ko-

keita tai tylsiksi ja työläiksi koettuja tehtäviä vastustettiin ääneen. Jotkut oppilaat osallistuivat vastustamiseen antamalla hiljaisen tukensa, minkä saattoi havaita oppilaiden ilmeistä ja asennoista. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaan kuudennen luokan levottomuudesta, jonka koin opetuksen sekä passiivisena että häiritsevänä vastustamisena:

Kristiina: Tänään on kovin levotonta. Mitä teille pitäisi tehdä?
Luokka (pojat lähinnä):
Tehdä lisää parityötä! (Ote tutkimuspäiväkirjasta 6.11.2007)

Opettajajohtoinen työtapa ja yksin puurtaminen oli alkanut kyllästyttää oppilaita, joilla oli sosiaalisen toiminnan tarve. Vastustamisen ilmaiseminen saattoi olla turvallisempaa joukossa. Toinen tutkimuspäiväkirjan ote on tilanteesta, jossa minun oli ollut vaikeaa saada oppilaita osallistumaan edellisellä englannin kielen tunnilla:

Siirtelen oppilaita. Tytöt edelleen omilla ryhmissään ja pojat omiinsa. Kehotan Hasania siirtymään.
Hasan: Toiset vaihtaa, mun ei tarvii.
Mikko ja Riku siirtyvät sivupöytien ääreen, omaan rauhaan. Siirrän osan luokan etuosaan: vähän parempi työrauha.
Kristiina: Mitä tapahtui tiistaina?
Oppilaat: Nälkä! (Ote tutkimuspäiväkirjasta 24.1.2008)

Siirtelin oppilaiden istumapaikkoja, koska olin kuvitellut passiivisuuden johtuvan oppilaiden välisistä jännitteistä, mutta syyksi paljastuikin se, että oppitunti oli juuri ennen myöhäistä ruokailua. Esimerkeissä tulee ilmi, että syyt toimijuuden esiin nousemiselle tai piiloon jäämiselle eivät ole helposti havaittavissa ja tulkittavissa.

Myös pari- ja ryhmätyöskentely opettajan valitsemissa ryhmissä saattoi aiheuttaa äänestä vastustusta. Vastustus ei kuitenkaan aina ilmennyt selvästi. Passiivinen, vetäytyvä hiljaisuus saattoi olla merkinä vastustamisesta. Monet kuudesluokkalaiset kertoivat kyselyssä, että eivät pitäneet ääneen lukemisesta englannin tunneilla, mutta he eivät silti juuri koskaan tuoneet asiaa esille oppitunneilla. Oppilaiden ilmeistä saattoi usein tulkita vastenmielisyyttä jotakin toimintaa kohtaan. Korostetusti presentoitu välinpitämättömyyksen merkiksi joskus toiminnan tai oppilaalta odotetun position vastustamista.

Vastustamisen erilaisia tapoja tuli esille kuudesluokkalaisen pojan piirroksessa itsestään englannin oppijana. Poika oli jakanut paperin neljään ruutuun, joista ensimmäisessä kuusi oppilasta istui ringissä pöydän ympärillä. Oppilaiden välillä lensi ilmeisesti jokin lappu tai esine, jonka kulkureitti oli merkitty viivoilla. Opettaja tiedusteli pöytänsä takaa: *Lentääkö täällä kärpäsiä?* Tähän pojat vastasivat: *Eei*. Toinen piirroksen ruutu kuvaa tutkimusaineiston keruuta. Opettaja antaa ohjeen: *Anyway. Piirtäkää oma kuva, mihin poika hymyillen reagoi: Eikä. D'oh!* Kolmannessa ruudussa tehtävä on suoritettu ja opettaja kehottaa: *Ja sen jälkeen surffaatte* (surffaustehtävät olivat kirjan kertaustehtäviä). Pojan kommentti on: *Et oo tosissas!* Viimeiseen ruutuun oli kirjoitettu *The end*. Luokissa heiteltiin joskus tavaroita, mutta piirroksessa esiin tulleita vastustavia kommentteja ei ollut lausuttu ääneen minun kuulteni. Vastustusta nousi varmaan-

kin tilanteisesti esille useiden oppilaiden mielessä, mutta se jäi usein lausumatta julki. Kuudesluokkalainen, oppitunneilla melko hiljainen tyttö kirjoitti avoimeen tutkimuspäiväkirjaan:

Oli aika tylsä tunti XD. Meinasin nukahtaa...Koe oli aika vaikea ja meni mulla aika huonosti. Toivottavasti mun käsialasta saa selvää. Hyvää joulua!
(tyttö, 6.lk/Päiväkirja)

Tyttö piirsi kirjoituksen loppuun vielä oman kuvansa iloisena vilkuttamassa. Viesti on moniääninen, sillä siinä tuotiin esille sekä kritiikkiä ja huonoja kokemuksia englannin opetuksesta että lähestyttiin opettajaa iloisesti ja suorasti. Tervehdyksen tarkoitus saattoi olla lievittää viestiin liittyvää arvostelua. Oppilaiden kritiikkiä ei kuitenkaan voi aina tulkita vastustamiseksi. Gordonin (2005, 124) mukaan vastarintaa ja mukautumista koulussa ei pidä tulkita vastakkainasetteluna, sillä ”tavat, jolla nuoret toimivat koulun arjessa, ovat paljon vivahteikkaampia ja sisältävät esimerkiksi toisin tekemistä, sivuun astumista ja haastamista”. Devine (2003, 127) esittää, että oppilaan toimijuus tulee esille muutoinkin kuin vastustamisena tai mukautumisena aikuisen kontrolliin.

Vahva toimijuus ja instituution vastustaminen eivät välttämättä johda näkyvään kritiikkiin tai häiritsemiseen tunneilla. Tainion (2005, 190) mukaan luokkavuorovaikutuksessa kapinoidaan usein piiloisesti, leikin ja huumorin varjolla. Huumoriin verhottu vastustus oli monitulkintaista, joten se suojasi oppilasta rangaistuksen uhalta. Englannin opetuksen institutionaalisen kaavamaisuuden vastustus tuli erityisesti esille piirrosaineistossa. Esimerkiksi kuudesluokkalaisen pojan onnettoman ja uupuneen näköinen oppija toteaa omakuvasa: *Mun pää räjähtää, Loppuiis! Ääää, taas läksyy!* Kuten Dufva ym. (2007, 324) huomasivat, piirrostehtävä toi esille eri asioita kuin kirjalliset kyselyt ja se tarjosi tyylillisesti hyväksytyyn keinoon kritisoida koulun englannin opetusta sarjakuvagenreen sisältävän huumorin varjolla. Kuudesluokkalaisen pojan piirroksen itsestään englannin oppijana (kuvio 11) voi tulkita vastakkainasetteluna institutionaalisen ”hyvän kielenoppijan” ja oppilaan omien englantiin liittyvien merkitysten välillä.



KUVIO 11 Metallica (poika, 6. lk/ piirros)

Piirroshahmon leveä hymy sekä kohtelias kysymys *Opettaja, saanko paljon läksyä* kertovat institutionaalisesti hyväksyttävän kielenoppijaidentiteetin presentoinnista. Myönteisestä asenteesta kertoo myös peukalon näyttäminen. Karikatyyrimäinen hahmo voi kuitenkin kertoa ironiasta, joka kohdistuu innostuneen kielenoppijaidentiteetin presentointiin, jolloin myönteisyys kääntyy vastakuvakseen. Ironiseksi piirroksen tulkitsen opettajantyössä kertyneen oppilaantuntemukseni avulla. Tulkintaan vaikuttavasta ennakoasenteestani kertoo kuitenkin se, että aluksi ajattelin piirroshahmon näyttävän keskisormea. Piirroshahmon paidan *Metallica* viittaa koulun ulkopuolisiin englannin käytön konteksteihin ja niissä syntyneisiin englannin kielen merkityksiin.

Kuudesluokkalaisten yleinen vastustava asenne koulua kohtaan liittyi lähestyvän yläkouluidentiteetin presentointiin. Vastustus näkyi paitsi levottomuutena ja auktoriteetin haastamisena myös vetäytymisenä ja pahantuulisuu-tena. Oppilaat muodostivat nuorten kollektiivin, jonka ulkopuolelle aikuisia pyrittiin sulkemaan. Koulumyönteisen toimijuuden presentoinnin väheneminen alkoi näkyä kuudesluokkalaisten ryhmissä, joissa hyvin menestyneiden oppilaiden tuntiaktiivisuus ja kontakti opettajaan vähenivät selkeästi kevättä kohden. Vetäytyminen näkyi viittaamisen lopettamisena, katsekontaktin välttelynä ja ilmeettömyytenä. Samalla oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus lisääntyi. Tutkimuspäiväkirjan merkintä loppukeväältä kertoo kuudesluokkalaisten suuntautumisesta yläkouluun:

Kaikki kuudennet luokat levottomia. Eilen jaettu luokat yläkoulussa. Kimi esitti opettajaa: kädet puuskaan ja blaablaa. Siirsin Paulin toiseen paikkaan. Tyttöjäkin piti toppuutella. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 7.5.2008)

Kimi, joka näkyvästi karrikoi opettajaa, oli aikaisemmin presentoinut itsensä toisella tavoin hyvin kohteliaaksi ja englannin opetuksesta erityisen kiinnostuneeksi oppilaaksi. Havaintojeni mukaan viidesluokkalaiset esittivät vielä avoimesti innokkuuttaan englannin oppijoina, vaikka viidesluokkalainen tyttö kertoo haastattelussa, että jo osa viidesluokkalaisista *haluaa esittää, että niitä ei kiinnosta kovin tää koulunkäynti*. Samalla tyttö toi esille, että luokkatoverit tietävät kyllä uuden asenteen liittyvän kouluun, ei englannin kieleen sinänsä, jota kyllä osattiin ja käytettiin vapaa-ajalla.

Vahvaan toimijuus ei tullut aina näkyväksi luokissa, eikä vastustamista voi tulkita yksiselitteisesti oppilaan pysyväksi asenteeksi englannin opetusta kohtaan. Huonosti opinnoissaan menestyneet tai huonoiksi kielenoppijoiksi itsensä kokeneet oppilaat eivät useimmiten vastustaneet englannin opetusta kovin näkyvin tavoin. He saattoivat olla tunneilla passiivisia, mutta myös osallistua aktiivisesti toimintaan eri syistä, joten heille rakentui myös mukautujan, pärjääjän tai osallistujan identiteettejä. Castellsin (2003, 8) ajatus vastustajan identiteetin syntymisestä marginaalisissa positioissa pitää paikkansa sellaisen oppilaiden kohdalla, jotka olivat vahvoja toimijoita ja positioivat itsensä vastustajiksi, kuten seuraavaksi esittelemäni Jussi.

Jussi, vastustaja

Boring

Olin opettanut Jussin luokalle englantia neljännessä luokasta lähtien. Luokanopettaja piti itse luokkansa CLIL-tunnit. Jussin asenne englannin opetusta kohtaan oli kielteinen alusta pitäen, ja hän vastusti myös minua englannin opettajana. Vanhemmat kertoivat Jussin englannin opiskelun vaiheista näin:

Koulu on englantipainotteinen ja jostain syystä englantivastaisuus kuului heti puheissa. Kielenopiskelu on ollut koko ajan työlästä ja ponnisteleminen Jussille vastenmielistä. Jussilla on ihan realistinen käsitys osaamisestaan. Sen sijaan käsitys koulusta on aika negatiivinen: koulu on ”kidutuslaitos”. (Huoltajan kommentti)

Jussi toi vastustuksensa esille äänekkäästi ja usein muun muassa kommentoimalla kriittisesti, naureskelemalla parin kaverinsa kanssa, päästelemällä erilaisia ääniä, kieltäytymällä vastaamasta, kääntymällä pois päin ja peittämällä kädellä tehtävänsä, kun tulin tarkastamaan tai yritin auttaa.

Aluksi ajattelin, että Jussin haluttomuus opiskella englantia saattaisi johduttaa erityisistä opiskeluvaikeuksista, joita voisi vähentää tukiopetuksella. Useimmat muut kouluaineet sujuivat hyvin. Vanhempien kanssa sovittiin lisätuesta koulun jälkeen tukiopetuksessa. Jussi ei kuitenkaan suostunut helposti ohjattavaksi eikä ilmestynyt aina sovitulle tukitunnille. Näytti siltä, että hän koki lisätunnin rangaistuksena. Parhaiten hän tuntui ottavan apua vastaan joiltakin luokkatovereiltaan ja itse valitsemallaan hetkellä. Oppikirjan pelien pelaaminen saattoi olla hänelle toisinaan mieluista puuhaa. Keskustelut englanninkielisistä tietokonepeleistä ja elokuvista saivat Jussin kyllä ajoittain innostumaan ja keskustelemaan kanssani suomeksi. Tutkimusvuonna Jussi kävi tukiopetustunneilla enää hyvin harvoin eikä koskaan omasta aloitteestaan.

Tutkimusvuonna Jussi oli kuudesluokkalainen. Vielä neljännessä luokalla monet olivat nauraneet Jussin touhuilulle, mutta kuudennella luokalla suuri osa luokkatovereista oli kyllästynyt kolmen pojan ryhmän äänekkääseen tuntikäyttäytymiseen, mikä tuli esille syksyn tutkimuskyselyissä ja joskus oppilaiden kanssa käymissäni keskusteluissa. Pojat kontrolloivat muiden ryhmän jäsenten osallistumista nauramalla ja kommentoimalla äänekkäästi niin toisten oppilaiden kuin opettajankin toimintaa. Ryhmässä oli paljon hiljaisia oppilaita. Kyseeseen mieluisimmasta istumapaikasta jotkut luokkatoverit olivat vastanneet näin:

[Menen mieluiten istumaan] kavereitten viereen samaan pöytään. Eri pöytään kahdesta oppilaasta. (poika, 6.lk./paikkakysely)

Valitsen istumapaikan kavereitten vierestä ja mahdollisimman kauas hölöttäjistä. (poika, 6.lk./paikkakysely)

Jussin kavereista toinen, joka oli suuntautunut sekä englannin opiskeluun että sosiaaliseen toimintaan poikaryhmässä, kertoi istumapaikkatoiveistaan:

Että näkee suoraan taululle ja että paikka on takana! Eikä oo pahitteeks jos siinä vieressä istuu joku tai jotkut! (poika, 6.lk/paikkakysely)

Jussi itse kirjoitti istuvansa mielellään luokan perällä kavereiden kanssa.

Englannin tunneilla luokkatoverit eivät juuri antaneet palautetta suoraan häiritsijöille, mutta istumapaikkojen vaihdot ja paheksuvat ilmeet paljastivat muiden asenteen. Opetusryhmässä oli hiljaisia tyttöoppilaita ja monta oppimiseen orientoitunutta poikaa, jotka jatkoivat omaa työskentelyään usein näennäisen rauhallisesti. Jussin vastustus kohdistui yleensä opettajaan, harvemmin luokkatovereihin, mutta myös oppilaiden välillä oli jännitteitä, jotka joskus purkautuivat vuorovaikutuksessa selvästi. Asia otettiin silloin puheeksi koko ryhmän kanssa, ja luokan opettaja toimi jatkuvasti osaltaan työrauhan parantamiseksi. Tutkimuspäiväkirjan lyhyet kommentit kuvaavat helmikuisen maanantiaamun englannin kielen tunnin tunnelmaa:

Neuvottelua: Jussi ja Aapo. [Uhkaan:] käytävä ja koulun jälkeen, jos ei ala sujua. Alkaa sujua. Antero arvaa lyhenteen UN väärin: naurua. Jussi vastaa väärin: ulvovaa naurua. Kosto elää. Kauhun tasapaino. Ope meuhkaa.
(Ote tutkimuspäiväkirjasta 5.2.2008)

Jussin toimijuus vaikutti vahvalta, ja se tuli esille erityisesti vastustamisen ja neuvottelun kautta. Suullisen kielitaidon arviointia varten järjestettävän haastattelun alussa Jussi ilmoitti suostuvansa puhumaan, jos saa arvosanaksi kahdeksan (tutkimuspäiväkirja 3.12.2007). Jälki-istunnosta lähtiessään hän totesi: *Nyt en ainakaan viittaa!* (Tutkimuspäiväkirja 5.2.2008.)

Jussista tuli yksi avainoppilaistani, kun hän yllätyksekseni pienen harkinnan jälkeen suostui haastateltavaksi kahden kaverinsa kanssa. Yhdessä pojat muodostivat melko kiinteän ja toisiaan tukevan ryhmän. Yksi pojista menestyi hyvin englannissa, ja hänen asenteensa minua ja luokkatovereita kohtaan vaikutti myönteiseltä. Hän tuntui ikään kuin keikkuvan kahden ryhmän välillä tukiessaan usein, joskaan ei aina, myös kahden muun pojan häiritsevää käytöstä nauramalla hyväksyvästi, istumalla heidän lähellään ja katsekontaktilla. Joskus hän irrottautui kuitenkin ryhmästä ja keskittyi omaan opiskeluunsa sekä osallistui aktiivisesti yhteiseen tuntityöskentelyyn. Silloin Jussi tukeutui erityisesti toiseen ystävästään. Nämä kaksi poikaa siirrettiin kevätlukukaudella hetkeksi eri ryhmiin, jolloin luokan tilanne rauhoittui, ja kevään lopussa, ennen yläkouluun siirtymistä, tuntui, että sain ensimmäisen kerran kontaktin poikiin yksilöinä.

Eri ryhmiin siirtämisen jälkeen pojat siirrettiin kokeeksi jälleen samaan ryhmään. Aluksi vuorovaikutus tunneilla oli varovaisen jännittynyttä. Muun ryhmän alkaessa luottaa tilanteen toimivuuteen jännitteet ainakin osittain laukesivat. Ehkä osa osallistujien välisistä jännitteistä oli siirtynyt yksilöiden sisäiseksi. Tutkimuspäiväkirjaan olen kirjoittanut:

Nyt tällä tunnilla voi hengittää! Verenpaine ei nouse. Jussi ja Aapo osallistuvat täysin asiallisesti, kuuntelevat, viittaavat, eivät kommentoi. En etsi tiukkaa katsekontaktia. Katselen ”yleisesti”. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 3.3.2008)

Jussin häirikön roolista oli tullut vähitellen, sosiaalisesti tuettuna leimaava stereotyyppinen jähmettynyt positio, jonka purkamiseen tarvittiin koko yhteisössä uudenlaista ymmärrystä. Kun opetin vain puolikasta luokkaa kerrallaan, näin harvoin Jussia toisenlaisissa oppilaan positioissa. Tutkimusta varten observoin luokan äidinkielen tuntia, jolla oppilaat opetusharjoittelijoiden ohjauksessa esittivät itse tehtyjä näytelmiä. Jussi toimi äidinkielellään oman ryhmänsä jäsenenä aivan toisella lailla kuin olin nähnyt hänen englannin tunneilla toimivan.

Myös haastattelutilanteen alussa oli runsaasti jännitteitä. Pojat eivät naureskelleet vaan vaikuttivat jännittyneiltä, ja minuakin jännitti. En saanut heihin katsekontaktia. Syntyi pitkiä hiljaisuuksia. Poikien puheenvuorot alussa olivat lyhyitä ja monotonisella äänellä esitettyjä. Täyten hiljaisuutta monologeilla, kommenttien maanittelulla ja yrittämällä vedota poikiin yksilöinä. Pojat tukivat toisiaan sekä olemalla hiljaa että rakentamalla yhteistä puhetta. Seuraava ote on litteroidusta haastatteluaineistosta, aivan haastattelun alusta:

- Kristiina: No nii, nyt on tarkoitus puhua teidän kanssa teidän englanninopiskelusta. Ei välttämättä tänä vuonna vaan ihan sieltä alusta asti ku te ootte aloittanu englanninopinnot...Mitä teille tulee ensimmäisenä mieleen, kun mää sanon vaikka että englannintunti?(Pitkä hiljaisuus) Hmm...(Pitkä hiljaisuus) Ei tarvii miettiä. Saa sanoa, mitä tulee ekana mieleen.
- Topi: Siitä tulee mieleen englannintunti.
- Kristiina: Jaaha! Mitäs siitä tulee mieleen?
- Lauri: Opetusta.
- Kristiina: No niin...Jussi, mitä sulle tulee mieleen?
- Jussi: Hmm...pitkä tunti.
- Kristiina: Pitkä tunti. Miks se tuntuu pitkältä? No, onkse pitempi kun muut?
- Jussi: Mmm...mm...on!
- Kristiina: Joo...se on nelkytviis minuuttii niinku muutkin, mut sano...miettikääs muutkin, onkse teille muille pitkä tunti? Vai lyhyt [tunti noo] Ei se nyt niin hirveen pitkä...(ihan) hauskesti se menee.
- Kristiina: Jussi, kerro vähän miks se tuntuu pitkälle se tunti. (Pitkä hiljaisuus)
- Jussi: Emmää tiiä (eleettömästi).
- Kristiina: Et tiiä...onks niin tylsää vai (mit) niin (paljon) tekemistä vai mist...
- Jussi: Kyll
- Kristiina: Kyllä mitä? (Naurahtaa)
- Jussi: Emmä tiijä.
- Kristiina: Vaikea...voitsää vähän kertoo enempi, muuten mää...
- Lauri: Noo, ei niin hirveen tylsää oo, kun siellä saa nauraa. (Haastattelu 3)

Vähitellen haastattelu alkoi rakentua oppituntien tapaan poikien yhteisen ryhmäidentiteetin rakentamiseen naurahtelun, silmäilyjen ja yhteisen huumorin avulla. Nauhoituksessa kuuluu, että tilanne alkoi hermostuttaa minua ja opettajuuteni nousi ajoittain esille rauhallisen tutkijaposition takaa. Kommentoin poikien puhumattomuutta ja näsäviisaaksi kokemiani puheenvuoroja, vaikka olin etukäteen päättänyt olla aivan rauhallinen. Haastateltavat kokivat varmaan myös olevansa arvioitavina, oppilaan asemassa. Vasta kun puhe siirtyi koulun ulkopuolisiin englannin käytön tilanteisiin, muuttui ilmapiiri rennommaksi, haastateltaviin tuli eloa ja keskustelu käynnistyi. Tietokoneista puhuminen laukaisi lopulta Jussin kireän hiljaisuuden. Esiin tuli jo vanhemmilta saamani tieto siitä, että Jussi itse asiassa käytti melko paljonkin englantia pelatessaan tietokonepelejä. Hänen mielestään myös nettisanakirjan käyttö oli vaivatonta ja rutiniinomaista. Vanhemmilta saamassani kirjallisessa palautteessa tuli esille tieto-

koneella käytetyn englannin kielen vaikutus Jussin myönteisemmän oppijaidentiteetin rakentumiseen:

Kuudennella luokalla läksyjen luku ja tehtävien tekeminen sujui kivuttomammin ja itsenäisemmin. Jo viidennen luokan keväällä tietokonepelit parantivat sanastoa, tosin osaan piti puuttua...Mielestäni se oli ratkaiseva asia lievän positiivisuuden alkamisessa! (Huoltajan kommentti)

Kun haastattelutilanne alkoi vapautua, keskustelu tuli vilkkaammaksi ja päästiin puhumaan englannin tunteista avoimemmin. Pojat päätyivät yhdessä ajatukseen, että on tylsää, jos opiskelu on liian vaikeaa tai liian helppoa. Kaikkien mielestä kielioppi oli tylsää, mutta haastattelussa eniten äänessä ollut poika, jonka englannin opiskelu sujui hyvin, piti sanakokeita mukavina. Toiset eivät kieltäneet eivätkä vahvistaneet ajatusta. Seuraavassa haastatteluotteessa keskusteltiin ympäristön tarjoutumista kielentunneilla. Aiheeseen tuen tarpeesta oli päädytty, kun ensin mietittiin yläkouluun menoa ja opetusryhmien kokoa.

Kristiina: Miltäs se tuntuu, tuntuis, jos ois koko ajan koko luokka?
 Jussi: Noo...siellä ei sais aina niin yksilöllistä opetusta.
 Kristiina: Joo.
 Lauri: Siellä varmaan aika paljon hälinää olis sitte.
 Kristiina: Joo. Mites sitten kun te saatte yksilöllistä opetusta ja ope tulee joka asia-
 sa niinku neuvon?
 Topi (hiljaa): Aika tylsää.
 Kristiina: Mh. Onkse kiusallista vai onkse mukavaa?
 Jussi: Mmm...molempia.
 Kristiina: Niin.
 Topi: Välillä.
 Kristiina: No, millon se on molempia?
 (Pitkä tauko)
 Topi: Joskus.
 Kristiina: Osaaks muut sanoo?
 Jussi: No vasta kokeen jälkeen. Koetta ennen se on miellyttävämpää.
 Kristiina: Niin...sillon tarvii apua?
 Jussi (myöntävästi): Mmmh. (Haastattelu 3)

Avun tarpeen myöntäminen oli minulle opettajana yllätys, koska yleensä Jussi torjui näkyvästi tarjotun avun ja jopa peitti tehtävänsä tunnilla, kun yritin auttaa häntä. Haastateltuani poikaa ymmärsin, että yksi oman toimijuuden ilmaus oli avun vastaanottaminen itselle sopivana hetkenä tai itsensä presentointi itsenäisenä, selviytyvänä oppilaana. Avun pyytäminen luokassa toisten nähden olisi horjuttanut roolin kaltaiseksi muuttunutta vastustajuutta. Kaikki kolme poikaa tukivat yleensä toistensa mielipiteitä. Ajatukset olivat niin yhdessä tuotettuja, että on vaikea sanoa, poikkesivatko Jussin omat kokemukset haastattelutilanteessa ja oppitunneilla kavereiden kokemuksista. Sain kuitenkin sellaisen vaikutelman, että Jussi suhtautui itseensä ja opiskeluunsa hyvin kriittisesti ja koki paineita erityisesti koetilanteissa. Henkilökohtaisempia kokemuksia Jussi ilmaisi toistuvasti koepapereittensa reunoihin ja loppuun piirtämässään kuvissa ja kirjoittamisissaan viesteissä, esimerkiksi *Pieleen meni, huono, tylsä/ vaikea koe*. Kun yritin auttaa Jussia koetilanteessa selventämällä koekysymystä, hän torjui

avun hokemalla puheeni päälle mekaanisesti: *Entiijä, entiijä, entiijä* (tutkimuspäiväkirja 9.10.2007). Kuudennella luokalla Jussin koetulokset olivat kuitenkin hieman parantuneet, joten yleensä koetilanteen ahdistus muuttui jonkinlaiseksi huojukseksi, kun tulos selvisi.

Sain tietää, että Jussin kielteinen asenne englannin opiskelua kohtaan oli alkanut näkyä jo alkuopetuksen aikana. Sen kautta ajattelin, että kaikista konflikteistamme huolimatta vastustus ei välttämättä kohdistunut yksin minuun henkilökohtaisesti, vaan koko koulussa tapahtuvaan englannin opetukseen, josta Jussi todennäköisesti koki ainakin osin syrjäytyneensä. Siihen viittasi myös luonteva englannin kielen käyttö koulun ulkopuolella tietokonepelien ja median yhteydessä. Negatiiviset kokemukset koulussa olivat kasaantuneet. Opettajan toistuva kritiikki, ryhmätuki kavereilta sekä muiden luokkatovereiden antama "häirikön" tai "pellen" leima vahvistivat Jussin kielteistä kielenoppijaidentiteettiä, jonka purkaminen oli erittäin vaikeaa. Loppujen lopuksi luokka oli kuitenkin Jussin tukena myös uuden identiteetin rakentamisessa, kun keuhkukaudella tilanne alkoi muuttua. Luokkatoverit tukivat Jussin osallistumista ja myönteistä osallisuutta tunneilla ottamalla häneen entistä enemmän kontaktia.

Yhteinen huumori oli yksi sosiaalisen tarjouman muoto, johon Jussi vastasi. Hän oli päässyt aina esille hauskuuttamalla muita. Luokan seinällä oli viimeisten kouluviikkojen aikana paperisia aurinkoja, joiden säteisiin oli kustakin oppilaasta kirjoitettu luokkatoverien myönteisiä kommentteja. Jussin auringon yhdessä auringonsäteessä luki *Hyvä enkussa*. Jos käännettä parempaan ei olisi tapahtunut, olisi maininnan voinut tulkita ironiseksi ilkeilyksi. Nyt lyhyt kommentti merkitsi asian jakaneille paitsi muistoa yhteisistä kokemuksista myös tulevaisuuteen avautuvaa tarinaa. Tutkijana pääsin ehkä seuraamaan tapahtumia lähempää kuin mihin minulla oli pääsy pelkästään opettajana.

Jussin tapauksessa vastustava asenne oli vahvasti presentoitu, ja se tuli esille vetäytymisenä, osallistumisesta kieltäytymisenä sekä aktiivisena vastustamisena. Jussin kielenoppijapolku vaikutti selkeästi etenevältä, mutta siitä etsittiin säröjä, joihin voitaisiin tarttua intervention avulla. Yksi vaikuttavimmista tekijöistä suunnan muutokseen oli tieto Jussin koulun ulkopuolisesta englannin käytöstä, jossa suhde Englantiin oli asiallista ja myönteistä. Tämä paljasti, että vastustus, joka oli alusta pitäen rakentunut kielteisten kokemusten varaan, kohdistui nimenomaan koulun englannin opetukseen, jolloin "koulun Englanti" ja "oikean maailman Englanti" asettuivat vastakkain. Seuraavaksi tarkastelen oppilaiden kokemuksia osallisuudesta englannin tunneilla.

6.4 Osallisuuden kokemuksia

Osallistumista luokan toimintaan voidaan ainakin osittain havainnoida ulkoa käsin. Osallistumisella voi olla erilaisia asteita, eikä toiminta sinänsä aina paljasta oppilaan toimijuuden määrää ja laatua. Kuten luvussa 6.3 totesin, osallistumisen syyt englannin tunneilla ovat monenlaisia. Sen sijaan osallisuuteen sisäl-

tyy yksilön kokemus siitä, onko hänellä pääsyä tai halua kuulua yhteiseen toimintaan. Oppilaan toimijuus voi vaihdella myös osallisuuden suhteen. Hän voi toisaalta itse ratkaista, ettei identifioitu ja halua kokea osallisuutta johonkin ryhmään ja sen seurauksena vetäytyä vapaaehtoisesti. Tähän päätökseen vaikuttavat todennäköisesti myös sosiaaliset seikat. Osa oppilaista kuitenkin kokee osattomuutta ja syrjäytyy luokan toiminnasta itsestään riippumattomista syistä, jos heidän toimijuutensa jää huomaamatta tai tulee torjutuksi positioinnin tai rajoittavien tarjoumien kautta. Näin käy esimerkiksi, kun oppilas syystä tai toisesta siirretään toiseen ryhmään. Kuudesluokkalainen poika, joka asettui useimmiten istumaan yksin luokassa, mutta kävi aktiivisesti vuoropuhelua opettajan kanssa, kirjoitti työskentelystään ryhmässä näin:

Täällä on kivaa jos parityöskentelyä ja luokkatovereita ei lasketa. Vähemmän parityötä. (poika, 6.lk/ryhmäkysely)

Pari- ja ryhmätyötä varten jouduin aina kehottamaan poikaa siirtymään toisten joukkoon tai toisia tulemaan hänen luokseen. Siirtyminen tapahtui usein vastentahtoisesti. Opettajana olin huolissani pojan osallisuuden puutteesta, mutta poika itse toi usein esille halunsa työskennellä mieluummin yksin. Kuitenkin poika osallistui oppitunneilla aktiivisesti eikä vaikuttanut esimerkiksi ujostelevan ääneen puhumista. Yhteiseen toimintaan osallistumisesta syrjäytyminen ei ollut pelkästään englannin tuntien ilmiö, mutta englannin tunneilla asia korostui oppiaineen kommunikatiivisten tavoitteiden ja työtapojen vuoksi.

Oppilaat kertoivat osallisuudestaan luokan toimintaan kuvaamalla itseään joukon jäsenenä tai ulkopuolisena. Kaveriryhmät ja niihin liittyvät identiteetit rakentuivat yhteistoiminnan lisäksi osallistumisen ja osallisuuden kokemuksista. Ulkopuolisuuden kokemuksia ja osattomuuden identiteettejä rakensivat erilaisuuden kokemukset, kuten itsensä huonoksi englannin oppijaksi kokeminen, tai halu erottua muista, jolloin oppilas ei identifioitunut ryhmään. Joskus osallisuus tai osattomuus näytti liittyvän yleisesti luokkien ja ryhmien ryhmädynamiikkaan, jolloin oppilaan kokemus oli samankaltainen muidenkin oppiaineiden tunneilla. Englannin opetuksesta osalliset tai osattomat selittivät kokemukseensa englannin kieleen tai sen opiskeluun liittyvillä syillä, kuten hauskuudella tai tylsyydellä.

Ristiriitainen asenne englannin opetukseen, osallisuuden kokemusten vaihtelu sekä oppilaiden positioiden muutos tulevat esille Marin tapauksen yhteydessä. Marin kielenoppijaidentiteetti oli jatkuvassa muutoksessa tutkimusvuonna koulunvaihtojen sekä edessä uhkaavana häämöttävän yläkouluun siirtymisen vuoksi. Mari etsi paikkaansa uusissa yhteisöissä ja kertoi joskus uupuvansa jatkuvan ponnistelun vuoksi. Epävarmuus omasta opiskelusta, osaamisesta, tuesta ja tavoista toimia menneissä, nykyisissä ja tulevaisissa englannin opetuksen tilanteissa oli herkistänyt Marin huomioimaan englannin opetukseen liittyviä seikkoja tarkkanäköisesti ja herkästi.

Mari, rajalla olija

Olen hankala oppija ja toisin taas hyvä.

Mari oli tullut kesken lukuvuotta uutena oppilaana kuudenteen luokkaan, joka oli viimeisen alakouluvuoden ajaksi sijoitettu tutkimuskouluun. Koska luokka oli melko pieni, se toimi yhtenä englannin opetuksen ryhmänä. Oppilailla oli kaksi viikkotuntia englannin kielen opetusta, mutta ei CLIL-tunteja. Tutkimusvuoden aikana ryhmää ohjasi uusi luokanopettaja, ja myös minä olin oppilaille englannin opettajana uusi. Lukuvuoden aikana luokkaan tuli kaikkiaan kolme uutta oppilasta, joten ryhmäytymistä tapahtui pitkin vuotta. Toisaalta luokan oppilaiden välillä oli myös vahvoja ystävyys-suhteita. Luokka oli rauhallinen ja hiljainen. Näennäisesti oppilaiden huomio suuntautui yhteiseen opiskeluun, mutta henkilökohtainen kiinnostus ja panostaminen vaihtelivat suuresti. Useimpia oppilaita piti rohkaista puhumaan englannin tunneilla.

Mari vaikutti aluksi varovaiselta ja hiljaiselta tarkkailijalta niin luokkatovereiden, opettajien kuin uuden kouluympäristönsäkin suhteen. Kevätlukukauden aikana Mari alkoi kuitenkin saada ääntänsä kuuluviin. Hän toi haastattelussa esille pelkojaan, jotka liittyivät erityisesti kokeisiin sekä yläkouluun siirtymiseen.

No...se mua jännittää kaikkein eniten, että nyten kun on vaihtunu englannin opettaja niin sitten vaihtuis taas. (Haastattelu 4)

Identiteettejä luodaan suhteessa nykyhetkeen, menneisyyteen ja tulevaisuuteen (ks. Woodward 2002). Mari koki englannin opetuksen uudessa koulussaan haastavana, mutta yläkouluun siirtyminen ei luvannut tarjota rauhallista suvantovaihetta lähitulevaisuudessakaan. Mari kertoi haastattelussa myös kokemuksistaan entisen koulunsa englannin opetuksessa. Monen muun kuudesluokkalaisen tavoin hän kuvasi kielenoppijapolkunsa alkua innostavaksi.

Ensivaikutelma oli semmoinen, et se oli hienoa opiskella englantia. Tuli semmone olo, että nyt, nyt mä oon kauheen iso, kun mä [osaan] englantia. (Haastattelu 4)

Vähitellen innostus kuitenkin alkoi hiipua. Alkuinnostuksen vaimenemisen syyksi Mari mainitsi englannin opiskelun vaikeutumisen sekä kokeiden ja tehtävien lisääntymisen.

Sit ku alko pikkuhiljaa nousemaan ylöspäin nää luokat, ja sit ku alko [...] vaikeutumaan, niin alko tuntuu et [ehkä] enkku ei oookkaan mikään maailman mukavin aine. (Haastattelu 4)

Se tuli siitä, kun tuli niitä uusia aineita, niin tuli semmoinen, niinku...että ei ollu enää niin paljon aikaa, että ku, niin paljon oli kokeita. (Haastattelu 4)

Oltuaan tutkimuskoulussa muutaman kuukauden Mari kirjoitti kyselylomakkeella senhetkisistä tuntemuksistaan näin:

Englannin opiskelu on tällä hetkellä vaikeaa, koska koulu on vaihtunut, luokka on vaihtunut ja opettaja on vaihtunut. Tällä hetkellä en tykkää englannista kun se on niin vaikeaa. Mutta kun se on helppoa, pidän siitä. (Haastattelu 4)

Luokassa Mari näytti monesti huolestuneen tarkkaavaiselta. Hän varmisteli usein, että oli ymmärtänyt ja tehnyt asiat oikein esimerkiksi kysymällä toistuvasti, millä sivulla oltiin ja miten läksyt pitäisi tehdä. Kysymistä voisi pitää epävarmuuden merkinä, mutta toisaalta Marin kysely voidaan nähdä myös toimijuuden ja rohkeuden ilmauksena. Oma-aloitteisen puheenvuoron ottamisen lisäksi oppilaan kyselyyn liittyy riski tulla toisten negatiivisesti positioimaksi joko "tietämättömäksi" tai "hikuksi", joka pyrkii aktiivisesti instituution tavoitteita kohden. Kysymällä asioita ääneen Mari tuli rohkeasti esille muutoin hyvin hiljaisessa luokassa, ja sinnikkyytensä ansiosta hän sai myös asioista selvää. Kukaan luokassa ei kommentoinut tai nauranut Marille ainakaan kuulteni. Haastattelussa hän kuitenkin kertoi pelkäävänsä, että hänelle nauretaan, kun kysyin, mikä vaikuttaa osallistumiseen englannin tunneilla.

Mari: Ehkä joku naurais.
 Kristiina: Kumpaa pitäis pelätä enemmän, opettajaa vai luokkatovereita?
 Mari: Ehkä...(naurahtaa) luokkatovereita. (Haastattelu 4)

Mari kertoi jännittäneensä esilläoloa myös esimerkiksi musiikin tunnilla soitettaessa sekä äidinkielen tunnilla, kun piti pitää puhe. Vaikka hänelle ei kukaan ollut nauranut, hän kertoi, että toisille oppilaille oli naurettu. Omasta mielestään Mari oli englannin kielen tunneilla rento, paitsi jos tiedossa oli koe. Kokeiden jännittäminen tuli esille useita kertoja sekä haastattelussa että oppitunneilla. Helmikuussa kirjasin tutkimuspäiväkirjaan kommentteja tukiopetuksesta ennen koetta. Mari kertoi, että koe pelottaa, erityisesti kuuntelutehtävät, koska puhe niissä on *liian sujuvaa*, millä hän luultavasti tarkoitti nopeaa puhetta. Hän tivasi myös, onko koe vaikea ja kerronko, mitä pitää lukea. Kommenttien loppuun olin kirjannut: "Kavereiden kanssa kuitenkin naurua", mikä ilmeni merkittävänä havaintona, koska iloista naurua luokan tunneilla oli aika harvoin.

Vaikka Marin koejännitys liittyi erityisesti kuuntelutehtäviin, oli hänellä toisenlainenkin kokemus kuullun ymmärtämisestä vapaa-ajallaan. Haastattelussa Mari kertoi, että kun englanninkielisestä televisio-ohjelmasta oli kadonnut suomenkielinen tekstitys, oli hän silti pystynyt seuraamaan ohjelmaa. Kokemus englannin osaamisesta näyttäytyi näin tilanteisena. Paitsi että television katselu kotona on ollut rento konteksti vailla sosiaalista uhkaa, on ohjelman seuraamista varmaan auttanut myös visuaalinen tuki sekä aikaisempien juonenkänteiden tunteminen. Tärkeää tässä tapauksessa oli kuitenkin Marin kokemus omasta osaamisesta autenttiseksi koetussa tilanteessa.

Tutkimushaastattelussa Mari kertoi kokemuksistaan englannin opetuksessa avoimesti ja vuolaasti. Hän oli haastatelluista ainoa, joka ainakin näennäisesti näytti välillä unohtavan, että haastattelijana oli oma opettaja, ja vertasi minua entiseen opettajaansa sekä puhui minusta englannin opettajana kolmannessa persoonassa:

- Mari: Noo, joskus se on vaikee ku meiän, tota nii, englannin oma opettaja, tai siellä vanhassa koulussa, ei puhunu englantia niin paljon.
-
- Mari (topakasti):
Vaikka sitten kun Riikka [toinen haastateltava] sano että tiukemmalta opettajalta saa hyvät numerot, niin määhän ainakin saan siltä ihan huonot numerot.
- Kristiina (naurahtaa):
Vai niin?
- (kaikki nauravat)
- Mari: Niin. Se on niin tiukka, että määhän saan siltä huonot numerot.
(Haastattelu 4)

Näissä kommentteissa Mari, joka tunneilla oli hyvin sopeutuvainen oppilas, näytti rohkeutensa ja kenties haastoi minua opettajana neuvotteluun arvioinnista puhutelllessaan minua tutkijana. Haastattelun jälkeen huomasin, että Marin ääni alkoi kuulua paremmin myös luokassa. Saman asian totesi myös luokan opettaja. Mari alkoi tarttua herkästi epäkohtiin, pyysi opiskeluunsa tukea entistä reippaammin ja uskalsi jopa asettaa auktoriteetteja kyseenalaiseksi arvostelemalla itse opetusta sekä arviointia. Myös koulun vaihto ja entistä parempi sopeutuminen uuteen kouluun oli voinut lisätä hänen rohkeuttaan ja omaaloitteisuuttaan, jotka uuteen yhteisöön tullessa olivat piilossa. Aikaisemman kokeensa arviointiosioon ("Arvioi koetta ja omaa osaamistasi") Mari oli kirjoittanut:

Koe oli osittain helppo ja osittain vaikea. En ollut kovin hyvä. (itsearviointi)

Myöhemmin Mari uskalsi jo arvioida kriittisesti koetta, ei vain itseään. Muutos oli selkeä, ja kun keskustelimme siitä luokan opettajan kanssa, pohdimme, oliko tutkimushaastattelulla ollut laukaiseva vaikutus Marin käyttäytymisen muutokseen.

Marin kyky eritellä kielenoppijapolkunsa vaiheita ja siihen liittyviä syitä oli harvinaisen tarkka. Jatkuvista muutoksista johtuva rajalla olon tunne oli saattanut terävöittää Marin taipumusta itsensä reflektointiin. Wenger (1998) kuvaa yhteisöistä toiseen siirtyviä rajaidentiteettejä ristiriitaisiksi näköalapaikoiksi. Vertailu muihin oppilaisiin tuntui myös aiheuttavan Marissa ahdistusta ja tyytymättömyyttä, joka näkyi itsensä vähättelynä sekä joskus terävänä kriittikkinä muita kohtaan, joka tulee esille haastattelussa:

No mutta varsinkin se Riina on hyvä englannissa, et sen, et sille niinku tulee semmonen olo et, et kaikki ne sen vastaukset on oikeen...nii et aina kun se...se aina, miten [sanotaan]...sen vastaukset meni oikeen...et Eiku se meni noin, ja sit se on niin itsevarma, et se on, et sit tulee vähän semmonen olo, et mulla meni vähän penkin alle.
(Haastattelu 4)

Herkkyyys vertailulle luokkatovereitten kesken juonsi juurensa jo Marin varhaisemmista kokemuksista englannin opetuksessa, kun toisen oppilaan itsevarmuus positiivisesti vaikutti muut oppilaat heikommiksi vertailun kautta. Mari kertoo haastattelussa:

No [nelkkiluokalla] ku jotain, jotain sellasta sano, että sitten...koulussa sai melkein joka kokeesta, se ei saanu ysiä huonompaa, nii...nii me...sit se alko jotain semmosta kymppikerhosta puhuun, jotain et se perustais semmosen, et sit se sais jotain sinne vaan tulla, jotka sais hyvän numeron. Meidän opettajakin joutu puuttumaan siihen [...].Jettä ku se alko niinku, ylpeileen sillä sen numeroilla... (Haastattelu 4)

Vertailu liittyi erityisesti arvosanoihin. Tutkimuspäiväkirjaan olin tehnyt merkinnän kokeen palautuksesta loppukevästä:

Kokeen palautus. Mari oli tyytyväinen tulokseensa (8) kunnes näki muiden tyttöjen kiitettävät numerot. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 23.4.2008)

Mari toi itse usein esille numeroiden merkityksen, ja hän oli asettanut itselleen selkeän tavoitteen englannin opiskelun suhteen. Haastattelussa hän kertoi sekä tulevista tavoitteistaan että kokemuksistaan numeroarvostelun kohteena:

Mulla ainakin on tavoite, etten mää saa kasia huonompaa, ainaki, sillai, musta, niinku, kasikin on sillai, tavallinen numero. (Haastattelu 4)

Mää...mää...olin, onnellinen olin silloin, silloin viikkiluokan keväällä, kun sain kymppi miinuksen englannin kokeesta ja mää olin onnellinen silloin...Mutta kyllä mun on joskus silloin, viikkiluokan, niinku silloin, syksyn kokeessa mä sain...silloin mä sain jonkun seiskan ensin...että, että ei kai tää nyt voi mennä tällaseks. (Haastattelu 4)

Kouluarvioinnin merkitys tuli esille myös silloin, kun luokassa tuli puhetta rinnakkaisluokkien CLIL-tunneista ja Mari halusi tietää, *miten niitä tunteja arvioidaan*.

Uuden luokkansa tarjoumia Mari kuvasi eri tavoin. Luokan työrauha oli hänen mielestään entistä parempi, mutta englannin opetuksen hän koki haastavammaksi. Erityisen tyytymätön Mari oli uuteen oppikirjaansa, joka oli hänen mielestään vaikeaselkoisempi kuin entisessä koulussa käytetty kirja. Haastattelussa Mari kertoo:

Mun mielestä se tuottaa [ongelmia] kun siin on erilail, on niinku ihan erilaila kaikki asiat. Sitte, kun se oli sitte niinku selitetty, varmaan kaks astetta helpompi se kirja. Kyllä musta joskus tuntuu, että mää en enää jaksa, kun on joskus niin vaikeita ne tehtävät. (Haastattelu 4)

Vaikeudesta huolimatta Mari ei luovuttanut vaan lisäsi panostamista tuntien ulkopuolella. Hän kertoi käyttävänsä englannin läksyihin joskus pitkiäkin aikoja. Apua hän sai äidiltään sekä tukiopetuksesta, jonne hän hakeutui vapaaehtoisesti. Hankaluudet näyttivät lisäävän Marin toimijuutta, mutta kokemukset englannin opiskelusta olivat melko rankkoja ja ilottoman tuntuisia.

Luokassa Mari työskenteli tavoitteellisesti, pitkäjänteisesti ja sitkeästi. Hän osallistui varhain aamulla viikoittain järjestettäville tukitunneille erityisesti ennen kokeita. Mari vaikutti mielellään yksin puurtavalta oppilaalta, mutta tukitunnilla muutaman muun kuudesluokkalaisen tytön seurassa hän tuntui hetkellisesti vapautuvan ja nauttivan myös yhdessä harjoittelemisesta, kuten pelaamisesta. Tukitunnin tunnelmaa kuvaa seuraava näyte:

Tukiopetus. Aamu. Mari, Riikka, Ilona. Tehtävä vaikeahko. Alkaa sujua. Naurua. Uskaltavat vastata, Mari useimmin. Puhetta kokeesta: onko vaikea, eihän tuu semmosia.

Kristiina: Ei kuuntelua.

Mari ja Riikka ilahtuvat: kuuntelu on vaikeaa, *liian sujuvaa englannin kieltä*.

Kristiina: Minähän autan ja pätkin, natiivin kuunteleminen on hankalampaa, täytyy harjoitella lisää.

Mari ja Riikka:

Vaikeaa. Eihän oo pitkä? Kerrotko mitä pitää lukea?
(Ote tutkimuspäiväkirjasta 5.2.2008)

Mari näytti sitoutuvan vahvasti instituution asettamiin tavoitteisiin ja pyrkivän kohti ”hyvän kielenoppijan” ihannetta. Tavoitteet tuntuivat kuitenkin karkaan englannin opetuksen muutosten paineessa. Luokkatovereiden sosiaalinen tuki olisi voinut tuoda oppimiseen iloa ja helppouden tunnetta, mutta tunneilla Mari haki tukea erityisesti opettajilta.

Ympäristön tarjoumista Mari tarttui parhaiten opettajan tukeen ja henkilökohtaiseen ohjaukseen, joita hän osasi pyytää aktiivisesti. Luokka ei tarjonnut kovin aktiivisesti sosiaalista tukea, mutta ei toisaalta myöskään asettanut suuria rajoituksia Marin työskentelylle. Hänelle löytyi harjoituksissa työpari, mutta oppilaat istuivat luokassaan aina omissa pulpeteissaan, kasvot tauluun päin, mikä ei kannustanut yhteistyöhön. Vertailua näytti olevan erityisesti luokan tyttöjen kesken, ja sitä tapahtui todennäköisesti oppituntien ulkopuolella. Luokassa oli useita poikia, joiden koulumenestys englannissa oli Maria heikompi, mutta Mari ei koskaan kuulteni verrannut itseään poikiin, toisiin tyttöihin kyläkin. Luokassa Mari kykeni työskentelemään sekä poikien että tyttöjen kanssa. Alun epämääräinen pelko nauramisen kohteeksi joutumisesta ei estänyt Maria tuomasta luokassa ääntään esille tai viittaamasta, kun hän oli varma vastauksesta.

Kouluvuoden aikana havaitsin Marin toimijuuden lisääntyvän, mutta samalla hänen asenteensa koulua ja kielenopetusta kohtaan näytti muuttuvan negatiivisemmaksi. Mari ei halunnut tulla positioiduksi huonoksi englannin oppijaksi eikä syyttänyt epäonnistumisista vain itseään. Kritiikki kohdistui opetuksen sekä oppikirjan lisäksi oppilaiden keskinäiseen vertailuun, jonka Mari ymmärsi ainakin osittain aiheuttavan koejäännitystä ja ahdistusta. Se, että Mari pelkäsi yläkouluun lähtemistä, todennäköisesti lisäsi myös arvosanoihin liittyviä paineita. Mari toi selkeästi esille, että hän tavoitteli ”hyvän kielenoppijan” kahdeksikkoa, mutta myös sen, että hän toivoi pärjäävänsä vielä paremmin. Paitsi rajalla olon identiteetikokemuksia Mari presentoi ponnistelua englannin opiskelunsa kanssa kertoessaan puurtamisestaan voimiensa ääri rajoilla. Marin kyselylomakkeeseen kirjaama *Olen hankala oppija ja toisin taas hyvää* kertoo rehellisesti englannin oppimisen hetkittäin vaihtuvista tilanteista ja kokemuksista sekä siitä yrittämisestä, jota instituution tavoitteisiin vahvasti sitoutunut oppilas kokee.

Marin rajalla olon identiteetti tuli esille koettuna ja toiminnassa esitettyinä ristiriitana. Mari kertoi olevansa joskus innostunut, toisinaan ei. Samoin hänen kokemuksensa osaamisesta ja osallistumisesta vaihtelivat tilanteesta toiseen erityisesti sen seurauksena, että hän oli muuttanut koulusta toiseen ja koki eng-

lannin opetuksen muutokset raskaiksi ja saamansa tuen usein riittämättömäksi. Mari koki tarjoumien vaihtelun uuvuttavana. Hänen toimijuutensa luokan jäsenenä vaihteli myös hetkestä toiseen, sillä oman paikan löytäminen uudessa yhteisössä ei ollut ongelmatonta. Mari joutui jatkuvasti säätämään toimintaansa, tavoitteitaan ja käsityksiään itsestään sekä englannin opetuksesta vaihtelevien oppimisen ja osallistumisen kokemusten ristiaallokossa kokeakseen onnistumista ja osallisuutta uuden koulunsa englannin opetuksessa.

Osattomuuden kokemuksia saattoi syntyä myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille, jotka opiskelivat englantia osittain pienryhmissä. Näiden oppilaiden osattomuus liittyi joskus huonommuuden kokemuksiin, joita luokkatovereiden utelias tai kielteinen huomio saattoi syventää. Oppilaista ei ollut selvästikään mukavaa lähteä luokasta tai palata luokkaan oppitunnin aikana, jolloin heidän erillisyytensä korostui. Tämän vuoksi he välttelivät tilanteita, joissa erityisopettaja haki heidät luokasta kesken oppitunnin. Pienryhmän ja luokan englannin tunneilla edettiin myös eri tahtiin. Osattomuutta aiheutti lisäksi se, että osallistuessaan ison ryhmän tunneille oppilaat eivät aina tienneet, miten toimia, koska monista asioista oli sovittu heidän poissa ollessaan. Tällaisia osallisuuden esteitä pyrittiin poistamaan tutkimusvuoden aikana paremmalla opettajien välisellä tiedon kululla.

Castanheiran ym. (2009) mukaan oppilaiden osallistumisen tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarkastelu tuo esille koko ryhmän toimintaan ja osallistumisen tapoihin liittyviä perusteita. Seuraavaksi esittelen aineistoni avulla englannin opiskelussa erityistä tukea saaneen oppilaan, Annan, tapauksen, jossa osallistumisen ja osallisuuden teemat tulevat esille monin eri tavoin dynaamisina, sosiaalisesti rakennettuina ja ristiriitaisina.

Anna, erityisoppilas

*No, no mää halusin pysyy muitten mukana.
Ollaanko me huonoja, kun me ollaan täällä?*

Anna oli alaluokilla saanut tukea äidinkielessä. Englannin kielessä tuen tarve havaittiin varhain ja tukitoimena Anna siirrettiin neljännellä luokalla osittain englannin pienryhmäopetukseen. Jo erityisopetukseen siirtäminen on vahva oppilaan positiointi ulkopuolelta käsin. Erityisopetussiirtoon saattaa liittyä helpotusta, häpeää ja hämmennystä, mistä syystä tilanteita on purettava tietoisesti oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa, joiden tuki onkin erityisen tärkeää. Ryhmästä toiseen siirryttäessä oppilaan kokemukset itsestään englannin oppijana suhteutuvat eri ryhmien sosiaaliseen toimintaan ja niissä syntyviin kokemuksiin. Tästä voi seurata ristiriitaa kielenoppijaidentiteettien rakentumisessa. Positiivisen kielenoppijaidentiteetin rakentaminen yhdessä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa onkin erityisopettajalle usein vaikeampi haaste kuin varsinaisen kielen oppimiseen liittyvä ohjaaminen. Lukuvuoden alussa tallensin tutkimuspäiväkirjaan Annan ja hänen luokkatoverinsa spontaaneja kysymyksiä ja kommentteja pienryhmään osallistumisesta:

Ollaanko me huonoja, kun me ollaan täällä?
 Isossa ryhmässä vaan nauran Katin kanssa.
 Siellä on kova meteli.
 Me ollaan meidän luokan huonoimmat.
 Isossa luokassa en ymmärrä mitään, mitä ne puhuu.
 (Otteet tutkimuspäiväkirjasta 26.9.2007)
 Mää oon mieluummin täällä, kun isossa ryhmässä.
 (Ote tutkimuspäiväkirjasta 2.1.2008)

Tutkimusvuonna Anna oli viidesluokkalainen, opiskeli englantia pienryhmässä aluksi kaksi tuntia viikossa ja osallistui ison ryhmän opetukseen CLIL-tunneilla. Kun Annan oppiminen edistyi, hän siirtyi toiseksi englannin tunniksi kotiluokkaansa. Hänen suhtautumisensa erityisopetukseen osallistumiseen vaihteli. Anna oli itse hyvin tietoinen kielen oppimisen ongelmistaan, ja hän ilmaisi erityisopetuksessa käydyissä keskusteluissa haluavansa pienryhmän tukea, mutta toisaalta hän kaipasi ison ryhmän tunneille. Hän kertoo opiskelustaan isossa ryhmässä ennen pienryhmään tuloaan:

Se oli vaikeeta, kun mulle oli äikkäkin vaikeeta. Se oli vaikeeta, kaikki sanakokeet ja sellaset. Ne oli tosi vaikeita! (Haastattelu 2)

Mutta jotenkin vaan tuntuu vaikeelta, kun ei oo niin paljon apua. (Haastattelu 2)

Anna ei olisi halunnut erottua joukosta. Englannin tunneilla omassa luokassaan hän osallistui viittaamalla, kun oli vastauksestaan varma, ja hän otti osaa oppikirjan lukukappaleiden ääneen lukemiseen luokan edessä. Annan osallistumista isossa ryhmässä rajoitti kuitenkin joskus jännitys, mikä aiheutui muun muassa siitä, että pienryhmässä ja isossa ryhmässä oli annettu eri läksyt. Opettaja ymmärsi asian, mutta erityisesti jotkut luokan pojat huomauttelivat äänekkäästi Annan "vääristä läksyistä". Pienryhmään kevätlukukaudella siirretyt pojat toivat asian esille. Tunnelmaa kuvaa seuraava aineistonäyte:

Räjähdysaltista! Pojat vs tytöt. Pojat: vilkasta, vilkuilua, kuminheittoa, naurunpyrkähdyksiä. Tytöt: pahastuneita ilmeitä, pahastuneita silmäyksiä, tytöt tiiviisti yhdessä.
 Vili: Noitten olis pitäny tehdä samat läksyt! Unohdus!
 Kristiina: Ei tytöille ole annettu samoja läksyjä.
 Vili: Isossa luokassa on taululla läksyt.
 Kristiina: Olen antanut tytöille eri läksyt. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 16.1.2008)

Näytteestä näkee, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ryhmissä ei välttämättä syntynyt toisten samassa tilanteessa olevien kanssa vastavuoroisesti tukevia identiteettejä, vaan kilpailu ja sukupuolten välinen jännite siirtyivät kontekstista toiseen. Itsen ja toisten positioinnin kautta tapahtuva kielenoppijaidentiteettien rakentaminen oli jatkuvasti käynnissä myös pienryhmien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Annan kanssa englannin pienryhmässä kävi säännöllisesti toinen tyttö samalta luokalta. Enimmäkseen tytöt olivat vapautuneen ja iloisen oloisia. He pelasivat mielellään yhdessä oppikirjan pelejä, ja usein tunneilla syntyi vilkastakin vuoropuhelua. Vuoden aikana Anna alkoi kuitenkin toisinaan haastaa luokkatoveriaan kilpailuun vähemmän leikkisästi, mistä seurasi puolin ja toisin pahastumista ja pientä sanailua sekä murjotusta.

Kun ryhmään kevätlukukaudella tuli poikia, tukivat tytöt toisiaan taas saumat-
tomasti.

Kokeet jännittivät Annaa kovasti. Hän oli tunnollinen, valmistautui kokei-
siin huolella ja teki aina läksynsä. Haastattelussa Anna kertoi:

Mul menee kirjassa tosi hyvin aina, kokeet menee aina kauheen huonosti.
(Haastattelu 2)

Kokeissa...kokeissa ei oo välttämättä samoja juttuja kun kirjassa, se on musta outoo.
(Haastattelu 2)

Annan englannin osaamiseen liittyvä identiteetti rakentui ristiriitaisesti, kun
osaamisen kokemus läksyjä tehdessä ja kokeisiin liittyvä huonouden kokemus
synnyttivät kielenoppijaidentiteetin jännitteitä.

Annalla oli yksilöllistetyt oppimistavoitteet, joihin sopivaksi materiaalit,
kokeet ja arviointi pyrittiin muokkaamaan. Annalle oli tärkeää käyttää samaa
oppikirjaa kuin muut luokkatoverinsa, vaikka luokan englannin tekstikirja oli
vaativa ja tehtäväkirja laaja. Läksyä isossa luokassa annettiin usein paljon, myös
ylöspäin eriyttäviä *Brain Teaser* -tehtäviä, ja niissä Anna sai kotona apua äidil-
tään. Kokeiden mukauttamiseksi hän tarvitsi vain lisää aikaa, mikä ei aina ollut
mahdollista ison luokan koetilanteissa. Heti, kun koetulokset alkoivat parantua,
näytti Annan koejännityskin hieman lieventyvän. Hän kuitenkin vertaili koetu-
loksiaan muiden tuloksiin. Viidennellä luokalla uutena tullut numeroarviointi
tuntui aiheuttavan menestymispaineita. Pienryhmätunnilla käyty keskustelun-
pätkä kuvaa numeroarvioinnin suhteellisuutta:

Suvi: Mun isä sanoo, että mikset sää voi osata näitä asioita.
Anna: Mun isä sanoo, että eihän tää nyt niin huonosti menny.
Kristiina: Onko seiska hyvä numero?
Tytöt: On.
Anna: Kun saiskin seiskan.
Suvi: Taavi meidän luokalla sai matikan kokeessa 9½ eikä ollu tyytyväinen.
(Ote tutkimuspäiväkirjasta 26.9.2007)

Vähitellen sitkeys ja ahkeruus alkoivat tuottaa tulosta, mikä vaikutti erityisesti
arvioinnin kautta Annan käsitykseen itsestään kielenoppijana. Kun joku muu
positioidaan huonommaksi, nousee oma asema luokan arvojärjestyksessä.
Tutkimuspäiväkirjan ote kertoo tapauksesta naulakolla englannin kielen tunnin
jälkeen. Opettaja on palauttanut kuullun ymmärtämisen kokeen:

Tytöt palaavat pienryhmästä luokkaan. Anna sai kuullun ymmärtämiskokeen opelta:
8! Näyttämään muille tytöille naulakolla, kasvot punaisina ilosta.
Luokkatoveri: Joku sai kolmosen. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 9.1.2008)

Uusi osaajan ja onnistujan positio on kuitenkin jatkuvasti vaakalaudalla. Onnis-
tumisen kokemus lisäsi myös odotuksia, mikä tulee ilmi seuraavasta:

Anna pettynyt kokeeseensa (7+). Tsempattiin kovasti. Kotona oli kehuttu!
(Ote tutkimuspäiväkirjasta 14.1.2008)

Eniten huolta ja vastustusta Annassa herätti CLIL-tuntien arviointi. Haastattelussa hän kertoo:

Matikka on vaikeeta, koska se on englannin kielellä ja sitten kun kokeet on suomen kielellä, niin siinä menee ihan sekasin. (Haastattelu 2)

Englanninkielinen matematiikan kirja toimi rajoittavana tarjoumana sekä Annan matematiikan että englannin oppimiselle ja osaamisen identiteeteille, sillä sekä matematiikan että englannin opiskelu oli hänelle vaikeaa. Erityisesti matematiikan opiskelu englannin kielellä hankaloitti Annan oppimista ja tuotti jatkuvasti osaamattomuuden kokemuksia. Myöhemmin hän sai osallistua äidinkieliseen matematiikan opetukseen.

Annan rajalla olon identiteetti rakentui toimimisesta fyysisesti eri englannin opetuksen konteksteissa, koska hän osallistui sekä luokkaopetukseen että pienryhmäopetukseen. Tila, ryhmä, opettaja, toimintatavat ja joskus materiaalikin vaihtuivat. Itsen ja toisten positioinnin kautta tapahtuva kielenoppijaidentiteettien rakentaminen oli jatkuvasti käynnissä molempien ryhmien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, missä oppilaiden kesken oli niin auttamista, kilpailua, hauskuutta, tukea kuin kiusaamistakin. Opettajan oli usein helpompi puuttua pienryhmien sosiaalisiin ongelmiin, mutta oppilaiden välisiä empatian tai anti-patian tunteita opettaja ei voinut määrätä. Pienryhmän muuttuva kokoonpano vaikutti Annan osallistumiseen. Joulun jälkeen ryhmään tuli poikia, mikä sai tytöt lyöttäytymään yhteen ja tukemaan vahvasti toisiaan. Samalla työskentelyilmapiiri muuttui sulkeutuneeksi kyräilyksi ja toisten työskentelyn valvomiseksi. Tyttöjen keskinäisessä vuorovaikutuksessa iloinen nauru ja välitön juttelu loppuivat. Poikien ja tyttöjen välillä vallitsi niin vahva kilpailutilanne ja vihamielinen jännite, että jonkin ajan kuluttua katsottiin parhaaksi ohjata heitä osan aikaa eri ryhmissä. Ryhmän vuorovaikutuksen muutosta kuvaa tutkimuspäiväkirjan ote ensimmäiseltä yhteiseltä tunnilta:

Sanojen kysely. Anna ja Suvi näyttävät loukkaantuneilta; sanoja ei ollut annettu läksyksi.

Kristiina: Testaan vaan. Kokeillaan mitä osaatte.

Tytöt osaavatkin. Heidän alussa hiljaiset äänensä kovenevat. Anna katsoo poikia haastavasti. Hän alkaa osallistua, korottaa ääntään, viittaa näkyvästi. Suvi katselee vähän sivusta. Pelitilanne.

Kristiina: Saman pöydän ääreen.

Oppilaat näyttävät säikähtäneiltä. Tytöt vetävät tuolit puoli metriä taaksepäin. Suvi heittää ja pudottaa nopan.

Vili: Et heittäny kunnolla.

Kristiina [sanoo jotain]

Anna näpäyttää heti kun voi:

Wait for one turn!

Tytöt nauravat pojille, pojat tytöille. Tunnin lopussa pojat lähtevät ensin luokasta.

Tytöt jäävät hetkeksi.

Tytöt: Ei haluta olla noiden kanssa. Ne nauraa.

Kristiina: Tarkoitus ei ollut, että olette aina yhdessä. Nauraako ne isossa luokassa?

Suvi: Ei, kun ne istuu ihan toisella puolella luokkaa. Siinä on monta muuta välissä.

Tytöt mulkoilevat synkästi poistuessaan.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta 16.1.2008)

Sukupuolten välisten erojen kärjistyessä kilpailutilanteissa yhteistä, oppilaita tukevaa pienryhmäidentiteettiä ei päässyt muodostumaan.

Yksilöllisiä osallisuuteen liittyviä kielenoppijaidentiteettejä rakentui erityisesti vertailun ja pois sulkemisen seurauksena, mikä johti joskus myös leimaviin ryhmäidentiteetteihin, joita voi verrata yksittäisten oppilaiden rooleihin. Menestyminen englannin opiskelussa synnytti ryhmäidentiteettejä, kun esimerkiksi "osaajien" tai "osaamattomien" joukkoon kuuluvat oppilaat asettuivat istumaan luokassa lähekkäin ja tukivat toisiaan samankaltaisella toiminnalla. Luokissa syntyi muun muassa hiljaisten "takapenkkiäisten" tai ten "etupenkkiäisten" ryhmäpositioita, joissa samoin orientoituneet oppilaat tukivat toisiaan fyysisellä läheisyydellä, yhteistyöllä ja avunannolla. Samalla suljettiin toisia ulkopuolelle. Kiinteitä työpareja syntyi myös erilaisten oppilaiden välille, kun englannissa taitavampi auttoi heikompaa. Schmuck ja Schmuck (2001, 35) toteavat, että tukea antavat ystävyyden ilmaiset edistävät oppimista koululuokissa, kun taas vihamielinen ympäristö on oppimisen este. Useimmille oppilaille näytti syntyvän tarjoutumia toimintaan, osallisuuteen ja oppimiseen luokkatovereiden kanssa työskennellessä, mutta joka ryhmässä oli joku, joka ei pitänyt peleistä, parityöskentelystä ja ryhmätöistä vaan koki oppivansa paremmin työskennellessään yksin. Yksinäinen oppilas saattoi kuitenkin hakea vahvaa kontaktia opettajaan. Itse valittu yksinäisyys ei ollut osattomuutta.

Tarkkaillessani kuudesluokkalaisten ryhmätyötä luokan takaa opetusharjoittelijoiden pitämällä CLIL-tunneilla havaitsin erityisen hyvin eri ryhmien toisistaan poikkeavan ryhmädynamiikan muotoutumisen. Joissain opettajien muodostamissa sekaryhmissä työ lähti käyntiin heti iloisesti ja yhdessä toimien. Useissa ryhmissä oli myös oppilaita, jotka tavalla tai toisella vetäytyivät tai syrjäytettiin ryhmän vuorovaikutuksesta. Aineisto-ote kuvaa ryhmien toimintaa:

"Garbage disposal". Ryhmätyö alkoi heti, vain Aino seisokeli katselemassa, kun Ilmari touhusi. Konsta kierteli muissa ryhmissä naureskelemissä. Hanna ja Kimi nauroivat ääneen. Ykä ja Roope keskustelivat sanojen kirjoittamisesta, Jonna yritti kirjoittaa, pojat sanelivat kirjain kerrallaan. Joni ja Timo naurattivat Juliaa (ainakin yrittivät). Nina (toisesta ryhmästä) tukee yksin käytävällä seisovaa Ainoa: ULKOPUOLISUUS. [Nina] tulee juttelemaan, kun ryhmän pojat touhuavat omiaan keskenään: jättävät Ainin ulkopuolelle. Aino istuu paikallaan käsi poskella ja katsoo ikkunasta ulos ja luokkaa. Pojat istuvat samalla tuolilla naureskelemissä, selkä Ainoon. (Havaintoaineisto 24.4.2008)

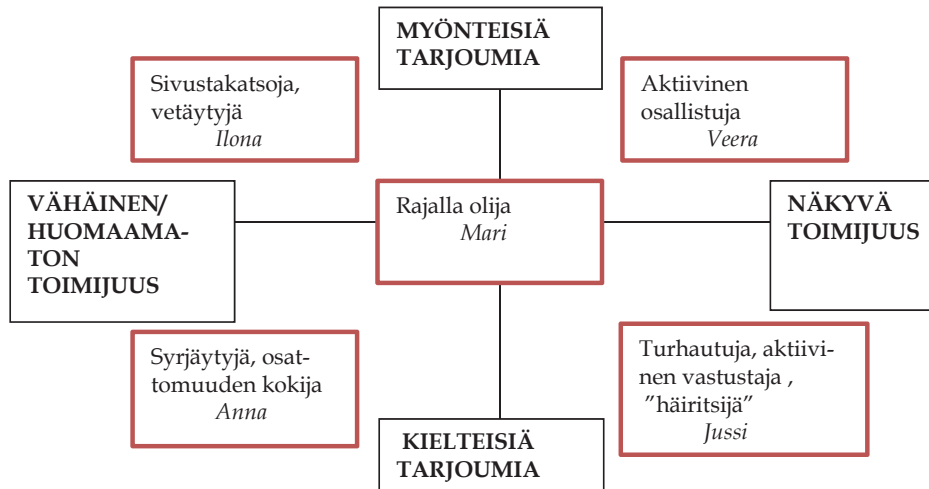
Vaikka oppilaiden välillä tapahtuvaa työskentelyä pidetään valtasuhteiltaan symmetrisempänä kuin opettaja-oppilashierarkiaa (ks. van Lier 2001), syntyy oppilaiden välille erityisesti ryhmätyötilanteissa selkeitä valtapositioiteja, jotka voivat toistua täyttää kiusaamisen tunnusmerkit ja johtaa negatiivisten identiteettien muodostumiseen, toiminnan rajoittumiseen ja osattomuuden kokemuksiin.

6.5 Tarjoumat ja toimijuus kohtaavat kielenoppijapoluilla

Kolmas tutkimuskysymykseni, *Millaisia kielenoppijaidentiteettejä oppilaille rakentuu englannin opetuksen tarjoumien ja oppilaiden toimijuuden kohdatessa*, nivoo yhteen kahden aikaisemman kysymykseni näkökulmat. Lähestyn kysymystä tarkastelemalla kielenoppijaidentiteettejä aikaisemmin kuvaamieni viiden avainoppilaan *kielenoppijapolkujen* kautta. Ensin kohdistan huomion siihen, millaisia tyypillisiä oppilaiden positioita englannin opetuksessa tarjoumien ja toimijuuden kohdatessa rakentuu, ja miten avainoppilaat sijoittuvat suhteessa näihin positioihin. Sen jälkeen tarkastelen avainoppilaiden kielenoppijapoluilla ilmenneitä kielenoppijaidentiteettien ulottuvuuksia. Kokoan luvun lopuksi viiden oppilaan kielenoppijapolut yhteenvedoksi käytäntöyhteisönäkökulmasta (ks. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998).

Kuvasin erilaisille oppilaille englannin opetuksessa rakentuneita kielenoppijaidentiteettejä kielenoppijapolkujen avulla, jotta yksittäisten oppilaiden kielenoppijaidentiteetit näyttäytyisivät monimuotoisempina kokonaisuuksina ja esille tulisivat identiteettien dynaaminen rakentuminen sekä tilanteiden yksilölliset tulkinnat. Kuvatut avainoppilaat valikoituivat erityisesti haastatteluaineiston analyysien kautta keskenään erilaisten kielenoppijaidentiteettiensä vuoksi. Oppilaantuntemukseni vaikutti valintaan; en halunnut tutkia vain niitä oppilaita, joihin minulla oli avoin ja ongelmaton suhde. Avainoppilailla oli havaittavissa erilaisten roolien muodostumista kokemusten ja positiointien toistuvuuden ja tihtymisen kautta (ks. Stables 2003; Wortham 2004). Hirano (2009, 39) toteaa, että kielenoppimiseen liittyneet kokemukset kantautuvat helposti tilanteesta toiseen. Vaikka tutkimukseni avainoppilailla oli monenlaisia kokemuksia englannin opetuksesta, tietynlaiset kokemukset valikoituivat herkemmin merkityksellisiksi kunkin omalla kielenoppijapolulla ja vaikuttivat oppilaiden positiointiin ja heidän kielenoppijaidentiteettiensä presentointiin.

Identiteettien rakentaminen ja ylläpitäminen vaativat toimijuutta ja tarjoumia niiden toteuttamiseen. Tuon esille englannin opetuksessa syntyneitä tyypillisiä oppilaiden positioita kuviossa 12 esitetystä nelikentässä, jossa vaaka-akselille sijoitettu oppilaan havaittavan toimijuuden vaihtelu kohtaa pystyakselin tarjoumat. En väitä, että tietynlainen toimijuus tai tietynlaiset tarjoumat olisivat keskenään mekaanisessa kausaalisuhteessa ja tuottaisivat väistämättä samankaltaisia kielenoppijaidentiteettejä. Yksinkertaistamalla pääsen kuitenkin tarttumaan vaikeasti tavoitettaviin kielenoppijaidentiteetteihin ja pyrin löytämään hyvin yksilöllisistä kielenoppijapoluista samankaltaisuuksia sekä eroja identiteettien kuvausta varten. Oppilaiden positioiden yleistyksiä vasten voi peilata yksilöllisesti muodostuneita, dynaamisia ja ristiriitaisia kielenoppijapolkuja, jotka erottuvat kaavamaisista oppilaiden positioista täysin omanlaisinaan. Olen sijoittanut viisi avainoppilasta kuvion 12 nelikenttään tutkimuksellista tarkastelua varten. Tämä selkiyttää, mutta samalla yksipuolistaa kuvaa oppilaita, joilla kaikilla oli havaittavissa toimijuuden vaihtelua eri tilanteissa.



KUVIO 12 Toimijuuden ja tarjoumien kohdatessa syntyviä kielenoppijaposoitioita

Kuvion 12 ulkopuolelle jäävät oppilaiden englannin oppimisen laajemmat kontekstit. Kielenoppijapolut syntyivät osittain myös toiminnasta ja kokemuksista koulun ulkopuolella, joten kielenoppijaidentiteettien monipuolinen kuvaaminen on mahdotonta ottamatta huomioon oppilaiden yksilöllisiä englannin oppimisen kokemuksia ja heidän omien merkitystensä verkkoa. Vaikka koulun englannin opetus ei tuottaisi sopivia tarjoumia oppilaan englannin oppimisen ja kielenoppijaidentiteetin rakentumiselle, kuten Jussin kohdalla oli, voivat koulun ulkopuolisissa englannin oppimisen ja käytön tilanteissa syntyneet identiteetit siirtyä ainakin osittain koulukontekstiin. Näiden presentoiminen edellyttää kuitenkin oppilaan toimijuutta englannin tunneilla. Jussi tarttui näkyvällä toimijuudellaan koulukonteksteissa kielteisiin tarjoumiin, jotka rakensivat hänelle vastustajan ja häiritsijän identiteettejä. Hänellä oli ehkä mahdollisuuksia tuoda englannin osaamistaan esille oppitunneilla ja tulla positioiduksi myönteisemmin, mutta erityisesti luokan ryhmädynamiikassa ilmenevät sosiaaliset tarjoumat estivät kielenoppijaidentiteetin muutosta.

Kuvion 12 pystyakseli kuvaa englannin opetuksen tarjoumia kaksijakoisesti myönteisinä tai kielteisinä. Myönteiset tarjoumat edistivät ja kielteiset rajoittivat oppilaille edullisten kielenoppijaidentiteettien rakentumista ja presentointia. On tärkeää, millaisia tarjoumat oppilaiden kannalta ovat; niiden määrä ei yksin vaikuta oppilaiden toimijuuteen. Oppilaat pyrkivät toteuttamaan omaa toimijuuttaan positioimalla ja presentoimalla itseään haluamallaan tavalla, merkitystensä ohjaamina ja tarttuivat erilaisiin tarjoumiin. Oppilaiden kokemukset ja niistä muodostuvat kielenoppijapolut eivät näyttäneet tutkimukseni ristiriidattomina tai ennalta arvattavina, joten erilaisten tarjoumien ilmeneminen tai niihin tarttuminen toisenlaisella toimijuudella olisi voinut muokata kunkin oppilaan polkua myös toisin tavoin. Erityisesti Marin rajalla on

identiteetti rakentui tilanteista, joissa hän kohtasi niin myönteisiä kuin kielteisiä tarjoumia. Mari ponnisteli voidakseen positoida ja presentoida itseään myönteisesti, mutta hän koki ympäristön haasteet toimijuuttaan rajoittaviksi. Marin kielenoppijapolku ilmensi sitä sisäistä ristiriitaa, dynaamisuutta ja joskus satumanvaraisuuttakin, joka vaikuttaa kielenoppijaidentiteettien rakentumisessa englannin opetuksen vaihtelevissa tilanteissa.

Myönteiset tarjoumat auttoivat oppilaita kiinnittymään positioihin, joissa he kokivat mielenkiintoa englannin opetusta kohtaan, rakensivat aktiivisesti siihen liittyviä merkityksiä ja presentoivat myönteisiä kielenoppijaidentiteettejä, kuten osajaan ja hyvän kielenoppijan identiteettejä. Tällainen panostaminen ei ollut aukotonta ja jatkuva. Väsymys tai kyllästyminen varmaan vaivasi toisinaan useimpia oppilaita, ja toimijuus sekä aktiivisuuden presentointi täytyi aina rakentaa uudelleen oppitunnista toiseen. Mari kuvasi väsymistä ponnistellessaan hyvän oppilaan positiota kohden: *kyllä musta joskus tuntuu, että mää en enää jaksa*. Hyvälläkään englannin oppijan maineella ei menestynyt pitkään, jos lakkasi yrittämästä.

Kuvion 12 nelikenttä vertautuu aikaisempaan nelikenttään (kuvio 7, s. 187), jossa oppilaiden vähäisenä tai vahvana näyttäytyvä toimijuus muodostaa samalla tavoin yhden kuvion akselin. Kuviossa 7 toiselle pystyakselille on sijoitettu instituution tavoitteisiin tai niistä pois päin suuntautuminen. Instituution tavoitteet kuviossa 7 eivät suoraan vertaudu kuvion 12 tarjoumiin, sillä tavoitteet ovat melko pysyviä ja ulkoa käsin määriteltyjä, kun tarjoumat taas rakentuvat hetkestä toiseen suhteessa oppilaan hetkelliseen toimijuuteen. Instituution tavoitteet toimivat myös tarjoumina, mutta eri oppilaille eri tavoin. Avainoppilaista erityisesti Veera hyödynsi koulun englannin opetuksen tavoitteita tarjoumina oman kielenoppijaidentiteettinsä rakentamisessa instituution ”hyvän kielenoppijan” roolimallin mukaisesti. Myös Ilona, Mari ja Anna suuntautuivat enimmäkseen englannin opetuksen tavoitteiden suuntaan, mutta heidän toimijuutensa ei aina kohdannut myönteisiä tarjoumia hyvän kielenoppijan identiteetin kokemiseen ja presentointiin. Anna, Mari ja Jussi kohtasivat rajoittavia tarjoumia, joihin he pystyivät vastaamaan toimijuudellaan hyvin vaihtelevasti. Ilonan kohdalla ongelmallista oli erityisesti koetun myönteisen toimijuuden presentoinnin vaikeus.

Vaaka-akselille sijoittuu yksittäisen oppilaan havaittu toimijuus, joka vaihtelee näkyvyyden suhteen. Näkyvyys riippuu tietenkin myös havainnoijasta. Oppilaalla voi olla runsaasti toimijuutta, mutta vain tarjoumien ollessa riittäviä, oikeanlaisia ja oikea-aikaisia hänelle voi tarjoutua positioita, joissa toiminta ilmenee rakentavana, tuottaa hyviä kokemuksia englannin opetuksesta ja rakentaa myönteisiä kielenoppijaidentiteettejä, mikä toteutui Veeran tapauksessa. Mikäli oppilaan toimijuus ei kohtaa tarpeeksi tilaisuuksia oppimisen ja oman kielenoppijaidentiteetin presentointiin, siitä voi seurata turhautumista ja vastustusta, kuten Jussin kohdalla. Näin ei tietenkään aina näkyvästi käy, vaan oppilas voi pitää tunteensa ja ajatuksensa sisällään. Tällaisia tapauksia tuli esille erityisesti piirrosaineistossa, jossa ulkoisesti aktiivisuuttaan ja myönteisyyttään

presentoivat oppilaat näyttäytyivät kyllästyneinä. Myös Marin kokemuksissa oli tällaista ristiriitaa, joskin hän sai äänensä kuuluville kouluvuoden edetessä.

Kun toimintaa edistäviä tarjoumia koettiin olevan, mutta oma toimijuus ei silti toteutunut, oppilaat katselivat oppituntien vuorovaikutusta sivusta ja usein kertoivat syyn passiivisuuteen olevan itsessään. Ilonan kohdalla oli usein näin. Jotkut oppilaat kertoivat, etteivät he aina tienneet, miksi eivät osallistu, vaikka voisivat niin tehdäkin. Oppilaat eivät välttämättä tunnustaneet ympäristönsä tarjoumia ja niihin liittyviä sosiaalisia rajoituksia, jos he sijoittivat oppimisen esteet vain itseensä. Myös opettajat saattoivat leimata oppilaan passiiviseksi tai heikoksi näkemättä sosiaalisen ympäristön tai kielellisen ja materiaalisen tuen puutteen vaikutusta oppilaan toimintaan, kuten Annan tapauksessa. Ulkoa katsottuna tähän ryhmään saattoivat kuulua myös itsensä aktiivisiksi kokevat hiljaiset ja ujat oppilaat, jotka eivät presentoineet toimijuuttaan näkyvästi. Tällaisten oppilaiden osaaminen tuli usein ilmi kirjallisissa tehtävissä, kokeissa ja koti-tehtävissä sekä toisinaan pari- ja ryhmätyöskentelyssä, joka aktivoi ja kannusti ujoa oppilasta hyvän ilmapiirin, toveruuden tai hauskuuden avulla. Muun muassa pelitilanteissa ja tukiopetuksessa ujat oppilaat saattoivat tulla näkyville.

Kuvioiden 7 ja 12 eroista huolimatta eri kenttiin sijoittuvat oppilaiden positiot ovat samankaltaisia. Staattisissa kuvioissa oppilaiden liike alueelta toiselle ei tule näkyväksi. Oppilaiden pysyvä sijoittaminen nelikenttään on yksinkertaistavaa, sillä kuten avainoppilaiden tarkastelu osoitti, englannin tuntien aikana oppilaille saattoi syntyä monenlaisia kokemuksia ja positioita. Tämä sijoittelu ei siksi kuvaa prosessia vaan tarkasteluhetkeen sidottua näkymää, joka on muodostunut menneistä tapahtumista. Avainoppilaiden kielenoppijaidentiteetit ilmenevät nelikentässä pysähtyneinä rooleina.

Tarjoumien ja toimijuuden kohtaamisessa yksilöllisiä kielenoppijapolkuja muokkasivat niin englannin tuntien sosiaalinen toiminta kuin oppilaiden omat merkitykset, asenteet, kokemukset ja käsitykset koulua, englannin kieltä sekä omaa englannin oppijuuttaan kohtaan. Taulukkoon 11 on koottu avainoppilaiden kielenoppijaidentiteetteihin sisältyviä ulottuvuuksia suhteessa englannin kieleen ja opiskeluun sekä toisiin oppilaisiin. Lisäksi taulukossa on huomioita oppilaiden toimijuudesta ja sen muutoksesta sekä heitä koskevista tarjoumista. Oppilaita ei ole sijoitettu taulukkoon yksinomaan ulkopuolelta tarkkailemalla, vaan huomioon on otettu myös heidän kertomansa kokemukset.

TAULUKKO 11 Avainoppilaiden kielenoppijakäsitteiden ulottuvuuksia

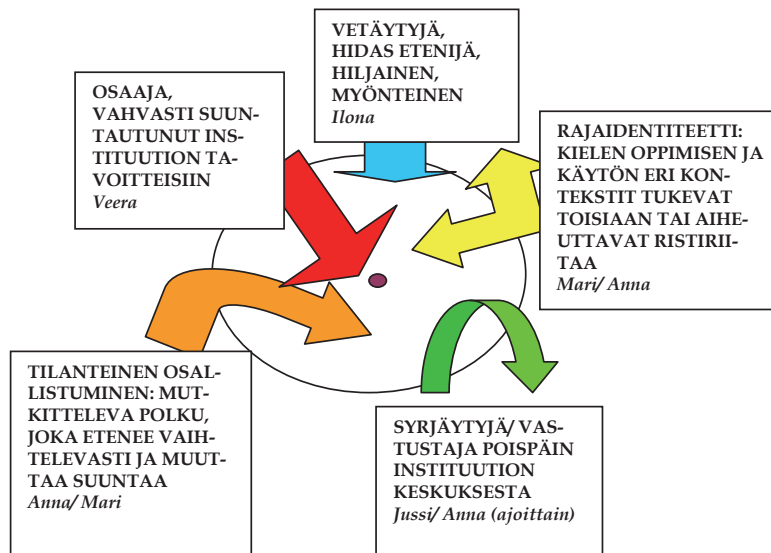
Oppilaat	Suhde englantiin	Suhde englannin opiskeluun	Suhde toisiin oppilaisiin	Toimijuus (muutos)	Tarjoumat
Mari, 6. luokka	epävarma, työlästä, alussa oli mukavaa	halu olla hyvä	vertailua tyttöjen kesken, apua aikuisilta	toimijuuden kasvu	kritiikki, avun hakeminen
Anna, 5. luokka	lisääntynyt vaikeuden kokemus	työskentely sujui hyvin, kritiikki lisääntyi	vertailua muihin tyttöihin, pojat häiritsivät	vaihtui tilanteen mukaan, toimijuus lisääntyi pienryhmässä, isoon ryhmään siirtyminen pelotti	erityinen tuki, luokassa tuki ei riittävä, kodin tuki vahva
Jussi, 6. luokka	koulussa ei suju, tietokoneella käyttökieli, piti englantia yleisesti tärkeänä, mutta jo alussa suhde kielenopetukseen negatiivinen	tilannekoh-taista, kielen-tunneilla vastustusta	oma kaverei-piiri, positioi itsensä ja tuli positioiduksi ryhmässä häiritsijäksi	osoitti vahvaa toimijuutta vastustamalla, sosiaalisesti tuettu, myönteinen toimijuus lisääntyi ainakin näennäisesti	kieltäytyi usein tuesta, tarttui herkemmin luokkatoverien apuun, sai kritiikkiä opettajilta ja luokkatovereilta, kodin tuki vahva
Veera, 6. luokka	näyttäytyi ongelmattomana	sisäistänyt koulun tavoitteet, myönteisyyden presentointi (kritiikkiä videolla)	tyttöjen keskinen apu ja tuki, myös yksilösuoritusta	erittäin vahva tuntiaktiivisuus, toivoi yksilöllisiä ratkaisuja	osasi käyttää mahdollisimman hyvin, sopeutui tilanteisiin
Iiona, 6. luokka	vaikeaa, tärkeää	velvollisuus	ryhmässä ei kavereita, tukitunnilla sosiaalista toimintaa, suhde opettajaan tärkeä	hento toimijuuden kasvu, halu yrittää, vaikea tulla esille	vahva panostus, ei juuri sosiaalista tukea, kirjoitettu kieli tärkeää, suullisen kieli-taidon sitkeä harjoittelu

Analysissani runsailla aineistoesimerkeillä olen halunnut tuoda oppilaiden mahdollisimman autenttiset äänet lukijan ulottuville, vaikka niitä välittävä tulkinta onkin minun. Tämän tutkimuksen tarinat ovat kuitenkin tutkijan konstruktioita, sillä olen tulkinnut oppilaiden kertomukset suhteessa työni viitekehukseen. Pysin tuomaan esille kunkin oppilaan omaa erityislaatua mahdollisimman uskollisesti aineistoesimerkkien lisäksi seuraamalla oppilaiden kehityksen kaarta pitkin aineistonkeruuvuotta.

Viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden englannin opetuksen toiminnasta ja kokemuksista muodostuneissa kielenoppijapoluissa ilmenee muutosta

sekä jaksoja dynaamisesta liikkeestä ja paikalleen juuttuneista suvantovaiheista, joten niitä voi tarkastella dynaamisina prosesseina myös *käytäntöyhteisöissä* etenemisen näkökulmasta (ks. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Ajatus käytäntöyhteisöistä tarjoaa mahdollisuuden tutkia oppilaiden oppimista ja identiteettien rakentumista osallistumisen muutoksina suhteessa yhteisöjen täysjäsenyyteen sekä ajan ulottuvuuksiin. Tämän tarkastelun etuna on sen dynaamisuus ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottaminen. Käytäntöyhteisöissä kielenoppijaidentiteetit muotoutuvat suhteessa englannin opetuksen ja oppimisen keskuksiin niin koulussa kuin koulun ulkopuolella.

Kuvio 13 esittää viiden avainoppilaan kielenoppijapolkuja oppimisen ja identiteettien rakentumisen polkuina (*trajectories*) suhteessa kuvion keskustassa olevaa yhteisön täysjäsenyyttä, jota koulun englannin opetus edustaa. Kuvio on yksinkertaistettu esitys monipolvisista ja ei-linearisista oppilaiden kokemuk- sista sekä toiminnasta tarinoiksi rakentuvista kielenoppijapoluista.



KUVIO 13 Kielenoppijapolut suhteessa käytäntöyhteisön keskukseen

Avainoppilaista Marin kielenoppijapolun suunta näytti mutkittelevan ja haarautuvan, mikä tarjosi mahdollisuuksia monenlaiseen etenemiseen. Vaikka kokemukset ovat moniäänisiä ja ristiriitaisia ja toiminta yksilötasollakin hyvin vaihtelevaa, rakentuvat joidenkin oppilaiden polut ulkopuolelta katsottuna ehjiksi ja suoriksi, kuten oli Veeran kohdalla. Kielenoppijaidentiteetin näennäinen yhtenäisyys syntyi tietyntyyppisten identiteettipresentaatioiden ja kokemusten toistumisesta tai korostumisesta. Ilonan polku vaikutti suoraviivaiselta selkeässä suuntautumisessaan, mutta eteneminen oli hidasta.

Olen sijoittanut jotkut oppilaista kahden nuolen kohdalle, sillä oppilaiden luokittelu ja tyypittely eivät ole yksiselitteisiä. Esimerkiksi keskuksesta poispäin

kääntyvä kielenoppijapolku saattaa ilmaista syrjäytymistä yhteisestä toiminnasta oppijan omasta tahdosta, kuten Jussin kohdalla ainakin osittain tapahtui, tai osallisuuden puutetta, jonka aiheutti yhteisestä toiminnasta pois sulkeminen, niin kuin Annan tapauksessa. Clarken (2008, 194) mukaan ulkopuolisuuden identiteetit saattavat olla seurausta niin erilaiseksi leimaamisesta kuin yksilön omasta vastustavasta positioista. Jussin ja Annan kohdalla eroa oli niin oppilaan toimijuudessa kuin mahdollisuuksissa tarjoumien käyttöön. Jussin toimijuus vaikutti vahvalta, mutta ei välttämättä suuntautunut aina hänen valitsemallaan tavalla. Molemmissa tapauksissa ulkopuolisten asenteet sekä toiminta positioivat oppijaa niin vahvasti, että sen seurauksena Jussille ja Annalle syntyi leimaavia, roolin kaltaisia kielenoppijaidentiteettejä, joista irti pääseminen oli vaikeaa. Jussilla oli ehkä näennäisesti mahdollisuuksia ympäristön erilaisten tarjoumien hyödyntämiseen, mutta hänen vahva roolinsa tietynlaisena toimijana esti näiden tarjoumien hyväksikäytön. Toisaalta Jussille tarjoutui vapaa-ajalla mahdollisuuksia sellaisiin käytäntöyhteisöihin kuulumiseen, joissa hänen englannin kielen taitonsa kehittyi ja tuli esille. Anna syrjäytyi osasta yhteisiä tarjoumia segregaaation seurauksena, mutta toisaalta hänelle tarjoutui uusia, erityisen tuen mahdollisuuksia. Annan oma toimijuus ei päässyt esiin kaikissa tilanteissa näiden opetusjärjestelyjen seurauksena. Pienryhmätuen tarkoitus oli vahvistaa Annan toimijuutta, mutta se onnistui usein vain pienryhmän sisällä. Erilaisten tarjoumien vaikutukset eivät välttämättä siirtyneet tilanteesta toiseen.

Tavallinen oppilas?

Tutkijan katselukulmasta ajatus "tavallisesta" oppilaasta problematisoitui, ja jokaisen tutkimuskoulun oppilaan kielenoppimispolun olisi voinut esitellä omanlaisena tapauksenaan. Valitsin viisi oppilasta, jotka positioivat itsensä tai jotka tulivat positioiduksi "erilaisina". Tämä tuo esille kysymyksen siitä, olisiko joku oppilas voinut edustaa "tavallista" kielenoppijaa. Tutkimusaineistossa monet viidennen ja kuudennen luokan oppilaat luonnehtivat itseään englanninoppijoina tavallisiksi. Opettajan kannalta tavallinen oppilas oli sellainen, joka näytti etenevän kielenoppijapolullaan vailla suurempia ongelmia eikä herättänyt toiminnallaan erityistä huomiota tai huolta. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli tällaisia. Tavallinen oppilas saattaisi kouluinstitutiion arvosanajakauman kannalta olla "seiskan" tai "kasin" oppilas, mutta numeroarvio ei kuvaisi juurikaan oppilaan koettua identiteettiä tai erityislaatua.

Kuvioiden 7 ja 12 nelikentissä tavalliseksi luokitelluilla oppilailta voisi olla omien taipumustensa ja sosiaalisen roolinsa mukainen paikka jossain kentän osassa, mutta he saattaisivat tilanteisesti siirtyä paikasta toiseen. Ongelmaton näyttäytyvä oppilas presentoisi lisäksi jossain määrin myönteistä toimijuuttaan tai ei ainakaan jatkuvasti korostaisi kielteistä asennetta, toimisi ohjeiden vastaisesti, jättäisi tehtäviään tekemättä tai vetäytyisi kokonaan luokan vuorovaikutuksesta. "Tavalliseksi" luokiteltu oppilas sijoittuisi näin nelikentän yläosaan suhtautumisessa instituutiion tavoitteisiin ja tarjoumien hyödyntämiseen. Eri opettajat varmaan myös kokivat erilaiset oppilaat ongelmallisina muun muassa suhteessa häiritsemiseen ja vetäytymiseen. Oppilaan näkökul-

masta tavallisuuden presentointi saattoi tarkoittaa sitä, ettei halunnut erottua joukosta oppilaana eikä tutkimushenkilönä. ”Tavallisuuden” taakse saattoi piiloutua niin tutkivan opettajan katseelta kuin vaatimukselta reflektoida omaa oppijuuttaan, minkä jotkut kokivat kiusalliseksi. Oppilailta saattoi olla vaihtelevia ja ristiriitaisia kokemuksia kielenoppijapolultaan, jolloin leimautuminen yksiselitteisesti esimerkiksi hyväksi, huonoksi, kiinnostuneeksi, kyllästyneeksi, ahkeraksi tai laiskaksi ei vastannut heidän kokemustensa kirjoa.

Tavallisuus saattoi rakentua myös oman oppijaposition ongelmattomana kokemisesta. Osa oppilaista kertoi, ettei kokenut kielenoppijuuttaan tai englannin opiskeluaan ongelmallisena tai erityisenä. He pitivät itseään tavallisina, normaaleina *keskiuerto-oppilaina*. Tavallisuus oli näin myös suhteessa ryhmän yleisiin toimintatapoihin ja asennoitumiseen. Joidenkin ryhmien vuorovaikutuksessa oli tapana presentoida aktiivisuutta ja osaamista näkyvämmiin, toisissa ryhmissä toiminta oli vaisumpaa. Kevään lopussa joissakin kuudesluokkalaisten ryhmissä oli tavallista, mutta ei ongelmatonta ainakaan opettajan kannalta se, että suuri osa oppilaista suhtautui välinpitämättömästi tehtäviinsä ja koulunkäyntiin yleensä. Se, mitä pidettiin tavallisena, oli siis muuttuvaa.

6.6 Yhteenveto

Tarkastelin toimijuutta oppilaiden englannin opetuksessa rakentamien merkitysten, osaamisen ja osallistumisen kokemusten ja presentoinnin sekä osallisuuden kokemusten teemojen kautta. Tarkastelun lomassa kuvasin viiden avainoppilaan kielenoppijaidentiteettejä kielenoppijapolkujen avulla. Luvun lopussa tutkimuskoulun englannin opetuksen ekologia täydentyi, kun kokosin yhteen tarjoumat ja toimijuuden, jotka monin tavoin kohdatessaan rakensivat kielenoppijapolkuina ilmeneviä kielenoppijoiden identiteettejä.

Oppilaiden englannin opetukseen liittyvä toimijuus ei ollut yksiselitteistä, mikä tuli esille erityisesti ristiriitaisten kielenoppijapolkujen kuvauksessa. Hiljaisuus ja vastustaminen saattoivat myös olla toimijuuden osoituksia, sillä toimijuuteen sisältyvä toiminta oli enemmän tai vähemmän havaittavaa ja eri tavoin suuntautunutta. Toimijuuden kokemiseen ja presentointiin vaikuttivat tilanteiset, toistuvat ja pysyvämmät tekijät, jotka liittyivät niin yksilöihin kuin ympäristössä esiin tuleviin tarjoumiin. Vaikka toimijuutta voi tarkastella yksilöiden näkökulmasta, sen selvittäminen ilman toisten oppimistilanteeseen osallistujien ja tarjoumien tarkastelua on yksipuolista.

7 KIELENOPPIJAI DENTITEETTIEN RAKENTUMINEN - SYNTEESI

Tässä luvussa teen synteessin kolmen tutkimuskysymyksen avulla saamistani keskeisistä tutkimustuloksista. Samalla kokoan lopulta yhteen tutkimukseni kolme näkökulmaa, tarjoumat, toimijuuden sekä kielenoppijaidentiteetit, jotka rakentuivat ja ilmenivät englannin opetuksen ekologiassa tarjoumien ja oppilaiden toimijuuden kohdatessa monimuotoisina kielenoppijapolkuina. Tiivistän vielä kielenoppijaidentiteettien rakentumisen prosessin suhteessa aikaan: menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen.

7.1 Oppimistilanteiden vaihtelevat tarjoumat

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla selvitin englannin opetuksessa esille tulevia tarjoumia oppilaiden erilaisille kielenoppijaidentiteeteille. Kohdistin huomion oppilaiden mahdollisuuksiin ja rajoituksiin presentoida ja kokea toimijuutta kieliluokissa osallistumalla toimintaan sekä rakentamalla merkityksiä englannin kielelle ja sen opiskelulle. Erityisesti tarkastelin, millaisia tarjoumia oli sille, että oppilas voi kokea onnistumista ja mielekkyyttä opiskelussaan sekä näyttäytyä myönteisessä valossa ja presentoida osaamistaan ja yrittämistään monipuolisesti ja omaehtoisesti. Pyrin osoittamaan miten luokissa vaikuttavat myös ei-kielellisen vuorovaikutuksen keinot toimijuuden rakentamisessa.

Kun oppimisen ja oppilaiden identiteettien ymmärretään rakentuvan yhteisön toimintaan osallistumisen prosessissa (ks. Wenger 1998), liittyvät oppimisen ja osallistumisen mahdollisuudet ja rajoitukset väistämättä oppijaidentiteettien tarjoumiin. Materiaaliset tarjoumat, kuten kirjat, tehtävät, läksyt, kokeet ja todistukset, olivat hyvin keskeisiä niin englannin oppimiselle kuin oman kielenoppijaidentiteetin rakentumisellekin jo siksi, että ne olivat osa institutionaalisen kielenoppimisen keskusta, jota vahvistettiin virallisesti. Opetusmateriaalit tukivat ja edellyttivät koulun määrittämää toimijuutta, mutta oppilaat suhtau-

tuivat niihin eri tavoin. Tarjoumien hyväksikäyttö ja niihin liittyvien arvojen ja tavoitteiden sisäistäminen sekä toiminta vaihtelivat, ja oppilaat vastasivat tarjoumiin erilaisella toimijuudella, esimerkiksi myötäilemällä tai vastustamalla instituution tavoitteita ja käytänteitä. Toiminnassa oppilaille rakentui niin tilanteisia kuin pysyvämpiäkin positioita esimerkiksi osallistumisen, osallistamisen, vetäytymisen tai syrjimisen tuloksena.

Materiaalisten tarjoumien välityksellä oppilaat rakensivat osaamisen ja suorittamisen identiteettejä suhteessa koulun kielenopetuksen tavoitteisiin. Oppikirjojen tarjoumat liittyivät niille annettuihin merkityksiin sekä niiden käyttöön. Oppikirjojen keskeisyys kielenoppimisen tarjoumana on tullut esille jo aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Kalaja, Alanen & Dufva 2008). Oppilaiden kirjoihin liittämät merkitykset olivat kuitenkin ristiriitaisia. Kirjoja arvostettiin ja pidettiin suorastaan välttämättöminä englannin oppimiselle, mutta toisaalta oppikirjoja moitittiin vaikeiksi tai tylsiksi. Varsinkaan yksilöllinen työskentely CLIL-tuntien monisteiden parissa ei tuottanut oppilaiden mielestä oppimista tai sosiaalista toimintaa edistäviä tarjoumia. Oppimateriaaleihin liittyvät tarjoumat olivat tilanteisia sekä erilaisia eri oppilaille, sillä mielipiteet ja kokemukset materiaaleista vaihtelivat. Oppikirjojen tarjoumiin liittyvät kielenoppijaidentiteetit rakentuivat usein yksilölliselle kielen omaksumisen käsitykselle, jossa englannin oppimisessa korostui sanastojen ja rakenteiden hallinta. Oppimateriaalien tekstit ja kuvat synnyttivät oppilaille lisäksi tarjoumia englannin kieleen liittyvien tekstuaalisten identiteettien rakentumiselle.

Oppilaat kokivat yhdessä toimimisen englannin tunneilla pääosin mielekkääksi ja hauskaksi. Sosiaaliseen toimintaan liittyvät tarjoumat, kuten hauskuus, apu, tuki ja osallisuus toimintaan, olivat useimmille oppilaille tärkeitä, ja ne mahdollistivat ja rajoittivat erilaisten ryhmä- ja yksilöidentiteettien muodostumista opetusryhmien sisällä ja joskus niiden välilläkin. Tarjoumat yksilöiden toimijuudelle sekä jaetulle toimijuudelle vaihtelivat yksilöiden lisäksi ryhmästä toiseen. Joissain ryhmissä oli esimerkiksi helpompaa näyttää osaamistaan, tehdä yhteistyötä tai pyytää apua. Oppilaat saattoivat ajatella olevansa ”hyvässä ryhmässä”, mutta kokea menestyvänsä ryhmässään huonosti. Kielelliset ja sosiaaliset tarjoumat luokissa liittyivät vaihtelevaan ryhmädynamiikkaan, jossa valankäyttöä ei tapahtunut vain opettajan ja oppilaiden välillä, vaan myös oppilaiden kesken. Ryhmien sosiaaliset suhteet säätelivät toimintaa ja sen kautta osallistumista ja osallisuuden kokemuksia, jotka muokkasivat oppilaiden kielenoppijaidentiteettejä suhteessa toisiin oppilaisiin.

Tässä tutkimuksessa erityisen vahvoina kielenopetuksen tarjoumina tulivat esille arviointi sekä osallistumisen mahdollisuudet luokan vuorovaikutukseen, jota kontrolloi voimakkaasti toisten oppilaiden nauru. Nauru ja yleensäkin puhumisen mahdollisuuksien sosiaalinen kontrolli näyttäytyivät oppilaiden kokemuksissa usein stereotyyppisen sukupuolittuneena toimintana, niin että poikien nauru hiljensi tyttöjä kielentunneilla. Jokaisessa ryhmässä oli kuitenkin enemmän tai vähemmän aktiivisia ja osaavia oppilaita molemmissa sukupuoli-ryhmissä, ja tyttönä tai poikana olemisen presentaatiot ja kokemukset vaihtelivat niin ryhmien välillä kuin yksilöiden keskenkin. Sama oppilas toimi myös

eri tilanteissa eri tavoin ja otti ja sai erilaisia positioita suhteessa toisiin. Sukupuoli vaikutti oppilaiden toimijuuteen sekä kielenoppijaidentiteetteihin koulussa niin, että kulttuuriset odotukset tyttöjen ja poikien toiminnasta olivat luokissa läsnä, vaikka eivät aina esillä. Sukupuoli ei yksiselitteisesti johtanut tietynlaiseen toimintaan tai oppilaan positioon.

Kuten jo aikaisemmin totesin, koulun ulkopuoliset englannin oppimisen ja käytön tarjoumat olivat useille peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaille jokapäiväisiä, arkisia ja tärkeitä. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan hyödyntäneet vapaa-ajan tarjoumia, tai heillä ei ollut niihin pääsyä. Kaikki perheet eivät esimerkiksi matkailleet ulkomailla. Oppilaiden väliset erot myöhemmissä kielenkäytön ja oppimisen konteksteissa voivat juontaa juurensa jo hyvin varhaisista oppimisen ja kielenkäytön kokemuksista. Tästä kertoivat muun muassa ”englannin osaajien” suvereenit identiteetti-positiot, jotka olivat alkaneet rakentua jo ennen kouluikää kotona ja päiväkodeissa saaduissa englannin käytön ja oppimisen kokemuksissa. Viidennen ja kuudennen luokan oppilailla oli jo hyvin monenlaisia kielenoppijapolkuja. Heidän kielenoppijuuteensa saattoi myös nivoutua monipuolisesti kontakteja muihinkin kieliin ja moniin kulttuureihin, mitä tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty. Oppilaiden monikieliset ja -kulttuuriset taustat eivät välttämättä edes tulleet esille englannin opetuksessa.

7.2 Toimijuuden monimuotoiset kokemukset ja presentaatiot

Toinen tutkimuskysymykseni käsittelee oppilaiden toimijuuden presentaatioita ja kokemuksia. Oppilaat vastasivat kielenopetuksessa syntyviin erilaisten positoiden tarjoumiin hyvin vaihtelevalla toimijuudella, joka saattoi muuttua tilanteesta toiseen. Bucholtzin ja Hallin (2005, 606) mukaan toimijuus voi olla yksilön toiminnan seurausta tai jaettua ja yhdessä rakennettua. Yksittäisten oppilaiden sekä ryhmien toimijuuden vaihtelu tuli aineistossani esille hetkittäin esimerkiksi toiminnan vaihdoksen tai vireystilan vaihtelun mukaan. Oppilaiden toimijuus oli erilaista myös eri englannin opetuksen konteksteissa, joita tässä tutkimuksessa olivat englannin kielen tunnit, CLIL-tunnit sekä erityisen tuen kontekstit. Ryhmätasolla oli myös havaittavia kollektiivisen toimijuuden muutoksia, joista näkyvin oli kevään lopussa kuudesluokkalaisissa tapahtunut yläkouluun suuntautuminen. Toimijuuden kokemusten ja presentoinnin välityksellä rakentuvat kielenoppijaidentiteetit syntyivät suhteessa tarjoumien merkityksellisyyteen, niiden suomiin osallistumisen mahdollisuuksiin sekä oppilaiden kokemuksiin osallisuudestaan ryhmänsä jäsenenä ja osaamisestaan suhteessa muihin.

Toimijuuden kokeminen tuli esille merkitysten välityksellä, kun oppilaat kertoivat pitävänsä englannin opiskelua ja englannin kieltä hyödyllisenä ja tärkeänä omaa tulevaisuuttaan ajatellen. Oppilaat kuvasivat englannin kieleen liittyvää innostuneisuuttaan oppitunneilla ja haluaan oppia englantia sekä näyttää osaamistaan. Kokemusten ja toiminnan välillä oli kuitenkin ristiriitaa, kun

jotkut oppilaat pitivät englannin oppimista tärkeänä mutta kertoivat, etteivät syystä tai toisesta panostaneet opiskeluun. Myös päinvastaisia kokemuksia esiintyi aineistossa, kun hyvää englannin osaamista ja aktiivisuutta presentoivat oppilaat kertoivat pitävänsä englannin opiskelua tylsänä tai merkityksettömänä. Tämä kokemus liitettiin joskus nimenomaan englannin opiskeluun koulussa, mihin verrattuna vapaa-ajan kielenkäyttö oli merkityksellisempää. Yhtenä keskeisimmistä tutkimustuloksistani pidän aineistossani havaittavaa ristiriitaa erilaisten toimijuuden kokemusten tai toimijuuden kokemusten ja niiden presentoinnin välillä, sillä ristiriita ei ilmennyt yhtä selkeästi minulle opettajana kuin tutkijana. Kielenoppijaidentiteettien presentointi vaikuttaa oppilaiden arviointiin, mutta oppilaiden kokemusten osuus arvioinnissa on epäselvä. Laadullisessa ja ekologisessa arvioinnissa oppilaiden kokemuksilla oppimisesta yleensä sekä omasta kielenoppijuudestaan on merkitystä.

Tutkimuksessani tuli esille, että osalla viides- ja kuudesluokkalaisista englannin opiskelun merkityksellisyys ja toimijuus liittyivät erityisesti koulukontekstiin. Oppilaat kokivat toimijuutta halutessaan ja saadessaan osallistua oppitunneilla haluamallaan tavalla. Monille oppilaille toimijuus oli ulkoisesti aktiivista osaamisen ja yrittämisen presentointia, mikä tuli esille esimerkiksi viittaamisena, läksyjen tekemisenä ja kokeisiin panostamisena. Toiset kertoivat osallistuvansa kuuntelemalla ja toimimalla vähemmän näkyvästi mutta kokevansa itsensä kuitenkin aktiivisiksi osallistujiksi. Oppilaiden kertomukset toimijuuden presentoinnista suhteutuivat koulun kielenoppimisen tavoitteisiin, joita ohjattiin opetussuunnitelman ja oppikirjojen sekä lokaalisti muodostuneiden englannin tuntien rutiinien avulla. Koulun englannin opetukseen suuntautuvassa toimijuudessa korostuivat muun muassa yrittäminen, ahkeruus, sinnikkyys ja aktiivisuus, jotka oppilaat usein mielsivät henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi. Jos ei osannut jotakin, piti yrittää lisää.

Toimijuuden sosiaalinen ulottuvuus koski ryhmässä toimimista sekä ryhmän toimintaa. Presentoimalla toimijuuttaan oppilaat pyrkivät johonkin hetkelisesti tai pitkäjänteisesti. Nämä pyrkimykset eivät aina olleet tiedostettuja, ja ne saattoivat liittyä opiskelun lisäksi esimerkiksi sosiaalisiin päämääriin, kuten hauskuuteen tai paikan ottamiseen kaveripiirissä. Toimijuuden presentointia oppitunneilla saattoi rajoittaa monenlaisten tarjoumien puute. Opettajan lisäksi oppilaat säätelivät toistensa käyttäytymistä oppitunneilla. Positointitoiminnassa erilaiset kielenoppijaidentiteetit pääsivät esille tilanteisesti, mutta oppilaille muodostui ryhmissään myös pysyvämpiä englannin tunteihin liittyviä rooleja, jotka edellyttivät tietynlaisen toimijuuden esille tuomista.

Jokaiseen opetusryhmään muodostui myös omanlaisiaan toimijuuden kollektiivisia presentaatioita. Ryhmät saattoivat olla esimerkiksi äänekkäitä, aktiivisia tai rauhallisia, ja jokaisen oppilaan toimijuus suhteutui muiden ryhmän jäsenten toimijuuden presentaatioihin. Ryhmän sisäinen apu ja tuki sekä puhumisen ja toiminnan tavat säätelivät yksittäisten oppilaiden toimijuuden kokemuksia ja presentaatioita niin yhteistyön kuin vertailunkin kautta. Oppilaat määrittelivät itsensä esimerkiksi auttajiksi, avun saajiksi, hyviksi, huonoiksi, hiljaisiksi tai äänekkäiksi. Ryhmissä tuettiin tietynlaista toimijuutta ja rakennet-

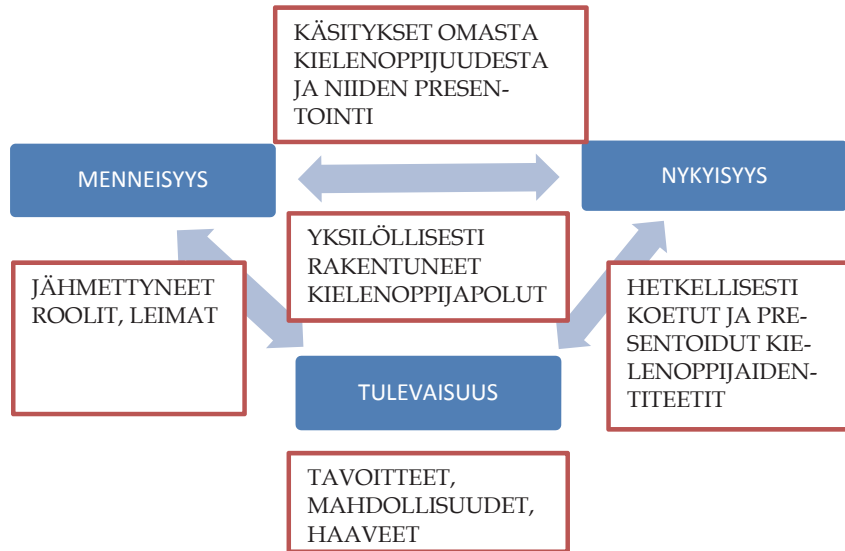
tiin, vahvistettiin ja vastustettiin erilaisia oppijapositioita. Joissakin ryhmissä puhuminen saattoi esimerkiksi vaatia erityistä rohkeutta, kun taas toisessa ryhmässä hiljaisetkin oppilaat uskalsivat avata suunsa. Kuudesluokkalaisen tytön kommentissa *Tässä ryhmässä olen aika hyvä* kiteytyvät tutkimukseni perusajatukset yksilön ja sosiaalisen yhteisön vastavuoroisesta suhteesta, jossa oppilaan positio on yksilöllisesti koettu ja ymmärretty sekä sosiaalisesti tuotettu.

7.3 Monenlaiset kielenoppijaidentiteetit

Tarkastelin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaille koulun englannin opetuksen tarjoumien ja oppilaiden toimijuuden kohtaamisessa rakentuvia kielenoppijaidentiteettejä kolmitahoisena identiteettikäsityksen kautta. Käsitökseni identiteeteistä presentoituina sekä koettuina ohjasi tutkimaan niin oppilaiden ulkoisesti havaittavaa toimintaa kuin sen kautta heille sisäistyneitä ja muotoutuneita kokemuksia ja käsityksiä. Kolmas tarkastelukulma liittyi identiteettien ja ajan suhteeseen. Aikaperspektiivistä kielenoppijaidentiteetit voi ymmärtää sekä hetkellisinä ja dynaamisesti vaihtuvina paikkoina luokan toiminnassa että historiallisesti menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kautta rakentuvina kielenoppijapolkuina (ks. Coll & Falsafi 2010). Menneisyys tuli aineistossani esiin niissä tarinoissa, joita oppilaat kertovat itsestään ja toisistaan. Nykyisyyttä elettiin hetki hetkeltä luokkien vuorovaikutuksessa, jossa oppilaan toimijuuden ja ympäristön tarjoumien kautta rakennettiin jatkuvasti mahdollisuuksia tulevaisuutta varten. Tulevaisuus oli läsnä nykyisyydessä pyrkimysten, ihanteiden, tavoitteiden ja mielikuvituksen kautta. Nykyisyys ja tulevaisuus vaikuttivat puolestaan siihen, miten menneisyys koettiin. Esittelen nyt tiivistetyt tutkimustulokseni suhteessa näihin identiteettien ulottuvuuksiin.

Kuvio 14 esittää identiteettien rakentumista ajassa, jossa tilanteisesti koetuista ja presentoiduista oppilaiden positioista rakentuu toistuvien kokemusten, tiedostettujen käsitysten ja toiminnan kautta pysyvämpiä, yksilöiden sisäistämiä kielenoppijaidentiteettejä, jotka ohjaavat toimintaa ja määräävät yksilöiden paikkoja ryhmissä ja luokissa. Toistumisen ja merkityksellisten kokemusten kautta kokemukset ja käsitykset saattavat jähmettyä oppilaita leimaaviksi rooleiksi. Jähmeistä rooleista on kuitenkin mahdollisuus uusien kokemusten ja vaihtuvan toiminnan kautta päästä eroon ja positioida itsensä tai tulla positioiduksi toisin, jolloin todellisuudessa kielenoppijaidentiteettien rakentuminen on pikemminkin syklimäistä kuin lineaarista kehitystä. Prosessi ei ole myöskään suljettu kehä, sillä se voi keskeytyä ja edetä eri suuntiin.

Identiteetit rakentuvat osittain suhteessa kielenoppijan tulevaisuuteen liittämiin merkityksiin (ks. Woodward 2002) mielikuvituksen ja tarinoiden kautta sekä oppilaiden käsityksinä itsestään tulevaisuuden kielenkäyttäjänä. Siten tulevaisuus on läsnä myös nykyisyydessä, jota ilmaisee kaksisuuntainen nuoli.



KUVIO 14 Tutkimukseni kielenoppijajäsentiteetin ulottuvuudet suhteessa aikaan

Kielenoppijapolut rakentuvat tarinoiksi ja muuttuvat menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kehässä. Kun ajan ulottuvuudet vaikuttavat yhtä aikaa kokemuksiin ja toimintaan, ovat käsitykset, kokemukset ja tarinat liikkuvia ja uusien kokemusten ja tulkintojen kautta uudelleen muotoutuvia. Siksi kuvion 14 nuolet osoittavat molempiin suuntiin. Tulevat englannin kieleen ja sen oppimiseen liittyvät kokemukset voivat värittää menneisyyden tarinoita uudelleen ja ohjata toimintaa uusille urille.

Tilanteiset oppilaiden positiot

Kun toin aineistostani esille tilanteita, joissa kielenoppijajäsentiteetit ilmenivät hetkellisinä oppilaiden positioina, tarkastelin oppilaiden vaihtelevia kokemuksia ja tilanteisesti kieliluokan toiminnassa esitettyä toimijuutta, kuten innostumista, kyllästymistä, jännitystä tai vastustamista. Tutkimuksessani ilmeni, että oppilaiden positiot voivat vaihdella hyvin tilanteisesti toimijuuden ja kieliluokassa syntyvien tarjoumien suhteessa. Oppilaat kertoivat kokemustensa ja toimintansa vaihtelevan muun muassa vireystilan, istumapaikan ja käsillä olevan materiaalin sekä toiminnan kiinnostavuuden mukaan. Oppilaiden kokemuksia oli joskus vaikea tulkita, sillä kokemusten ja ulkoisen toiminnan välillä saattoi olla ristiriitaa eivätkä kaikki oppilaat presentoineet hetkellisiä kokemuksiaan näkyvästi. Toisaalta oppilaiden toiminta ryhmässään näytti usein toistuvan samankaltaisena, ja kielenoppijajäsentiteetitkin vakiintuivat jossain määrin. Esimerkiksi hiljaiset oppilaat eivät puhuneet, vaikka siihen olisi näennäisesti tarjoutunut mahdollisuuksia. Vahvasti vastustajan positioon juuttuneen oppilaan myönteisyys pääsi harvoin näkyvästi esille, jos sitä ei erityisesti huomioitu. Aineistoni osoittaa, että hiljaisuutta tai vastustavaa asennetta ei kuitenkaan voi pitää vain yksilön pysyvänä ominaisuutena, vaan identiteetti oli usein sosiaali-

sesti tuotettu, ylläpidetty ja kontrolloitu. Tämä kertoi ryhmädynamiikan vaikuttavan vahvana tarjoumana yksittäisten oppilaiden toimijuuteen ja kielenoppijaidentiteettien rakentumiseen.

Tilanteisia tarjoumiin liittyviä identiteettejä tuli esille englannin tuntien vuorovaikutuksessa, kun oppilaiden osaamisen ja osallistumisen presentoinnille joko tarjoutui mahdollisuuksia tai ilmeni esteitä. Tuskin kuuluva naurahdus, silmäys tai ohimennen lausuttu luokkatoverin kommentti saattoivat olla avauksia tai rakennusaineita pysyvämmille identiteeteille, jotka säätelivät yksittäisen oppilaan osallistumista tulevaisuuden englannin oppimisen tilanteissa. Oppilaat vastasivat erilaisella toimijuudella toisten positiointiyrityksiin niin, että hetkellisessä vuorovaikutuksessa ilmenevät tarjoumat kielenoppijaidentiteeteille tulivat yksilöllisesti merkityksellisiksi. Oppilaiden englannin oppimisen ja käytön kokemukset, keskinäiset suhteet sekä suhtautuminen englannin opetukseen ja kouluun vaikuttivat identiteettien muodostumiseen. Myös koulun ulkopuolella saadut englannin oppimisen ja käytön kokemukset vaikuttivat osaltaan koulussa presentoituihin kielenoppijaidentiteetteihin, vaikka ne eivät tulleetkaan esille koulukontekstissa kovin laajasti.

Oppilaiden positoiden tilanteisuus antoi mahdollisuuden kielenoppijaidentiteettien kehittymiseen. Kielenoppijaidentiteettejä pyrittiin manipuloimaan sekä ulkopuolelta pedagogisina interventioina että oppilaiden oman identiteettityön kautta, jolloin englannin opiskelun ja oppimisen kokemuksista syntyi oppilaille tiedostettuja käsityksiä itsestä englannin oppijana. Vahvana vaikuttajana tässä toimi oppilaiden keskinen vertailu sekä kouluarviointi.

Oppilaiden kielenoppijakäsitykset ja niiden presentointi

Oppilaat rakensivat käsityksiä kielenoppijuudestaan koulun englannin opetuksessa syntyneiden kokemusten kautta. Tämä toiminta ei ollut yksiselitteistä esimerkiksi siten, että epäonnistumisen kokemuksista olisi aina seurannut ”huonon oppijan” identiteetti. Omalla toimijuudellaan oppilas saattoi kääntää epäonnistumisenkin edukseen käyttämällä sitä rakennusaineena esimerkiksi ”sitkeän yrittäjän” positioon. Kokemusten toistuvuudella oli kuitenkin merkitystä, erityisesti jos ne liittyivät viralliseen arviointiin, jota viidennen ja kuudennen luokan oppilaat harvoin kyseenalaistivat tai vastustivat. Oppilaiden käsitykset kielenoppijaidentiteeteistä rakentuivat koulussa erityisesti arvioinnin kautta ja kaiuttivat instituution virallista sekä ryhmän lokaalia tulkintaa ”hyvästä kielenoppijasta”. Vahva kahtiajako ”hyviin” ja ”huonoihin” kertoo siitä, että oppilaita vertailtiin ja he itsekkin vertasivat itseään muihin. Erityisesti kuudesluokkalaisten esiin tuomat käsitykset itsestään ”keskinkertaisena englanninoppijana” saattoivat myös pohjautua realistiselle itsearviointille ja kokemuksille omasta menestymisestä. Toisaalta itsensä keskinkertaisena presentointi voi olla myös toimijuuden osoitus ja tapa väistää kategorisoivaa positiointia erityisesti tutkimukseen osallistumisen yhteydessä. Positio keskinkertaisena tarjosi mahdollisuuden liikkua tilanteisesti suuntaan tai toiseen oman panostamisen ja tarjoumien mukaan.

Viides- ja kuudesluokkalaiset tiesivät, miten koulun englannin opetuksessa tuli toimia, ja he vertasivat omaa toimintaansa ulkoa asetettuihin tavoitteisiin, mikä tulee aineistossa esille erityisesti oppilaiden kuvatessa aktiivisuuttaan tai sen puutetta oppitunneilla. Oppilaat selittivät osallistumistaan tai osallistumattomuuttaan niin itseensä kuin sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöönsä liittyvillä syillä. Erityisesti viidesluokkalaiset presentoivat kielenoppijaidentiteettiä, johon he olivat koulussa sosiaalistuneet, vaikka heillä oli monenlaisia kokemuksia englannin oppimisesta ja opiskelusta. Iloisuus ja reippaus olivat institution toivomia asenteita, jotka saattoivat tietysti presentoida myös oppilaiden aitoja kokemuksia. Kuudesluokkalaisten kielenoppijaidentiteettien presentaatioissa tuli esille viidesluokkalaaisia ristiriitaisempia tulkintoja ja ajoittain näkyvämpää ”hyvän kielenoppijan” ideaalin vastustamista sekä ironisoitua. Tämä saattoi viitata lähestyvään yläkouluidentiteettiin, johon kuului vastustava tai välinpitämätön asenne koulua kohtaan. Se, millaiseksi kielenoppijaksi kukin itsensä käsitti, vaikutti toimintaan osallistumiseen tähän kielenoppijaidentiteettiin liittyvien merkitysten ja siihen panostamisen välityksellä. Jos hyvin menestynyt oppilas halusi säilyttää asemansa luokassa, hän työskenteli ahkerasti ja presentoi osaamistaan aktiivisesti.

Oppilaiden käsityksiin omasta englannin osaamisestaan vaikuttivat myös koulun ulkopuoliset vapaa-ajan kielenkäytön tilanteet. Englannin oppimisen oppilaat liittivät usein kouluun, mikä tuli esille erityisesti piirrosaineistossa. Omakuvissaan oppilaat olivat sijoittaneet itsensä useimmiten koulun englannin kielen tunneille tai koulusta tuttuun toimintaan, kuten läksyjen ääreen. Piirroksissa oli myös muita institutionaalisia ikoneita, kuten oppikirjoja, pulpetteja, liitutauluja ja kelloja luokan seinillä. Kuten jo Nikula ja Pitkänen-Huhta (2008) sekä Aro (2009) ovat tutkimuksissaan havainneet, oppilaat ajattelivat englannin oppimisen tapahtuvan varsinaisesti koulussa. Koulussa saavutettua englannin kielen taitoa oppilaat yleensä arvostivat ja pitivät hyödyllisenä sekä vapaa-ajan että tulevaisuuden kuvitelluissa kielenkäyttötilanteissa.

Kielenoppijapolut

Tutkimuksessani kuvatut peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kielenoppijapolut olivat esimerkkejä oppilaille pitkällä aikavälillä rakentuneista yksilöllisistä kielenoppijaidentiteeteistä sekä niiden rakentumisen prosessista. Nykyisyys kohdattiin jatkavana positiointina ja kielenoppijuuden presentaatioina luokkien toiminnassa. Käsillä oleva toiminta vahvisti aikaisempaa käsitystä omasta kielenoppijuudesta tai muutti sen suuntaa. Tulevaisuuteen liittyivät kielenoppijaidentiteetit sisälsivät hyvin yksilöllisiä merkityksiä englannin kielestä ja sen opiskelusta ja käytöstä.

Kuvasin kielenoppijapolkuja käytäntöyhteisömallissa (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998), jossa tarkastelin oppilaiden toiminnan suuntaa suhteessa koulun englannin opetuksen viralliseen keskukseen, yhteisön täysjäsenyyteen. Oppimiskokemukset koulussa liittyivät siihen, miten oppilaat suhtautuivat koulun virallisiin tavoitteisiin ja käytänteisiin. Toiminta englannin tunneilla saattoi kuitenkin olla ristiriidassa kokemusten ja tavoitteisiin suuntautumisen kanssa.

Oppilaat esimerkiksi tekivät kuuliaisesti läksyjään, pänntäsivät kokeisiin ja viittasivat oppitunneilla, koska niin kuului tehdä, vaikka he eivät olisi olleet kovin innostuneita opiskelusta. Hyvin englantia osaavat oppilaat eivät aina osallistuneet oppitunneilla kykyjensä mukaan, ja toisaalta oppilaat, jotka eivät menestyneet tai kokeneet pärjäävänsä opinnoissaan kovin hyvin, saattoivat olla kiinnostuneita englannin opiskelusta.

Valitsemieni tapausten kohdalla olen halunnut kiinnittää huomiota siihen, että joidenkin oppilaiden kokemukset voivat jäädä huomaamattomasti vaikuttamaan heidän tuleviin oppimispolkuihinsa. Kamppailun ja kielteisten kokemusten seuraukset yksilöiden kielenoppijaidentiteeteille ja kielenoppimiselle sekä -opiskelulle tulevaisuudessa saattavat olla vakavia yksilötasolla ja vaikuttaa sen kautta myös tulevien oppimiskontekstien sosiaaliseen ilmapiiriin (ks. Hirano 2009).

Englannin kielen vapaa-ajan käyttö tarjosi oppilaille mahdollisuuksia kuulua erilaisiin koulun ulkopuolisiin käytäntöyhteisöihin, joissa saatuja kielen oppimisen ja käytön kokemuksia he saattoivat arvostaa enemmän kuin englannin opiskelua koulussa. Esimerkiksi sosiaaliset yhteisöt internetissä, tietokoneella pelaaminen sekä musiikki olivat viides- ja kuudesluokkalaisille tavallisia ja tärkeitä englannin oppimisen ja käytön ympäristöjä.

Jähmettyneet ja leimaavat roolit

Opetusryhmien sisäinen ryhmädynamiikka ja ryhmien välinen positiointi rakensivat oppilaille englannin opetuksessa kohtalaisen pysyviä identiteettejä, kuten ”mölypojat” ja ”hiljaiset tytöt”. Osalle tutkituista oppilaista muodostui toiminnan toistuvuuden kautta sosiaalisesti ylläpidettyjä rooleja, jotka liittyivät kulttuurisesti kouluissa vallitseviin oppilaan rooleihin. Tällaisia leimaavia positiointia olivat muun muassa ”kielinerot” ja ”huonot kielenoppijat”. Leimaava positiointi tuotti sekä pysähtyneitä yksilö- että ryhmäidentiteettejä. Joihinkin oppilaisiin leimaavat identiteetit tuntuivat tarttuvan herkemmin. Leimaaminen rakentui niin sosiaalisen toiminnan kuin koulumenestyksen avulla, ja positiointiin saattoi osallistua muiden lisäksi myös oppilas itse joko passiivisesti hyväksymällä tai aktiivisesti leimautumalla annettuun rooliin. Joistakin oppilaista rakentui kertomuksia, jotka kulkeutuivat kieliluokkien ulkopuolelle.

Leimautumista aiheuttivat toistumisen kautta kerrostuneet kokemukset, joilla oli taipumus jähmettyä. Leimautumisen vaara oli suuri varsinkin erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla, sillä segregoivat koulukäytänteet loivat näkyviä erilaisuuden, poikkeavuuden ja ulkopuolisuuden identiteettejä. Toisaalta leimaamista saattoi aiheuttaa integraatio, jos opetusryhmän sosiaalinen positiointi oli vahvasti itseään toistavaa eikä ryhmässä tarjoutunut mahdollisuuksia saada oppimisen tukea ja presentoida osaamistaan ja osallistumistaan monipuolisesti. ”Hyvän kielenoppijan” roolista ei kenties ollut oppilaille muuta haittaa kuin oman hyvän maineen ylläpitämiseen mahdollisesti liittyvä ponnistelu tai toisten kateus. Sen sijaan oppilaiden kielteisten roolien purkaminen vaati kasvatuksellisia interventiotomia, jotka eivät aina onnistuneet. Jos oppilas ei löytänyt henkilökohtaisia merkityksiä englannin opiskelulle tai käytölle, häntä

saattoi olla hyvin vaikea motivoida opiskelemaan. Joskus tarvittava panostus liittyi koululaisena oloon, sillä moni viidennen ja kuudennen luokan oppilas halusi menestyä koulussa, vaikka ei pitänyt juuri englannin opiskelusta. Mikäli vastustus liittyi sekä kouluun yleensä että erityisesti englannin opiskeluun, oli oppilaan toimijuutta vaikeaa saada sytytetyksi.

Vahvatkaan tarkastelun kohteena olleet oppilaiden roolit eivät olleet särötömän yksiaänisiä. "Vastustaja" saattoi osallistua yhteisön toimintaan ajoittain myönteisellä tavalla, "kielinero" saattoi kokea epävarmuutta osaamisestaan, ja "hiljaiset tytöt" saivat äänensä kuuluville luokan ryhädynamiikan muuttuessa. Tutkimusaineistossa tulee esiin kielenoppijaidentiteettien muutosprosesseja, joiden alku on voinut olla hyvin hetkelliseltä vaikuttavassa kokemuksessa, jossa oppilas on saanut mahdollisuuden nähdä itsensä uudenaikaisessa positiossa. Arviointi, palaute, keskustelu, luokkatoverin apu, oppimisen kokemus, uusi istumajärjestys, vapaa-ajan kielenkäytön nouseminen esille koulussa tai oppilaan siirtyminen ryhmästä toiseen on voinut rakentaa tai purkaa pysyvältä vaikuttaneenkin kielenoppijaidentiteetin. Luottamus oppilaiden kykyyn kehittyä, lisätä toimijuuttaan, muuttaa positiotaan ja luoda uusia merkityksiä englannin opiskelulle tekee koulun englannin opetuksen toiveikkaaksi kontekstiksi, jossa toiminta suuntautuu tulevaisuuteen. Vähimmäistavoite koulun englannin opetuksessa yksilöiden tasolla voisi olla se, että se ei sulje tulevaisuuden oppimisen mahdollisuuksia leimaamalla oppilaita ikuisesti "huonoiksi kielenoppijoiksi", vaan avaa merkityksiä kielen opiskelulle sekä mahdollisuuksia tulevaisuuden kielenkäyttötilanteille.

8 POHDINTA

Systeemin toiminta ei ole koskaan selitettävissä yhden osatekijän avulla.
(Järvilehto 1995, 54)

Tarkastelin tutkimuksessani peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaille koulun englannin opetuksessa rakentuvia kielenoppijaidentiteettejä ekologisessa, kokonaisvaltaisessa kehyksessä, jossa identiteetit rakentuivat sosiaalisen toiminnan ja yksilön sisäistyneiden kokemusten ja käsitysten prosesseissa ympäristön ja yksilön välille syntyvien tarjoumien sekä toimijuuden kohdatessa. Tarkoituksenani oli lisätä ymmärrystä koulun vieraan kielen opiskelun ja oppimisen mutkikkaasta toiminnasta luomalla kattava ja monitasoinen kuvaus tutkimuskoulun englannin opetuksen eri konteksteissa esiintyvistä mahdollisuuksista olla ja toimia kielenoppijoina.

8.1 Mitä ekologinen tarkastelu voi kertoa kielenopetuksesta?

Perustavien ekologisen lähestymistavan kautta tässä tutkimuksessa esiin tulleet kielenoppijaidentiteettejä koskeva huomio on niiden paradoksaalinen luonne. Kielenoppijuudessa on sekä muuttuvia että pysyvämpiä ulottuvuuksia. Toisaalta kielenoppijaidentiteetit ovat moniäänisiä, dynaamisia ja siten helposti muunneltavia ja muunneltavia. Koulukontekstissa joillakin kielenoppijaidentiteeteillä on kuitenkin jo alakoulussa taipumus kerrostua ja jähmettyä leimaaviksi rooleiksi toistuvien kokemusten ja sosiaalisten käytänteiden kautta. Jo peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisilla saattaa olla opetusryhmässään melko pysyvän oloinen kielenoppijaidentiteetti, jota on vaikea horjuttaa.

Identiteettien rakentuminen on monitahoista toimintaa. Hellermann ja Cole (2009, 210), jotka ovat tarkastelleet kielenoppimista käytäntöyhteisöön osallistumisen kannalta, toteavat oppijoiden osallistumisen luokan sosiaaliseen toimintaan olevan osa heidän kielenoppijapolkuaan ja kielenoppimistaan laajemminkin ajateltuna. Toohey (2000, 66) mukaan identiteetit eivät kehity vain het-

kellisten diskursiivisten käytäntöjen seurauksena vaan myös muistin avulla, joka rakentuu niin kielellisesti kuin ei-kielellisesti. Tutkimukseni viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksista oli heille jo kertynyt muistoja kielenoppijapolultaan. Kokemuksiin ja muistamiseen liittyvät merkitykset olivat syvästi yksilöllisiä, ja niiden pohtiminen vaatisi tätä tutkimusta syvällisempää yksittäisten oppilaiden näkökulmien tarkastelua. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi kuitenkin todeta, että kielenoppijaidentiteettien sosiaalisen rakentumisen prosessiin tulisi kiinnittää jatkuvaa huomiota, jotta joidenkin oppilaiden kielenoppimiseen liittyvä negatiivinen kierre saataisiin varhain katkaistuksi. Tämä vaatii niin ryhmien sosiaalisen dynamiikan tarkkailua kuin yksittäisten oppilaiden kokemusten kuuntelua. Tulevaisuuteen liittyvillä merkityksillä on myös vaikutusta identiteettien suuntaamisessa. Oppilaille leimaavat, sisäistyneet ja toimintaa ohjaavat kielenoppijaroolit voivat muodostua raskaiksi ja tulevaisuuden oppimista ajatellen kohtalokkaiksi, kun he siirtyvät kielenoppimisen ja -käytön kontekstista toiseen (ks. Hirano 2009).

Pavlenko ja Blackledge (2004, 21) jakavat identiteetit ulkoa määrättyihin, omaksuttuihin sekä neuvoteltuihin. Tutkimuksessani viides- ja kuudesluokkalaisten kielenoppijaidentiteetit liikkuvat kuitenkin useimmiten näiden mahdollisuuksien välillä ja olivat usein myös sisäisesti ristiriitaisia. Oppilaiden roolin muuttuminen koulun ja oppimiskäsitysten muutoksessa vaikutti myös oppilaiden kielenoppijaidentiteettien tarjoumiin. Vaikka Castellsin (1997, 6) mukaan identiteetin ja roolin käsitteet on erotettava tutkimuksellisesti toisistaan jo niihin liittyvien tutkimustraditioiden poikkeavuuden takia, voi niiden tarkastelun yhdistää ajassa rakentuvaksi prosessiksi (kuvio 14). Instituutioihin kuuluvat roolit ovat muotoutuneet ajan kuluessa, toistuvan sosiaalisen toiminnan kautta (ks. Lemke 2002), ja kerrostuneet historiallisesti ja kulttuurisesti. Myös rooleilla on kyky murtua ja muuttua, vaikka tämä muutos vaatii tiedostamista, tahtomista ja sosiaalista tilaa uudennlaisille oppijapositioneille.

Kielenoppimisen ongelmien sijoittaminen pelkästään yksittäisiin oppilaisiin ja heihin yksilöinä kohdistuvat interventiot liittyvät sellaiseen oppimiskemeykseen, jossa oppiminen ja opiskelu ymmärretään yksilösuorituksiksi. Siitä seuraava oppilasarviointi perustuu kielitaidon mittaamiseen ja vahvistaa oppilaiden keskinäistä vertailevaa positiointia. Tutkimuksessani ilmeni, että vertailu aiheutti niin yksilöihin kohdistuvia paineita kuin oppilaiden välisiä jännitteitä. Yksi tutkimukseni keskeisimmistä implikaatioista käytännön opetustyölle voisi olla huomion kiinnittäminen siihen, miten vieraan kielen opetusryhmien sosiaalisia suhteita voi ohjailla niin, että ryhmäprosessit tukevat yksittäisiä toimijoita. Kielellisen vuorovaikutuksen ohjaamisen lisäksi olisi tartuttava luokan ei-kielellisiin vuorovaikutuskeinoihin, kuten nauruun, joilla on vaikutusta oppilaiden osallistumiseen ja positiointiin. Toisaalta tukemalla yksittäisten oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta voidaan vaikuttaa koko ryhmän toimintaan tasapainottavasti. Alakoulujen kokonaisvaltaisen kasvatuksellisen työn tulee ulottua myös vieraan kielen opetukseen, jota voitaisiin kutsua paremminkin kieli-kasvatukseksi (ks. Kaikkonen & Kohonen 2000; Hildén 2011, 7), sillä oppilaiden kokonaisvaltaisen kehittämisen ja hyvinvoinnin on oltava kaiken opetustoi-

minnan päämääränä. Ekologinen näkökulma kielenoppimiseen on kielikasvatuksellinen, sillä siinä oppilaat otetaan huomioon yksilöllisesti niin oman toimijuutensa kautta kuin ryhmänsä jäsenenä.

Kielenoppijoiden heterogeenisuus koetaan usein pedagogiseksi ongelmaksi. Tutkimuspäiväkirjaani olen 21.5.2010 kirjoittanut: "Erilaisuus hyväksytään niin kauan kuin se johtaa samanlaisuuteen." Kapea ymmärrys tietynlaisesta, ulkopuolelta määritellystä "hyvästä kielenoppijasta" voi olla tasapäistävän toiminnan perustana. Opettajana koin ristiriitaa pedagogisen ajatteluni ja toimintani välillä esimerkiksi järjestäessäni englannin kokeita. Käsitys ihanteellisesta kielenoppijasta on oppitunneilla läsnä eksplisiittisesti tai implisiittisesti. Kapeaan kielenoppijäkäsitykseen ja ajatukseen toimijuudesta ei mahdu todellisia yksilöllisiä eroja, vaan siinä oletetaan oppilaiden pyrkivän toteuttamaan kielenoppimisen virallisia toimintoja ja tavoitteita, ehkä hieman opetusta eriyttäen. Toimijuus tuli aineistossani esille tilanteisena ja yksilöllisenä. Oppilaiden tiedot, taidot, kiinnostuksen kohteet ja kokemukset englannin oppimisesta vaihtelivat. Kuten Thorne (2000, 226) toteaa, toimijuus on monimuotoisempi käsite kuin yleinen, yhdenmukaistettu ajatus kielenoppijasta.

Tutkimuksessani kapea, ennalta määrätty käsitys "hyvästä kielenoppijasta" tuli kyseenalaiseksi, kun oppilaiden kielenoppijapositionit ja toimijuus sekä niiden tarjoumat osoittautuivat usein hetkellisiksi ja tilanteisesti vaihteleviksi. Osaaminen ja oppiminen olivat myös epälineaarisia, tilanteisesti esiin tulevia sekä sosiaalisesti rakentuneita prosesseja, mikä aiheutti haasteita erityisesti numeroarvioinnille. Oppilas saattoi esimerkiksi unohtaa asioita kokeessa jännittämisen seurauksena, tai hänen englannin osaamisensa tuli esiin eri tavoin eri ihmisten seurassa. Myös suullisen arvioinnin ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen kautta opettajat ja oppilaat rakensivat ja ylläpitivät tarinoita kielenoppijuudesta, mikä tuotti kompetensseihin liittyviä, leimaavia oppijaidentiteettejä, kuten "kielinero" tai "huono enkussa".

Millainen sitten on hyvä kielenoppija? Yksinkertaisesti määriteltynä sellainen, joka tavalla tai toisella oppii kieltä. Tämä toteutui jokaisen erilaisen kielenoppijatapauksen kohdalla, joskin eri tavoin. Yksi oppi englantia koulussa, toinen paremmin vapaa-ajalla. Joku tarvitsi oppimiseensa tukea, mutta oppi silti – omaan tahtiinsa. Hyvänä kielenoppijana pitäisin oppilasta, jolla on oppimistilanteiden kannalta joustavaa toimijuutta, jotta hän osaa käyttää hyväkseen ympäristön kielenoppimisen tarjoumia itselleen sopivalla tavalla. Oppimisen tavoitteiden ja keinojen ei tarvitse olla kaikille samoja, eivätkä oppilaiden kielenoppijapolutkaan ole identtisiä. Kun määritellään hyvää kielenoppijaa, mukaan tulisi ottaa myös oppilaan omat kokemukset ja käsitykset sekä ne laajat tilanteiset reunaehdot, joiden puitteissa kunkin on mahdollista sekä tuntea onnistuvansa kielenoppijana että presentoida onnistumistaan.

Ekologisessa tutkimuksessa oppilaiden erilaisuus ajatellaan koko yhteisöä rikastuttavaksi. Kun oppilaiden erilaisuus hyväksytään, ymmärretään myös vieraan kielen tuntien toiminnan ja tarjoumien vaihtelun merkitys. Sinha (1999, 45) tuo esille, ettei kielenoppimisen tarjoumia voi pitää toiminnasta ja kielenoppijoiden identiteeteistä irrallisina. Tutkimukseni osoittaa, että vaikka tarjoumia

kielenoppimiselle sekä myönteisen kielenoppijaidentiteetin rakentumiselle pyritään edistämään, jokainen oppilas toimii hieman eri positiosta käsin ja kohtaa tarjoumat vaihtelevalla toimijuudella. Oppiminen on sosiaalista toimintaa, mutta oppilaat muokkaavat sitä omalla toiminnallaan. Myös kielipedagogiikan ongelmana on, miten antaa tilaa oppilaiden toimijuudelle.

Tarjoumat ja toimijuus rakentuvat ympäristön ja yksilöiden välille hyvin tilanteisesti, joten oppimista ja identiteettien muotoutumista ei voi toteuttaa täysin ulkoa päin suunnitellusti, vaan oppimistilanteissa on pyrittävä tuomaan esille runsaasti monipuolisia tarjoumia, jotka virittävät oppilaiden osallistumista ja jättävät tilaa erilaiselle toimijuudelle (ks. van Lier 2004). Esimerkiksi oppikirja saattoi synnyttää runsaasti erilaisia tarjoumia sen kautta, millaista toimintaa se viritti (ks. Pitkänen-Huhta 2003). Samanlaisina toistuvat englannin opiskelun ja opetuksen rutiinit toimivat toisinaan oppilaille turvallisina, aktivoivina tarjoumina, mutta saattoivat toisaalta rajoittaa osallistumista, jos ne koettiin merkityksettömiksi ja tylsiksi. Allwright ja Hanks (2009) esittävät, että oppilaiden kokemuksia kuuntelemalla kielenopetusryhmissä voidaan luoda toimivia lokaaleja ratkaisuja, joiden avulla osallistetaan monenlaisia oppilaita. Mielestäni tämä on mahdollista vain turvallisessa ilmapiirissä, jossa jokaisella on oikeus puhua tai olla puhumatta.

Oppilaiden yksilöllisistä positioista ja niiden vaihteluista rakentui ainutkertaisia kielenoppijapolkuja. Kielenoppijaidentiteettien dynaamisuus, tilanteisuus ja ristiriitaisuus tekivät jokaisen oppilaan kielenoppijapolusta yksilöllisen ja kiinnostavan. Opettajan näkökulmasta monen viides- ja kuudesluokkalaisen englanninopiskelu näytti melko ongelmattomalta. Jos tutkimukseni alussa ajattelin tarkastelevani myös "tavallista" kielenoppijaa, en enää tutkimuksen lopussa uskonut sellaista todella olevankaan. Osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista presentoi kuitenkin itsensä "tavallisena kielenoppijana", mikä saattoi olla koulukulttuurissa hyväksytty positio tai erilaisista kokemuksista rakentuva moniääninen tila.

Miksi tutkimuksen avulla pitäisi sitten problematisoida kielenoppimista? Allwrightin ja Hanksin (2009) mielestä kielenopetuksen laadukkuus liittyy oppilaiden myönteisiin kokemuksiin ja toimijuuden kasvuun. Monilla oppilailta oli oppijapolkunsa varrella tilanteita, joissa oppimista edistäviä myönteisiä kokemuksia vahvistamalla ja esiin nostamalla tai kiinnittämällä huomiota tarjoumien sopivuuteen saatettiin rakentaa kielenoppijaidentiteettiä, joka jätti tilaa oppilaan toimijuuden kehittymiselle ja myönteiselle suhtautumiselle kielen opiskeluun. Näitä tilanteita huomioimalla ja kuuntelemalla voidaan oppilaita tukea yksilöllisesti niin, että heidän toimijuutensa pääsee esille parhaalla mahdollisella tavalla kussakin tilanteessa. Kokemuksista rakentuvat kielenoppijakäsitykset siirtyvät tulevaisuuden kielenoppimisen kokemuksiin, kuten Hirano (2009) tutkimuksessaan aikuisesta kielenoppijasta on todennut.

Vieraan kielen oppimisen tarkastelu identiteettien kautta tuo keskeisenä haasteena esiin sen, miten yksittäiset toimijat saadaan osallistumaan yhteiseen toimintaan ja rakentamaan toimivaa kielenoppimisyhteisöä. Jokaisessa tarkastellussa englannin opetuksen ryhmässä yksilöllisten toimijoiden positioista ja

suhteista muodostuva ryhmädynamiikka rakentui erilaiseksi ekologiaksi. Oppilaiden kannustaminen ryhmän toimintaan osallistumiseen edellyttää yksittäisten ja keskenään erilaisten oppilaiden osallisuuden kokemusten huomioon ottamista. Oppilaiden kokemusten esiin tuleminen niin luokkatilanteissa kuin tutkimuksen kautta on tärkeää. Erityisen tärkeää on kuunnella sellaisia oppilaita, joiden äänet eivät yleensä kuulu kieliluokkien toiminnassa. Integraation ja inklusion ajatusten tulisi läpäistä kieliluokkien toiminta kauttaaltaan, jotta erilaisuudesta tulisi normaaliutta. Integraatioajatuksen pohjalta yksilöä voi tukea ryhmässään. Todellista integraatiota voi lisätä ryhmädynamiikkaa ja vuorovaikutusta tukemalla ja kiinnittämällä huomiota positioinnin vaikutuksiin kielen tunneilla osallistumiseen. Yksi sosiaalisen toiminnan kehittämisen kohde on luokkien sukupuolittuneiden toimintojen tiedostaminen ja niistä avoimesti keskusteleminen, jotta oppilaiden ymmärrys omasta toiminnastaan ja sen seurauksista kehittyisi.

Yksi tutkimukseni keskeisistä havainnoista on se, että erityisesti arviointia tulee pohtia identiteettejä vahvasti muovaavana toimintana. Oppimiskäsitysten muuttuminen vaatisi arvioinnin uudelleenpohdintaa, sillä nykyiset vieraan kielen oppimiseen liittyvät arviointikäytännöt näyttävät toistavan yksilökeskeisen ja tuloksiin perustuvan osaamisen mittaamista pääasiallisesti kirjallisiin teksteihin perustuen. Tämä on ristiriidassa alakoulun opetussuunnitelman kanssa, jossa painotetaan suullisen kielitaidon, kommunikaation sekä oppimisstrategioiden merkitystä vieraan kielen oppimisessa. Tynjälä on jo vuonna 1999 nostanut esiin koulukulttuurin hitaasta muutoksesta ja sosiokulttuuriseen suuntaan muuttuvasta oppimiskäsityksestä kehkeytyvän ristiriidan toteamalla:

Jos ja kun tällaiset [sosiokulttuuriset] oppimiskäytännöt saavat sijaa myös käytännön koulutyössä, on selvää, että koulukulttuurit – eli se mitä ja miten opetetaan ja opitaan ja miten koulussa toimitaan – tulevat muuttumaan huomattavasti. (Tynjälä 1999, 20)

Tämän tutkimuksen tulosten valossa jännite käytänteiden ja oppimisen perusteiden välillä on kielenopetuksen kohdalla yhä olemassa, mikä näkyy erityisesti arvioinnin tavoissa.

Tutkimuksessani tulee esille myös, että CLIL-opetus alakoulussa on haasteellista. Koulussa, jossa demokraattisesti tarjotaan opetusta vieraalla kielellä lähes kaikille oppilaille, on suuria mahdollisuuksia CLIL-opetuksen kehittämiseen ja laajentamiseen nykyisten osallistavien oppimiskäsitysten mukaisesti, jos oppilaiden erilaisuuteen kiinnitetään huomiota ja erilaisia oppijoita tuetaan. Seikkula-Leino (2004, 209) toteaaakin vieraskielisen opetuksen onnistumisen riippuvan ”siitä, missä määrin oppilaiden yksilöllisyys voidaan ottaa huomioon”. Koulun monikulttuurisuuden lisääntyessä voisi englanninkielinen opetus tarjota monikielisille oppijoille myönteisiä tarjoumia niin osallisuuden kuin oppimisen kannalta. CLIL-opetuksen haasteina tässä tutkimuksessa esille tulivat muun muassa erilaisten oppijoiden motivaation ylläpitäminen ja toiminnallinen selkeyttäminen niin opettajien kuin oppilaidenkin kesken. CLIL-tuntien ajatellaan usein tarjoavan vieraan kielen tunteja autenttisemmän kielenoppimisympäristön, koska siellä käytetään pääosin vierasta kieltä, vuorovaikutus saattaa

olla keskustelunomaisempaa ja tehtävät liittyvät oppiainesisältöihin, mikä voi olla motivoivaa (mm. Rasinen 2006, 162). Kuitenkaan CLIL-tuntien englannin kielen tunneista poikkeavia tarjoumia ei aina osattu hyödyntää, ja erilaisten vuorovaikutustapojen oppiminen sekä siitä syntyvien uudenlaisten, aktiivisten oppijapositionien muodostuminen vaati paljon opettajan tukea. Opettajat ohjasivat ryhmiä usein englanniksi, mutta oppilaat käyttivät keskenään lähes aina suomea.

Lisääntyvään CLIL-tutkimukseen tutustuminen ja avoin yhteistyö opettajien kesken sekä oppilaiden osallistaminen opetukseensa voivat auttaa löytämään toimivia ja uudenlaisia lokaaleja ratkaisuja ja kehittämistapoja. CLIL-tuntien toiminnan tavoista on hyvä keskustella oppilaiden kanssa niin, että he ymmärtävät toiminnan perusteet ja tavoitteet ja voivat sitoutua niihin. Oppilaiden kokemusten huomioiminen voi lisätä oppimistilanteen turvallisuutta ja miellyttävyyttä (ks. Bowering 2007). CLIL-opetuksessa on paljon mahdollisuuksia kehittää kielenopiskelua osallistavaan suuntaan, jos oppilaat kokevat opiskelunsa mielekkääksi ja sopivasti haastavaksi ja tuetuksi.

Ekologinen tutkimus tarkastelee Kramschin (2002, 16) mukaan kielenopimista monimutkaisena, epälineaaraisena ja suhteellisena toimintana, jossa oppiminen ja merkitykset rakentuvat yksittäisten oppijoiden ja heidän ympäristönsä välisissä vuorovaikutussuhteissa. Ajattelen, että kielenopetuksen redusoiminen yksinkertaistetuksi syy-seuraustoiminnaksi ei jätä tilaa kielenoppijoiden erilaisuudelle ja toiminnan tilanteiselle ja sosiaaliselle rakentumiselle, jossa mahdollisuudet oppimiseen ja itsensä ymmärtämiseen ovat yksilöllisiä ja monipuolisia. Sosiokulttuuriseen ajatteluun perustuvana ekologinen tutkimus pyrkii vähentämään ympäristön ja yksilön vastakkainasettelua tuomalla esille molemmat näkökulmat sekä niiden orgaaniset suhteet. Ekologisen tutkimuksen pedagogisissa implikaatioissa tuetaan yksilöiden osallistumista ympäristönsä toimintaan, minkä kautta myös ympäristö kehittyy. Vaikutukset kulkevat molempiin suuntiin oppimisyhteisöissä, joissa yksilöt sekä kokonaisuus otetaan huomioon.

8.2 Tutkimukseni rajoitteita

Tutkimukseni lopuksi voi kriittisesti tarkastella sitä, millaista uutta tietoa tutkimukseni tuotti. Missä määrin esille tullut tieto avaa uudenlaisia näkökulmia kielenoppimiseen ja sen kautta rikastuttaa käytännön työtä ja jatkotutkimusta? Tutkimukseni vahvuus on myös sen heikkous: laaja tutkimusote kuvaa, mutta ei selitä laajasti. Yleistämistä ei ole pidetty laadullisen tutkimuksen tehtävänä, mutta koulututkimuksilta kaivataan kuitenkin vihjeitä käytännön kehittämiseksi. Tutkimustehtävänäni oli kuvata ja ymmärtää, mutta voiko tutkimukseni perusteella syntyä ymmärrystä ja riittäviä implikaatioita kielenopetuksen käytäntöön, jos kuvaus ja sen tulkinta ovat hyvin paikallisia, ja onko tulkinta ollut riittävää, jotta lukija voi nähdä yhteyksiä koulumaailmaan ja kielenopetuksen kehittämiseen?

Aineistooni ja tutkimusasetelmaani liittyvä rajoitus on se, että omaa näkökulmaani lukuun ottamatta opettajien ja kotien näkemys on tässä ekologiassa kovin suppea. Koulun englannin opetusta painottava tutkimuksellinen rajausta auttaa tiivistämään laajaa tutkimustani, mutta jättää ulkopuolelle osan ekologian verkostoa. Jotta toimijat olisivat tulleet kokonaisvaltaisemmin esille tutkimuksessani, olisin voinut kaventaa tarkastelukulmaa esimerkiksi tarjoumiin, toimijuuteen tai identiteetteihin ilman niiden rakentumisen tarkkailua. Englannin oppimisen ja käytön lisääntyminen koulun ulkopuolisissa konteksteissa olisi tarjonnut mahdollisuuksia tätä tutkimusta laajemmalle ja dynaamisemmalle tarkastelulle koululaisten kielenkäytöstä. Myös äidinkielen ja muiden kielten osuuden olen rajannut tutkimuksestani, vaikka ymmärrän niiden liittyvän oppilaiden kieli-identiteetteihin sekä kielenoppijaidentiteetteihin. Kielenoppijuus ei rakennu välttämättä kielispesifisti, vaan se suhteutuu yleisemmin oppijuuteen sekä kieliin ja kulttuureihin.

Käytännön tutkimustyöni suurimpia metodisia haasteita oli erilaisten aineistojen yhdistäminen kokonaisuudeksi. Aineistojen läpikäyminen vaati runsaasti aikaa ja monia luentakertoja, tiivistyksiä, teemoittelua ja taas palaamista alkuperäiseen aineistoon erilaisista näkökulmista. Tietokonepohjainen analyysiohjelma olisi voinut helpottaa aineistomassan käsittelyä jo alkuvaiheessa, mutta tunnustaudun aineistonkäsittelyssä käsityöläiseksi. Rajoitukseksi ymmärrän rajallisen kykyni limittää aineistoja toisiinsa ja antaa niiden käydä dialogia keskenään tässä raportissa. Luonnollisimmin aineistot yhdistyvät yksittäisten oppilaiden tarkastelun kohdalla, jossa oppilas kokonaisuudessaan on tarkastelun keskiössä. Kokonaisen kouluuyhteisön ekologian tarkastelun monenlaiset aineistot tekevät rikkaaksi, mutta monimutkaiseksi vyyhdeksi, jossa tutkijan kyky jäsentää ajatusrakenteita on koetuksella.

Tarkasteluni pohjalta nousee esiin kielenopetuksen kehittämiseen liittyviä kysymyksiä, joiden vastauksia on etsittävä lisätutkimuksen avulla, esimerkiksi tarkentamalla tutkimuksellista fokusta ekologian eri osa-alueisiin. Näitä tuon esille viimeisessä luvussani, jossa esitän työstäni kumpuavia jatkotutkimusaiheita. Tutkijan valinnoilla on aina seurauksensa. Tutkimukseeni liittyy käsitteellisiä rajoituksia, jotka perustuvat valitsemaani näkökulmaan. Laajassa tarkastelussa kaikkia käsitteitä ei voi tarkentaa ja syventää, jotta kokonaisuus pysyisi kirjoittajan ja lukijan hallussa. Erityisesti toimijuuden käsitteen tarkempi erittely ja analysointi olisi voinut olla hedelmällistä, koska tämä tutkimus nostaa esiin käsitteeseen liittyviä ongelmia. Nyt käsittelin toimijuuden ristiriitaisia ulottuvuuksia heuristisella otteella. Olisin voinut myös syvemmin pohdiskella sitä, mitä osallistuminen on tai millaista merkitystä osallisuuden kokemuksilla on oppimiselle ja identiteettien rakentumiselle.

Oma positioni voidaan myös nähdä tutkimuksellisena rajoitteena niin tulkinnallisesti kuin fyysisesti. Pohdin muun muassa, olisiko observointiaineistoni ollut systemaattisempaa, jos opettajantyöni ei olisi rajoittanut aineiston keräämistä. Opettajuuteni vaikutti tutkimukseen osallistuneisiin oppilaisiini eri tavoin. Osa oppilaisista kertoi kokemuksistaan ja käsityksistään hyvin avoimesti, joten heidän suojaamisensa aineistoa rajaamalla tuli tärkeäksi. Toisissa oppilais-

sa tutkimukseni saattoi herättää epäluuloa ja pelkoa. Aikuisena ja opettajana en voinut päästä avoimesti oppilaiden elämismailmaan. Aineistoni olen pyrkinyt keräämään ja tallentamaan luotettavasti ja monipuolisesti, mutta tämä tutkimus on oma tulkintani aineistossa esiintyvistä oppilaiden identiteeteistä ja niiden rakentumisesta kielenoppimisen ekologiassa. Pyrkimyksenäni on ollut mahdollisimman moniääninen ja monitasoinen kuvaus ja tulkinta, jossa ristiriitaisia ja kriittisiä ääniäkään ei ole vaimennettu. Tämä liittyy niin tutkimuksen luotettavuuteen, ekologiseen validiteettiin kuin eettisyyteenkin.

Opettajan roolini vaikutti väistämättä tulkintoihini ja analyysieihini, ja vaikka pyrin itsereflektioon, oli itsestään kirjoittaminen välillä suorastaan kiusallista. Kriittinen suhtautuminen koulun kielenopetukseen lisääntyi tutkimuksen edetessä, vaikka en ollut sitä suunnitellut, mikä teki toisinaan opettajantyöni hankalan ristiriitaiseksi. Kuten jo aiemmin mainitsin, rajasin kollegoitteni kokemukset tutkimuksen ulkopuolelle osittain siitä syystä, että he olivat työtovereitani koko tutkimuksen teon ajan. Tutkimusprosessiini sisältyi paljon eettisiin kysymyksiin ja tunteisiin liittyvää sisäistä dialogia, jonka läpikäyminen vei aikaa. Aineiston etäännyttäminen ja uudenlaisten näkökulmien löytäminen oli usein tuskallisen hidasta. En usko kuitenkaan, että alussa tutkimuskentän ulkopuolinen etnografikaan selviää tutkimuskentältä ryvetyttämättä. Jotkut tutkimuksen rajoitukset ja harhatiet on hyväksyttävä etnografiseen lähestymistapaan kuuluvina tai tutkijan oppimisprosesseina.

Tutkimukseni laaja ja kuvaileva ote vaati tarkkoja käsitteiden määrittelyjä, jotta käsitteillä olisi todella ollut tarttumapintaa elävään, liikkuvaan todellisuuteen. Thorne (2000, 227) kuvaa vaikeutta tarttua oppimisen, kielen, identiteetin, toiminnan ja vuorovaikutuksen käsitteisiin koheesioaukkoina, koska näitä käsitteitä on erilaisissa tutkimuksellisissa ja pedagogisissa suuntauksissa käytetty niin eri tavoin ja eri traditioihin perustuen. Juuri nämä laveat, ongelmalliset käsitteet ovat tutkimukseni keskiössä.

8.3 Viitteitä jatkotutkimukselle

Tämän tutkimuksen lähtökohta on ollut laaja, ekologinen näkemys kielenoppimiseen. Mitä tahansa tarkastelun osaa voisi jatkotutkimuksen avulla tarkentaa, syventää tai laajentaa siirtämällä fokusta esimerkiksi pelkästään tarjoumiin tai toimijuuteen. Molempien käsitteiden tarkennus on tutkimuksissa paikallaan. Useissa tutkimuksissa on jo etsitty esimerkiksi toimijuudelle erilaisia ulottuvuuksia. Toimijuuden eri tasojen käsitteellinen huomioon ottaminen tarkentaisi analyysia ja toisi identiteettien käsitteeseenkin lisää syvyyttä. Myös tarjoumia voi tarkastella laajasti. Nyt tutkin aineistossa keskeisinä esille tulleita tarjoumia, mutta ennalta käsin voisi analyyttisemmin tarkastella oppimisympäristöjen erilaisia tarjoumia erityisesti eri kielenopetuskonteksteissa, kuten englannin kielen opetuksessa ja CLIL-opetuksessa. Myös kielen erityisopetus on melko tutkimaton osa-alue, jolla olisi paljon annettavaa käytännön työlle.

Analyysin metodina käytin sisällönanalyysia. Monitasoisempia ja tarkennettuja tulkintoja voisi löytyä esimerkiksi diskurssianalyysin ja keskusteluanalyysin käyttämisestä tarkastelun lisänä, joskin silloin tutkimuskysymykset tarkentuisivat toisin. Jatkotutkimuksessa voisi hyödyntää enemmän oppituntien nauhoituksia, jolloin oppilaat olisivat tottuneet videointiin ja nauhoitusten kautta olisi saanut tarkempaa aineistoa luokkavuorovaikutuksesta. Jos toteuttaisin tutkimukseni uudelleen, ottaisin tytöt ja pojat yhdessä ryhmäkeskusteluun, ei vain omien kavereidensa kanssa, jolloin tutkimus voisi kohdentua siihen, miten sukupuoli, kokemukset ja oppijakäsitykset rakentuvat erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Luokissahan sukupuolet on yleensä sekoitettu, joskin oppilaat rakentavat tulkintojaan luokkatilanteista niiden ulkopuolella juuri ystäviensä kesken.

Jatkotutkimuksessa yhteen opetusryhmään keskittyminen ja pitkäaikainen luokkatilanteiden tarkkailu voisi tuoda tarkennettua tietoa ryhmadynamiikan ja oppijaidentiteettien muutoksista ryhmän sisällä. Pitkittäistutkimukselle mahdollisia kohteita voisi olla kielenopetuksen nivelvaiheen seuraaminen ja oppijaidentiteettien kehittymisen tarkastelu esikoulusta alakouluun tai alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Omassa tutkimusaineistossani on viitteitä näiden nivelkohtien merkityksellisyydestä oppilaiden kielenoppimispoluilla.

Vanhempien ja opettajien osallistaminen tutkimuksessa voisi jatkossa toimia toimintatutkimuksen avulla lokaalina kehittämishankkeena, jossa kielenoppimisen ekologiaan liittyisi vielä lisää ääniä ja toimijoita. Alakoululaisille opettajat ja vanhemmat ovat merkittäviä henkilöitä, joilla on vaikutusta koululaisten identiteettien muotoutumiseen. Varteenotettava metodologinen mahdollisuus opettajalle, joka tekee tutkimusta omassa työympäristössään, on täysimittainen toimintatutkimus, josta voisi olla välitöntä toiminnan kehittämisen kautta syntyvää käytännön hyötyä. Toimintatutkimuksessa työyhteisön jäsenet voisivat yhteistyössä kehittää kielenopetusta ja lisätä yhteistä näkemystä ja vastuuta sen toteutumisesta koko koulun tasolla. Erityisesti CLIL-opetuksen kehittäminen tai pedagogisen intervention kokeilu olisivat mielenkiintoisia haasteita osallistuvalla toimintatutkijalle. Samalla oppilaat, jotka nyt pyrin asettamaan tutkimukseni keskiöön, osallistettaisiin myös tutkimuksen tekemiseen.

Tutkimuksessani sivutaan oppilaiden vapaa-ajan englannin käyttöä ja oppimista, vaikka keskityn englannin opetuksen koulukonteksteihin. Vapaa-ajalla tapahtuvan oppimisen ja kielenkäytön systemaattinen kartoitus ja linkitys koulun kielenoppimiseen voisi tuoda esille kokonaisempia oppimisprofiileja erityisesti tapaustutkimuksen kautta. Oppilaiden tarkastelu kokonaisvaltaisesti, esimerkiksi tapaustutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen avulla, saattaisi myös sisältää laajemman käsityksen kielenoppimisesta kuin tämän tutkimuksen vain englannin kielen oppimiseen keskittynyt fokus. Monikulttuuristen kokemusten kirjo ei vielä näyttäydy tässä tutkimuksessa niin laajana kuin se väistämättä tämän päivän koulutodellisuudessa esiintyy. Myös oppilaiden äidinkielen ja muiden vieraiden kielten huomioiminen olisi tärkeä kielenoppimisen kokonaisuuden kartoittamisen kannalta. Tämä on välttämätöntä myös tulevaisuuden koulutuspoliittisia ratkaisuja suunniteltaessa. Jo viiden tutkimusvuoden aikana

on tapahtunut muutosta koulujen kielenopetuksessa, oppilaiden vapaa-ajan englannin käytössä sekä koulujen monikulttuuristumisessa. Pitkäkestoisen tutkimuksen on mahdotonta pysyä tutkittavansa kannoilla raportoinnin loppuun asti. Tulevaisuuden tutkimus vastaa muuttuvien kielenoppimisekologioiden haasteisiin ehkä uusien tutkimusmenetelmien, teoreettisten lähtökohtien sekä uusien tutkimuskysymysten kautta.

SUMMARY

This study aims at describing and understanding how and what kind of *language learner identities* are constructed, experienced and presented by fifth and sixth grade pupils in the contexts of teaching English in a Finnish elementary school. More specifically, the contexts of the research are EFL (English as a foreign language), CLIL (Content and Language Integrated Learning) and special education situations.

Language learner identities and ecology of language learning

This study draws on ecological conception of language learning according to which language learning is seen as a meaning making process where action potential or *affordances* that are created in the relationship between the language learner and her environment meet the *agency* of the learner (van Lier 2004). *Affordances* are not situated solely in the environment, but created in the relationship with an active agent. Similarly, *agency* is not situated in an individual pupil, but situationally constructed in the interaction between the learner and her physical, social, and linguistic environment.

In the meaning making processes of language learning, language learner identities are simultaneously constructed through participation and experiences of pupils. Pupils are constantly *positioning* themselves and being positioned by others in the social action that goes on in the classroom (Harré and Langenhove 1999). Through situational and socially constrained positioning work pupils present and experience dynamically varying identities in relation to the positions of other participants. Pupils' participation and positioning in the classroom may be affected by temporary factors such as hunger, tiredness or lack of interest, but also by a more stable orientation towards English and studying it at school. By pupils' repeated experiences of being positioned and positioning themselves in a certain way in the social order of the classroom, language learner identities may become more stable, stereotypical *pupil roles*, such as *the silent girls*, *the language geniuses* or *the rowdy boys*. Long-term experiences, practices and narratives of pupils create individual *language learner trajectories*, where their past experiences, ongoing positioning and future aspirations as language learners and users meet.

Language learner identities are constructed in relation to the institutionally and locally defined understandings of a "good language learner". Although the objectives and strategies for learning a foreign language are stated in the national Core Curriculum (POPS 2004), the interpretations of what a good language learner is are finally constructed and socially monitored in the classrooms.

Research questions

This study addresses the following research questions:

- 1 What affordances for different language learner identities are there in the contexts of teaching English in elementary school?

The first question is further divided into two sub-questions from different perspectives:

- 1.1 What affordances for the participation of the pupils are there in teaching English?
- 1.2 What affordances for the pupils' meaning making construction concerning English language and studying it are there in the English teaching contexts?
- 2 What kind of language learner agency connected to learning and studying English do the pupils experience and present?
- 3 What kind of language learner identities are constructed for the pupils when affordances meet pupil agency in teaching English?

Methods and data

This study is a school ethnography with features of action research. Ethical considerations and reflection of teacher-researcher position are central in the study.

The data were gathered over one-and-a-half school years during 2007–2008 in a Finnish elementary school. During the previous year a pilot study was conducted to collect the pupils' narratives about themselves as language learners.

The data consist of a semi-open questionnaire (n=145), written responses of the pupils to questions concerning different themes in language learning, audio- or videotaped interviews of and group discussions with 19 pupils, self-assessments and tests of the pupils, classroom observations, questions to the parents of the interviewed pupils, and the pupils' self-portraits.

All data were analyzed by content analysis with repeated and comparative readings and thematic study.

What affordances for different language learner identities are there in the contexts of teaching English in elementary school?

Affordances for the language learner identities were linked to study materials and social and linguistic factors in the classroom. The affordances related to materials were textbooks and tasks, homework and assessment of the pupils. Materials were connected to language learner identities by the affordances for participation in the lesson and the kinds of meanings the pupils gave to them. Especially official assessment seemed to construct strong language learner identities for the pupils as "good", "bad" or "average" English learners.

The social and linguistic affordances were entwined in the social action of the classrooms. They included the themes of talk in the classroom (who speaks in which language), laughter, choosing the seats, and help from and disturbance by the peers. All these had an impact on the individual group dynamics for each classroom in the social action of the classroom. Affordances for language learner identities were constructed particularly by the possibilities for participation and individual pupils' varying opportunities to present their agency and be positioned in a certain way as learners of English.

The affordances of the three English teaching contexts at school were compared and also the affordances for learning and using English out of school discussed.

What kind of language learner agency connected to learning and studying English do the pupils experience and present?

In the study the meanings that the fifth and sixth graders associated with English and studying and learning English were discussed. These meanings were linked to both learning and using English at school and outside of school.

Learner agency was examined from three perspectives: presenting and experiencing competence in the English lessons, participating in a learning activity, and being part of the learning community.

The pupils positioned themselves and were positioned by classmates and the teacher in relation to other pupils and the institutionally and locally understood "good language learner". Related to the ideal learner, the silent and resistant pupils were often seen as non-agentive participants although their own experience might have contradicted this positioning.

On the basis of observations regarding the themes of presenting and experiencing learner agency, five language learner trajectories were identified as individual long-term language learner identities. The cases of the pupils were analyzed by using the frame of Communities of practice (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) to get a more dynamic view of the language learner identities.

What kind of language learner identities are constructed for the pupils when affordances meet pupil agency in teaching English?

In the study, language learner identities were manifested as pupils' temporal and situated positions in the classroom interaction, as more conscious understandings of oneself as a language learner, as stereotypical pupil roles, and as trajectories of language learning to capture the idea of the dynamic and ongoing process of constructing identities in the different contexts of teaching English at school.

Language learner identities were constructed temporarily in such a way that past experiences, ongoing positioning work and imagined future all affected the process in both linear and less predictable non-linear ways. In this complex process, noticing and scaffolding positive pupil identities required sensitivity from the teacher. Not only the agency of individual pupils but the whole

social context with its varying affordances and group dynamics has to be taken into account to understand how language learner identities are constantly being constructed in the everyday practices of studying English at school.

Conclusion

The study suggests that the language learner identities of the fifth and sixth grade pupils are constantly formed and reformed in the social action and meaning making processes going on in English teaching contexts. The pupils are strongly positioned by school assessment and social practices, where being ridiculed by others seems to be a very influential factor constraining the pupils' participation in the classroom. Laughing at others is often presented by the elementary school pupils as gendered action, so that the boys' laughter silences the girls. This cannot, however, be generalized. Although more girls than boys reported disturbing and restricting laughter, also girls could laugh at others and boys were laughed at, as well.

Non-agentive silence, resistance, and the identity of the "average learner" are questioned in the study. The participation of the pupils and their efforts to be presented as good English learners are socially constrained by the material, social and linguistic affordances that are created in the classrooms.

The agency of the non-participant pupils can benefit from scaffolding both the individual learner and the whole group. Being a "good language learner" is relative, as one of the pupils expressed in the questionnaire when she was asked to describe herself as an English learner: *I'm quite good in this group.*

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144-157.
- Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30, 109-137.
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 20-57.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Alkusanat suomenkieliseen laitokseen teoksessa H. Giroux & P. McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 7-28.
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa - kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58. Jyväskylä: AFinLA, 95-120.
- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) Kielentutkimuksen klassikoita. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201-234.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allwright, D. 2006. Six promising directions in applied linguistics. Teoksessa S. Gieve & I. K. Miller (toim.) Understanding the language classroom. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan, 11-17.
- Allwright, D. & Hanks, J. 2009. The developing language learner. An introduction to exploratory practice. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Angrosino, M. V. 2005. Recontextualizing observation: ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The Sage handbook of qualitative research. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 729-745.
- Aro, M. 2009. Speakers and doers: polyphony and agency in children's beliefs about language learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 116.
- Benwell, B. & Stokoe, E. 2006. Discourse and identity. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suomentaja ja toimittaja Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bergström, M. 2000. Kielilylpy heikon oppilaan näkökulmasta. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa - kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58. Jyväskylä: AFinLA, 27-44.
- Bernstein, B. 2000 (uudistettu painos). Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique. Langham: Rowman & Littlefield.

- Blackledge, A. & Pavlenko, A. 2001. Negotiation of identities in multilingual contexts. *International Journal of Bilingualism* 5 (3), 243–258.
- Block, D. 1996. A window on the classroom: classroom events viewed from different angles. Teoksessa K. M. Bailey & D. Nunan (toim.) *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 168–194.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Block, D. 2007. *Second language identities*. London: Continuum.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowering, M. 2007. The language of a science classroom for limited English proficiency learners. Teoksessa C. Dalton-Puffer & U. Smit (toim.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 25–49.
- Boxer, D. & Cortés-Conde, F. 2000. Identity and ideology: culture and pragmatics in content-based ESL. Teoksessa J. K. Hall & L. S. Verplaatse (toim.) *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 203–220.
- Breen, M. P. 1985. The social context for language learning: A neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition* 7 (2), 135–158.
- Breen, M. P. 2001. Overt participation and covert acquisition in the language classroom. Teoksessa M. P. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Longman, 112–140.
- Brice Heath, S., Street, B. V. & Mills, M. 2008. *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buchholz, B. 2007. Reframing young learners' classroom discourse structure as a preliminary requirement for a CLIL-based ELT approach. An action research project on conversational language learning for primary students. Teoksessa C. Dalton-Puffer & U. Smit (toim.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 51–77.
- Bucholtz, M. & Hall, K. 2005. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7 (4–5), 585–614.
- Candlin, C. 2001. General editor's preface. Teoksessa M. P. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Longman, xv–xxii.
- Castanheira, M. L., Green, J.L. & Yeager, E. 2009. Investigating inclusive practices. An interactional ethnographic approach. Teoksessa K. Kumpulainen, C. E. Hmelo-Silver & M. César (toim.) *Investigating classroom interaction. Methodologies in action*. Rotterdam: Sense Publishers, 145–178.
- Castells, M. 2003. *The power of identity*. Malden: Blackwell.
- Chemero, A. 2003. An outline of a theory of affordances. *Ecological Psychology* 15 (2), 181–195.

- Chiasson, P.-E. 2002. Using humour in the second language classroom [online]. The Internet TSL Journal VIII (3) [viitattu 23.8.2011]. Saatavana www-muodossa:
<URL: <http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html>>
- Clarke, M. 2008. Language teacher identities co-constructing discourse and community. Clevedon: Multilingual matters.
- Coffey, A. 1999. The ethnographic self. London: Sage.
- Coll, C. & Falsafi, L. 2010. Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación* 353, Septiembre-Diciembre, 211-233.
- Creese, A., Martin, P. & Hornberger, N. H. (toim.) 2008. Encyclopedia of language and education 2nd edition, 9: Ecology of language. Springer Science+Business Media LLC, i-vi.
- Cummins, J. 1996. Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Dalton-Puffer, C. & Smit, U. 2007. Empirical perspectives on CLIL classroom discourse. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Da Silva Iddings, A. C. & Jang, E.-Y. 2008. The mediational role of classroom practices during the silent period: a new immigrant student learning the English language in a mainstream classroom. *TESOL Quarterly* 42 (4), 567-590.
- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20, 43-63.
- Davies, B. & Harré, R. 1999. Positioning and personhood. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell, 32-51.
- Day, E. M. 2002. Identity and the young English language learner. *Bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Fina, A., Schrifin, D. 2006. *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Devine, D. 2003. *Children, power and schooling. How childhood is structured in the primary school*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Donato, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 27-50.
- Dufva, H. 1999. Kieli, mieli ja konteksti: Psykologiviestisestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. Teoksessa M. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 11-43.
- Dufva, H. 2006. Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 37-51.
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksi: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H.

- Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 131–145.
- Dufva, H., Alanen, R., Kalaja, P. & Surakka, K. 2007. "Englannin kieli on jees!" Englannin kielen opiskelijat muotokuvassa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 65. Jyväskylä: AFinLA, 311–329.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O.-P. 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 5 (1), 109–124.
- Elbers, E. & Streefland, L. 2000. "Shall we be researchers again?" Identity and social interaction in a community of inquiry. Teoksessa H. Cowie & G. van der Aalvoort (toim.) *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Amsterdam: Pergamon, 35–51.
- Ellis, R. 1991. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys 2003. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Fetterman, D. M. 1989. *Ethnography: step-by-step*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Filer, A. & Pollard, A. 1998. Developing the identity and learning programme: principles and pragmatism in a longitudinal ethnography of pupil careers. Teoksessa G. Walford (toim.) *Doing research about education*. London: Falmer Press, 57–75.
- Freeman, D. 1996. Redefining the relationship between research and what teachers know. Teoksessa K. M. Bailey & D. Nunan (toim.) *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 88–115.
- Gan, Z., Davison, C. & Hamp-Lyons, L. 2009. Topic negotiation in peer group oral assessment situations: a conversation analytic approach. *Applied Linguistics* 30 (3), 315–334.
- Gao, X. 2010. *Strategic language learning: The roles of agency and context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gass, S. M. & Selinker, L. 2001. *Second language acquisition: an introductory course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gibson, E. J. & Pick, A. D. 2000. *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibson, J. J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

- Gieve, S. & Miller, I. K. 2006. What do we mean by 'Quality of classroom life'. Teoksessa S. Gieve & I. K. Miller (toim.) *Understanding the language classroom*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 18–46.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 314–327.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Greeno, J. G. 1994. Gibson's affordances. *Psychological Review* 101 (2), 336–342.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hall, J. K. & Verplaetse, L. S. (toim.) 2000. *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. 5. painos. Suom. ja toim. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hammersley, M. 1990. *Classroom ethnography. Empirical and methodological essays*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, M. 1992. What's wrong with ethnography? *Methodological explorations*. London: Routledge.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R. & Clark, T. 2006. Within and beyond communities of practice: making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies* 43 (3), 641–653.
- Haneda, M. 2006. Classrooms as communication of practice: a reevaluation. *TESOL Quarterly* 40 (4), 807–817.
- Harjanne, P. 2006. 'Mut ei tää oo hei midsommarista' - ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti 273.
- Harju-Luukkainen, H. 2007. Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3-6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Harré, R. & van Langenhove, L. (toim.) 1999. *Positioning theory*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Harun, S. 2009. Understanding learners' participation in an ESL classroom: a sociocultural perspective. *English Language Journal* 3, 9-26.
- Heikkinen, H. L. T. 2006. Tutkiva ote toimintaan. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 15-38.
- Heinilä, H. & Paakkinen, J. 1997. Vieraskielisen opetuksen arviointi peruskoulun ala-asteella: kielenoppimisen näkökulma. Turun yliopisto: Turun opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Hellermann, J. & Cole, E. 2009. Practices for social interaction in the language-learning classroom: Disengagements from dyadic task interaction. *Applied Linguistics* 30 (2), 186-215.
- Hildén, R. 2011. Muutosten tarpeet ja mahdollisuudet kielten opetuksessa. Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro, 6-18.
- Hirano, E. 2009. Learning difficulty and learner identity: a symbiotic relationship. *ELT Journal* 63 (1), 33-41.
- Huttunen, I. 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Jaatinen, R. & Lehtovaara, J. 2005. Kielenoppimisen ohjaaminen Toisen pedagogisena kohtaamisena. Teoksessa R. Jaatinen & J. Lehtovaara (toim.) *Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämistä*. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset Nro 8, 218-229.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. *Ryhmäilmiö*. Porvoo: WSOY.
- Jenkins, R. 1996. *Social identity*. London: Routledge.
- Jule, A. 2004. *Gender, participation and silence in the language classroom: shushing the girls*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Järvilehto, T. 1995. *Mikä ihmistä määrää? Ajatuksia yhteistyöstä, tietoisuudesta ja koulutuksesta*. Oulu: Pohjoinen.
- Järvinen, H.-M. 2009. What has ecology to do with CLIL? An ecological approach in content and language integrated learning [online]. [viitattu 10.8.2009]. Saatavana www-muodossa:
URL:<http://www.icpj.eu/art21.php?loc=http%3A%2F%2Fwww.icpj.eu%2F%3Fid%3D21>
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 49- 61.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 151-166.

- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 2000. Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2008. Self-portraits of EFL-learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) Narratives of learning and teaching EFL. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan, 186-198.
- Kalaja, P., Menezes, V. & Barcelos, A. M. F. (toim.) 2008. Narratives of learning and teaching EFL. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Karvonen, E. 2003. Merkitystä ei saisi irrottaa toiminnasta. Vastaus Kauko Pietilän samassa lehden numerossa ilmestyneeseen kirjoitukseen "Mediumteoria yhteiskuntatieteellisenä metodologiana". Tiedotustutkimus 4-5, 18-25.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, M., Saario, J., Huhta, A., Keränen, A., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Taalas, P. & Tarnanen, M. 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) Kieli ja globalisaatio - Language and globalization. AFinLAN vuosikirja 2008. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 66. Jyväskylä: AFinLA, 201-233.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteentutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- King, J. 2011. The seductive state of saying nothing: An investigation into language learner silence using Dynamic Systems Theory. Esitelmä. International Conference & 29th Summer School of Applied Language Studies. 6. - 9.6.2011. Jyväskylän yliopisto.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. 2002. Nonverbal communication in human interaction (5. painos). Crawfordsville, IN: Thomson Learning.
- Kohonen, V. 2006. On the notions of the language learner, student and language user in FL education: building the road as we travel. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään - Language learners of today. AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64. Jyväskylä: AFinLA, 37-66.
- Kohonen, V. 2009. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlaKirja. Helsinki: OKKA-säätiö, 12-38.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena, Helsinki: WSOY.
- Kramsch, C. (toim.) 2002. Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives. London: Continuum.

- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V. - M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 13–34.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (toim.) 2002. *Classroom interaction and social learning. From theory to practice*. London: Routledge.
- Kääntä, L. 2010. Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. *Jyväskylä Studies in Humanities* 137.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja keskustelu koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. *Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 13.
- Lantolf, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1–26.
- Lantolf, J. P. & Genung, P. 2002. "I'd rather switch than fight": An activity-theoretic study of power, success and failure in a foreign language classroom. Teoksessa C. Kramsch (toim.) *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. London: Continuum, 175–196.
- Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. 2001. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. Teoksessa M. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Pearson Education, 141–158.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtimaja, I. 2007. Viittaaminen ja tehtäväjaksojen siirtymäkohdat. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 139–155.
- Lemke, J. L. 2002. Language development and identity: multiple timescales in the social ecology of learning. Teoksessa C. Kramsch (toim.) *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. London: Continuum, 68–87.

- Leppänen, S. & Nikula, T. 2008. Johdanto. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.). Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–40.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Virkkula, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H. Lähdesmäki, S. & Jousmäki, H. 2009. Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa. Käyttö, merkitys ja asenteet. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 132.
- Leung, C. & Franson, C. 2001. Curriculum, identity and professional development: system-wide questions. Teoksessa B. Mohan, C. Leung & C. Davison (toim.) *English as a second language in the mainstream: teaching, learning and identity*. Harlow: Longman, 199–215.
- Liamputtong, P. & Ezzy, D. 2005. *Qualitative research methods* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27, 812–819.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Maybin, J. 2003. Language, relationships and identities. Teoksessa M. J. Kehily & J. Swann (toim.) *Children’s cultural worlds*. Milton Keynes: John Wiley & Sons, 89–31.
- Maybin, J. 2006. *Children’s voices. Talk, knowledge and identity*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- McGrenere, J. & Ho, W. 2000. Affordances: Clarifying and evolving a concept [online]. Esitelmä. [viitattu 14.5.2012]. Proceedings of Graphics Interface. May 2000, Montreal. Saatavana [www-muodossa:](http://www.cs.ubc.ca/~joanna/papers/GI2000%20McGrenere%20Affordances.pdf)
<URL: <http://www.cs.ubc.ca/~joanna/papers/GI2000 McGrenere Affordances.pdf>>
- McLaren, P. & Giroux, H. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Jyväskylä: Vastapaino.
- McMahill, C. 1997. Communities of resistance: A case study of two feminist English classes in Japan. *TESOL Quarterly* 31, 612–622.
- Measor, L. 1999. Looking back at the boys: Reflections on issues of gender in classroom data. Teoksessa M. Hammersley (toim.) *Researching school experience: Ethnographic studies of teaching and learning*. London: Falmer Press, 169–186.
- Menard-Warwick, J. 2008. ‘Because she made beds every day’. Social positioning, classroom discourse, and language learning. *Applied Linguistics* 29 (2), 267–289.
- Menezes, V., Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. 2008. Narrativising learning and teaching EFL: concluding remarks. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan, 217–250.

- Menezes, V. 2011. Affordances beyond the classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.) *Beyond the language classroom*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan, 59–71.
- Mercer, N. 2003. *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. *Dialogue and the development of children's thinking*. London: Routledge.
- Mercer, S. 2011. Agency as a complex dynamic system; focus on beliefs. Esitelmä 8.6.2011. *New dynamics of language learning. Spaces and places - intentions and opportunities*. International Conference & 29th Summer School of Applied Language Studies. June 6–9, 2011. University of Jyväskylä.
- Meriläinen, M. 2008. Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa: Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 89.
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 270–283.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151–176.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. *Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 412.
- Miller, J. 2004a. Social languages and schooling: the uptake of sociocultural perspectives in school. Teoksessa M. R. Hawkins (toim.) *Language learning and teacher education. A sociocultural approach*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 113–146.
- Miller, J. 2004b. Identity and language use: the politics of speaking ESL in schools. Teoksessa A. Pavlenko & A. Blackledge (toim.) *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 290–315.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2001. Second language learning: Key concepts and issues. Teoksessa C. N. Candlin & N. Mercer (toim.) *English language teaching in its social context*. London: Routledge, 11–27.
- Moate, J. 2011. Reconceptualising the role of talk in CLIL. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 5 (2), 17–35.
- Moje, E. B. & Lewis, C. 2007. Examining opportunities to learn literacy: The role of critical sociocultural literacy research. Teoksessa C. Lewis, P. Enciso & E. B. Moje (toim.) *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 15–48.
- Mori, J. 2004. Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal* 88 (iv), 536–550.

- Mori, J. & Hasegawa, A. 2009. Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events. Teoksessa P. Jordens, E. Kellerman & L. Roberts (toim.) *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 47 (1), 65–94.
- Morita, N. 2004. Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly* 38 (4), 573–603.
- Moyer, M. 2008. Research as practice: Linking theory, method, and data. Teoksessa L. Wei & M. Moyer (toim.) *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Hoboken, U.S.: Blackwell, 18–31.
- Naiman, N. Frölich, M., Stern, H. & Todesco, A. 1996. *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Neill, S. 1991. *Classroom nonverbal communication*. London: Routledge.
- Niemi, R., Heikkinen, H. L. T. & Kannas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus* 41 (1), 53–62.
- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 107–121.
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 186–202.
- Nikula, T. 2000. Pragmaattinen näkökulma kieleen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 331–358.
- Nikula, T. 2003. Englanti oppimisen kohteena ja välineenä: katsaus luokahuoneinteraktioon. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 61*. Jyväskylä: AFinLA, 135–157.
- Nikula, T. 2007. The IRF pattern and space for interaction: Comparing CLIL and EFL classrooms. Teoksessa C. Dalton-Puffer & U. Smit (toim.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 179–204.
- Nikula, T. 2008a. Oppilaiden osallistuminen luokahuonevuorovaikutukseen englanninkielisessä aineenopetuksessa. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Käätä (toim.) *Kolmas kotimainen: Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 42–72.
- Nikula, T. 2008b. Opetuskieli vaihtuu englanniksi, vaihtuuko opetustyyli? Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization. AFinLAN vuosikirja 2008. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 66*. Jyväskylä: AFinLA, 275–309.
- Nikula, T. & Pitkänen-Huhta, A. 2008. Using photographs to access stories of learning English. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos

- (toim.) Narratives of learning and teaching EFL. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan, 171–185.
- Nikula, T. & Kääntä, L. 2011. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 49–66.
- Norton, B. 1997. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly* 31 (3), 409–429.
- Norton, B. 2000. Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. Harlow: Longman.
- Norton, B. 2001. Non-participation, imagined communities and the language classroom. Teoksessa M. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Education, 159–171.
- Norton Peirce, B. 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29 (1), 9–31.
- Norton, B. & Toohey, K. 2001. Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly* 35 (2), 307–322.
- Ohta, A. S. 2000. Rethinking recasts: a learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. Teoksessa J. K. Hall & L. S. Verplaetse (toim.) *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 47–71.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa: Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoliin. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- OPH 2010 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Ortega, L. 2007. Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective. Teoksessa R. Dekeyser (toim.) *Practicing in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: Cambridge University Press, 180–207.
- Paavola, S., Ilomäki, L. & Lakkala, M. 2008. Millaisia mahdollisuuksia oppimisaihiot tarjoavat oppimiselle? Teoksessa L. Ilomäki (toim.) *Sähköä opetukseen! Digitaaliset oppimateriaalit osana oppimisympäristöä*. Helsinki: Opetushallitus, 16–23.
- Palmu, T. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 159–174.
- Pavlenko, A. 2005. *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (toim.) 2004. *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 157–177.

- Penttinen, E. & Kyyrönen, L. 2005. Vieraiden kielten opetuskulttuurin muutostarve. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and social action*. AFinLAn vuosikirja 2005. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 63. Jyväskylä: AFinLA, 387–397.
- Penuel, W. R. & Wertsch, J. V. 1995. Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist* 30 (2). Mahwah: Lawrence Erlbaum, 83–92.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Pica, T. 1994. Questions from the language classroom: Research perspectives. *TESOL Quarterly* 28 (1), 49–79.
- Pihko, M.-K. 2007. Minä, koulu ja englantia: Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 85.
- Pihko, M.-K. 2010. Vieras kieli kouluopetuksen välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 88.
- Pitkänen-Huhta, A. 2003. Texts and interaction. Literacy practices in the EFL classroom. *Jyväskylä Studies in Languages* 55. University of Jyväskylä.
- Pitkänen-Huhta, A. 2011. Kielentutkimusta etnografisella otteella. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 88–103.
- Pomeranz, A. I. 2001. Beyond the good language learner: Ideology, identity, and investment in classroom foreign language learning. University of Pennsylvania.
- POPS 2004 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pöyhönen, S. 2004. Suomen kielen opettajana Venäjällä: Ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Rajander, S. 2010. School and choice: An ethnography of a primary school with bilingual classes. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 50.
- Rampton, B. 1995. *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rantala, L. 2009. Kouluetnografia mediakasvatuksen tutkimuksessa [online]. Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.) *Tuovi 7. interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. [viitattu 19.2.2011]. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
<URL: <http://tampub.uta.fi/haekokoversio.php?id=298>>

- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 215–283.
- Rasinen, T. 2006. Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen: Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 281.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rebenius, I. 2007. Talet om learner autonomy: språklärning, autonomi och ett demokratiskt medborgarskap – ett gränsland till moralfilosofi. *Örebro Studies in Education* 18.
- Renold, E. 2006. Gendered classroom experiences. Teoksessa C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (toim.) *The Sage handbook of gender and education*. London: Sage, 439–452.
- Ribeiro, B. T. 2006. Footing, positioning, voice. Are we talking about the same things? In A. Fina, D. Schiffrin & M. Bamberg (eds) *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 48–82.
- Roebuck, R. 2000. Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 79–95.
- Rubin, J. 1975. What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly* 9 (1), 41–51.
- Rudduck, J. & Urquhart, I. 2003. Some neglected issues of transfer. Identity, status and gender from the pupils' perspective. Teoksessa C. Skelton & B. Francis (toim.) *Boys and girls in the primary classroom*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 167–186.
- Sahlström, F. 1999. Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school. *Uppsala Studies in Education* 85.
- Salner, M. 1989. Validity in human science research. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur, 47–71.
- Salo, O.-P. 2006. Sanoilla tekoihin – puhuminen tavoitteellisena toimintana. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitieteen lisensiaattityö.
- Salo, O.-P. & Hildén, R. 2011. Hiljaa hyvä tulee – vai tuleeko? Kieltenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro, 19–40.
- Sánchez-Jankowski, M. 2002. Representation, responsibility and reliability in participant-observation. Teoksessa T. May (toim.) *Qualitative research in action*. London: Sage, 144–160.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. *Group processes in the classroom*. Boston, Mass.: McGrawHill.
- Seikkula-Leino, J. 2004. Oppiminen vieraskielisessä opetuksessa ja vieraskielisen opetuksen tulevaisuus. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala

- (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 207–224.
- Sfärd, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.
- Shamim, F. 1996. In and out of the action zone: Location as a feature in large ESL classes in Pakistan. Teoksessa K. M. Bailey & D. Nunan (toim.) *Voices from the language classroom. Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 123–144.
- Shohamy, E. 2006. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Silverman, D. 1994. *Interpreting qualitative data: Methods for analysing text, talk and interaction*. London: Sage.
- Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research (2nd ed.)*. London: Sage.
- Sinha, C. 1999. *Situated selves: Learning to be a learner*. Teoksessa J. Bliss, R. Säljö & P. Light (toim.) *Learning sites: Social and technological research for learning*. Amsterdam: Pergamon.
- Slimani, A. 2001. Evaluation of classroom interaction. Teoksessa C. N. Candlin & N. Mercer (toim.) *English language teaching in its social context*. London: Routledge, 287–303.
- Sommer, R. 1967. *Group processes in the classroom*. Boston, Mass.: McGrawHill.
- Stables, A. 2003. Learning, identity and classroom dialogue. *Journal of Educational Enquiry* 4 (1), 1–18.
- Stanley, J. 1993. Sex and the quiet schoolgirl. Teoksessa P. Woods & M. Hammersly (toim.) *Gender & ethnicity in schools. Ethnographic accounts*. London: Routledge, 34–48.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94.
- Suoranta, J. 1999. Kasvatusantropologia ja (seikkailu)kasvatuksen tutkimus. Teoksessa J. Suoranta (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen: Professori Matti Telemäen juhlakirja*. Tampere: Taju, 130–170.
- SVT = Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2009, 5. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2008–2009 saaneet peruskoulun oppilaat ensisijaisen syyn mukaan 1). Helsinki: Tilastokeskus [viitattu 21.5.2011]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_005_fi.html>](http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_005_fi.html)
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Suomentaja Bo Grönholm. Helsinki: WSOY.
- Taalas, P., Tarnanen, M. & Huhta, A. 2007. Oppilaat ja opettajat kielten ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla – kartoitustutkimuksen suunnittelu ja toteutus. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 2007*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 65, 75–91.

- Taalas, P., Tarnanen, M., Kauppinen, M. & Pöyhönen, S. 2008. Media landscapes in school and in free time - two parallel realities? *Nordic Journal of Digital Literacy* 3 (4), 240-256.
- Tainio, L. 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta - Language and social action*. AFinLAN vuosikirja 2005. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 63, 179-192.
- Tainio, L. (toim.) 2007. Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Tainio, L. 2009. Puhuttelu luokkahuoneessa - tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 157-186.
- Tarnanen, M., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S. & Huhta, A. 2010. Yläkoulun tekstikäytännöt kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus* 41 (2), 154-165.
- Tella, S. & Harjanne, P. 2007. Can we afford any more affordances? Foreign language education specific reflections. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet*. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 77, 500-506.
- Thornborrow, J. 2002. Power talk. Language and interaction in institutional discourse. London: Longman.
- Thorne, S. L. 2000. Second language acquisition theory and the truths(s) about relativity. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 219-243.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tomal, D. R. 2003. *Action research for educators*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Toohey, K. 2000. *Learning English at school. Identity, social relations and classroom practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tseng, M. L. & Ivanic, R. 2006. Recognizing complexity in adult literacy research and practice. Teoksessa S. Gieve & I. K. Miller (toim.) *Understanding the language classroom*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan, 136-162.
- Tsui, A. B. M. 1996. Reticence and anxiety in second language learning. Teoksessa K. M. Bailey & D. Nunan (toim.) *Voices from the language classroom: qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 145-167.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2000. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija - yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-196.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylä: Tuope, *Journal of Teacher Researcher* 1/2011.
- van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. London: Longman.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van Lier, L. 2001. Constraints and resources in classroom talk: Issues of equality and symmetry. Teoksessa C. N. Candlin & N. Mercer (toim.) *English language teaching in its social context*. London: Routledge, 90–107.
- van Lier, L. 2002. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. Teoksessa C. Kramsch (toim.) *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. London: Continuum, 140–164.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1), 46–65.
- van Lier, L. 2008. Agency in the classroom. Teoksessa J. P. Lantolf & M. E. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 163–188.
- Vuorinen, P. 2009. Profiles of second language learners in bilingual education. Turun yliopisto. *Humaniora B*, osa 318.
- Vygotski, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Walsh, D. 1998. Doing ethnography. Teoksessa C. Seale (toim.) *Researching society and culture*. London: Sage, 217–232.
- Walsh, S. 2006. *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.
- Wei, L. & Mayer, M. G. (toim.) 2008. *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, K. 2002. *Understanding identity*. London: Arnold.
- Wortham, S. 2004. From good student to outcast: The emergence of a classroom identity. *Ethos* 32 (1), 164–187.
- Wright, T. 2006. Managing classroom life. Teoksessa S. Gieve & I. K. Miller (toim.) *Understanding the language classroom*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan, 64–87.
- Yamakawa, Y., Forman, E. & Ansell, E. 2005. Role of positioning: The role of positioning in constructing an identity in a third grade mathematics classroom. Teoksessa K. Kumpulainen, C. E. Hmelo-Silver & M. César

- (toim.) Investigating classroom interaction. Rotterdam: Sense Publishers, 179-202.
- Yliniemi, M., Dufva, H. & Mäntylä, K. 2006. "Jatkuvasti tulee puhuttua" - lasten käsityksiä kieliympäristön merkityksestä vieraan kielen oppimisessa. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 77-96.
- Yoshizawa, A. 2010. Learner identity construction in EFL context: Needs for research area expansion and examination of imagined identities in the imagined communities [online]. [viitattu 25.10.2010]. Saatavana www-muodossa:
<URL: <http://www.keiwa-c.ac.jp/kenkyu/kiyo/doc/kiyo19-3.pdf>>
- Young, R. F. 2008. Language and interaction. An advanced resource book. London: Routledge.
- Yuxia, L. 2009. Negotiated (non-)participation of 'unsuccessful' learners. Teoksessa J. Lo Bianco, J. Orton & G. Yihong (toim.) China and English: Globalisation and the dilemmas of identity. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ziglari, L. 2008. Affordance and second language acquisition. European Journal of Scientific Research 23 (3), 373-379.

LIITTEET

LIITE 1 Aineistoesimerkeissä käytetyt litterointimerkinnot

, tai .	tauco puheessa
...	pitkä tauco puheessa
[]	epäselvä/ puuttuva sana/ lauseenosa
no] [joo	päällekkäinen puhe
<i>kursiivi</i>	äänenpainon lisääminen
(naurahdus) merkintöjä ei-kielellisestä vuorovaikutuksesta	

LIITE 2 Tutkimuslupapyyntö**Viides-/kuudesluokkalaisten huoltajille**

Toimin _____koulun tuntiopettajana. Teen jatkotutkimusta Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa aiheesta *Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kielenoppijaidentiteetti*. Ohjaajanani toimii _____.

Tutkimuksessa pyrin selvittämään, miten oppilaiden identiteetti kielenoppijana rakentuu ja vaikuttaa opimistilanteissa.

Lukuvuoden 2007 – 2008 aikana tarkoitukseni on kerätä tutkimusaineistoa _____ koulun viidensissä ja kuudensissa luokissa. Aineisto koostuu kirjallisista kyselyistä, päiväkirjoista, oppituntien videoinneista sekä joidenkin oppilaiden haastatteluista nauhoituksineen. Haastatelluiksi valikoituneiden oppilaiden huoltajiin otan yhteyttä erikseen.

Pyydän teitä ilmoittamaan, saako lapsenne osallistua tutkimukseen ja ystävällisesti palauttamaan alla oleva kyselyosio lapsenne mukana minulle.

Ystävällisin terveisin

KristiinaSkinnari

kristiina.skinnari@jkl.fi

puhelinnumero

Lapseni _____(nimi)

saa/ei saa osallistua tutkimukseen.

Päiväys:_____

Huoltajan allekirjoitus:_____

LIITE 3 Haastattelulusuostumus

Olen saanut lastanne, _____, koskevan myönteisen tutkimusluvan peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kielenoppijaidentiteettejä koskevaan tutkimukseeni.

Aloitan marraskuussa 2007 tutkimushaastattelut, joihin toivoisin lapsenne voivan osallistua. Pyrin toteuttamaan haastattelut osittain koulupäivien aikana, kuitenkin koulutyötä häiritsemättä. Sopimuksen mukaan haastattelut voivat toteutua myös koulupäivän jälkeen. Haastattelen samat oppilaat uudelleen kevään 2008 kuluessa.

Haastattelussa kysyn oppilailta heidän kokemuksiaan englannin kielen opiskelussa. Tutkimuksen tarkoitus on avata kielen opiskelun sosiaaliseen kontekstiin liittyvien merkitysten yhteyttä yksittäisten oppilaiden käsitykseen itsestään kielenoppijana. Pyrin työssäni kuvaamaan kielenoppimistilanteita oppilaiden näkökulmasta ja siten tuottamaan lisää tietoa kielenopetuksesta. Mielestäni tämä on keskeinen asia myös oman opettajantyöni kannalta, jossa pyrin kehittämään tutkimusta tekemällä.

Haastateltavien nimet ja henkilötiedot sekä luokka eivät tule esille tutkimuksessa. Koska teen tutkimusta omassa työpaikassani, on koulun nimeä mahdotonta salata. Työn julkaisu ajoittuu kuitenkin sen verran pitkälle tulevaisuuteen, että tutkittavat oppilaat ovat jo siirtyneet yläkouluun, jolloin tunnistaminen vaikeutuu luonnollisesti. Haastattelut nauhoitetaan ja nauhat säilytetään asianmukaisesti ja hävitetään julkaisun jälkeen. Litteroiduista haastatteluista osa päättyy tutkimuksiin siteerauksina.

Todennäköisesti pyydän myös teitä haastateltujen vanhempina vastaamaan muutamiin kysymyksiin tai kertomaan vapaasti lapsenne englannin opiskelusta kodin näkökulmasta (esim. läksyihin ja kokeisiin liittyen). Kaikki osallistuminen on tietenkin sekä teille että oppilaille täysin vapaaehtoista ja luottamuksellista. Yleisiä eettisiä tutkimusperiaatteita noudattaen en myöskään paljasta haastattelussa esille tullutta tietoa ulkopuolisille työyhteisöni sisällä enkä sen ulkopuolella mainitsemalla nimiä tulosten käsittelyn yhteydessä.

Selvitän mielelläni tutkimukseen liittyviä tietoja lisää pyydettyäessä.
Ystävällisin terveisin

Kristiina Skinnari
kristiina.skinnari@jkl.fi

Annan suostumukseni lapseni osallistumiselle tutkimushaastatteluihin
Päiväys Huoltajan allekirjoitus

LIITE 4 Kysely viides- ja kuudesluokkalaisille**Millainen englannin oppija olen?**

1. Kuvaa itseäsi englannin oppijana muutamien sanoin.
2. Mikä mielestäsi on vaikeinta englannin opiskelussa (kuuntelu, ääneen lukeminen, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen, sanojen opiskelu, kielioppiasiat, tietynlaiset oppikirjan tehtävät)?
3. Mikä on sinulle helppoa?
4. Mistä pidät eniten englannin opiskelussa (minkälaisista tehtävistä, työtavoista, esim. itsenäinen työskentely, parityöskentely, ryhmätyö, aukkotehtävät, vapaat kirjoitustehtävät, keskustelu, kuuntelu, ääneen lukeminen, hiljaa lukeminen, sanojen opettelu, kieliopin opiskelu, pelit)?
5. Mistä et pidä?
6. Osallistutko aktiivisesti englannin tunneilla? Miksi?
7. Miten läksyjen tekeminen sujuu (kuinka paljon aikaa sinulta menee läksyjen tekemiseen, onko läksyjen tekeminen vaikeaa, auttaako joku sinua, jäävätkö läksysi viime tippaan, kertaatko sanoja usein, luetko kappaleita kotona ääneen, unohteletko läksyjä, missä teet läksysi, mihin aikaan, onko läksyjen tekeminen mukavaa)?
8. Auttavatko ja tukevatko/ häiritsevätkö luokkatoverisi sinua englannin tunneilla? Miten?
9. Millaisia toiveita sinulla on englannin opettajalle?
10. Missä muualla/ miten opit englantia kuin koulussa (esim. musiikki, pelit, TV, elokuvat, kaverit, harrastukset, matkailu)?
11. Onko englannin opiskelu mielestäsi tärkeää? Miksi?
12. Mihin ajattelet tarvitsevasi englannin kieltä tulevaisuudessa?
13. Opiskeletko muita kieliä? Mitä?
14. Mitä kieliä haluaisit opiskella?
15. Mistä oppiaineista pidät koulussa? Miksi?
16. Mistä oppiaineista et pidä koulussa? Miksi?

LIITE 5 Kysymykset haastateltujen oppilaiden vanhemmille

Olen haastatellut lastanne kielenoppijaidentiteettejä käsittelevää tutkimustani varten. Kodin näkökulman esille tuomiseksi pyydän teitä ystävällisesti vastaamaan muutamiin kysymyksiin koskien lapsenne englannin opiskelua.

1. Kertooko lapsenne avoimesti kielenopiskeluunsa liittyvistä asioista?
2. Kertooko lapsenne yleensä kouluun ja oppimiseensa liittyvistä asioista?
3. Kertooko lapsenne sekä mukavista että ikävistä kouluasioista?
4. Millainen kielenoppija lapsenne teidän mielestänne on?
5. Millaisena pidätte lapsenne käsitystä itsestään koululaisena yleensä?
6. Teettekö yhdessä läksyjä/ tuetteko lapsenne koulutyötä? Miten ja kuinka paljon kielenopiskelun osalta?
7. Kuvaile lapsenne luonteenpiirteitä kodin näkökulmasta.
8. Miten lapsenne menestyy kielenopiskelussa teidän mielestänne? Vaikuttaako lapsenne innostuneelta kielenoppijalta/ onko oppimisessa erityisvaikeuksia?
9. Oletteko havainneet muutoksia lapsenne kielenopiskelussa hänen kouluajan? Millaisia?
10. Käyttääkö lapsenne englantia tai muita kieliä vapaa-aikanaan? Missä yhteyksissä?
11. Haluatteko tuoda esille jotain muuta lapsenne kielenopiskeluun liittyvää (toiveita, suunnitelmia, pelkoja, sattumuksia)? Mikäli haluatte kirjoittaa asiasta laajemmin, käytäkää kyselyn kääntöpuolta.

Kiitos vaivannäöstä!

Kristiina Skinnari

LIITE 6 Oppilaiden ryhmäkeskustelujen ohjeistus

Keskustelkaa englannin opetuksesta ja CLIL-opetuksesta.

Millaisia muistoja teillä on kielenopetuksesta?

Miten kielenopetus on muuttunut?

Mikä on ollut mukavaa/ ikävää/ hyvää/ huonoa/ helppoa/ vaikeaa?

Millaista kielenopiskelu on tässä koulussa/ ryhmässänne?

Millaisia toiveita teillä on kielenopetukselle?

LIITE 7 Täydentävät kyselyt

Itsearviointit: Miten englannin opiskelusi sujuu nyt? Millaisia englannin opiskeluun liittyviä tavoitteita sinulla on? Onko sinulla toiveita opettajalle englannin opiskelun suhteen? (6.-luokkalaiset 3.12.2007, 10.12.2007 ja 9.1.2008)

Miten kokeesi sujui? Oletko tyytyväinen tulokseen? Miten aiot opiskella englantia jatkossa? (12.10.2007)

Lisäksi itsearviointeja kokeiden yhteydessä.

CLIL-kysely: Mikä on sinusta mukavaa CLIL-tunneilla? Miten opit siellä englantia parhaiten? (6.-luokkalaiset 9/2007 ja 4/2008)

Istumapaikkakysely: Missä istut mieluiten englannintunneilla? Miten valitset paikkasi? (Kaksi kuudetta luokkaa 4.3.2008)

Ryhmäkysely: Millainen englannin ryhmäsi on? Miten opiskelu siinä sujuu? Auttavatko tai häiritsevätkö toiset sinua? (Kaksi kuudetta luokkaa 1/2008)

Muutoskysely: Onko englanninopiskelusi muuttunut 6. luokalla? Miten? (6. luokka 17.12.2008)

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003.
- 2 SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa - todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality - producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003.
- 3 GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003.
- 4 LEHIKONEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003.
- 5 JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 215 p. 6 p. 2003.
- 6 USKALI, TURO, "Älä kirjoita itseäsi ulos" Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957-1975. - "Do not write yourself out" The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957-1975. 484 p. Summary 4 p. 2003.
- 7 VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukioikäisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003.
- 8 TAMPERE, KAJA, Public relations in a transition society 1989-2002. Using a stakeholder approach in organisational communications and relation analyses. 137 p. 2003.
- 9 EEROLA, TUOMAS, The dynamics of musical expectancy. Cross-cultural and statistical approaches to melodic expectations. - Musiikillisten odotusten tarkastelu kulttuurien välisen vertailujen ja tilastollisten mallien avulla. 84 p. (277 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 10 PAAANANEN, PIIRKKO, Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6-11. - Many paths to music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6-11 years. 235 p. Summary 4 p. 2003.
- 11 LAAKSAMO, JOUKO, Musiikillisten karakterien metamorfoosi. Transformaatio- ja metamorfoosiprosessit Usko Meriläisen tuotannossa vuosina 1963-86. - "Metamorphosis of musical characters". Transformation and metamorphosis processes in the works of Usko Meriläinen during 1963-86. 307 p. Summary 3 p. 2004.
- 12 RAUTIO, RIITTA, *Fortspinnungstypus* Revisited. Schemata and prototypical features in J. S. Bach's Minor-Key Cantata Aria Introductions. - Uusi katsaus kehitysmuotoon. Skeemat ja prototyyppiset piirteet J. S. Bachin kantaattien molliarioiden alkusoitoissa. 238 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 13 MÄNTYLÄ, KATJA, Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. - Idiomien ominaisuuksien vaikutus englannin idiomien ymmärtämiseen ja tulkintaan syntyperäisten ja suomea äidinkielenään puhuvien näkökulmasta. 239 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 14 MIKKONEN, YRJÖ, On conceptualization of music. Applying systemic approach to musicological concepts, with practical examples of music theory and analysis. - Musiikin käsitteellistämistä. Systemisen tarkastelutavan soveltaminen musikologisiin käsitteisiin sekä käytännön esimerkkejä musiikin teoriasta ja analyysistä. 294 p. Yhteenveto 10 p. 2004.
- 15 HOLM, JAN-MARKUS, Virtual violin in the digital domain. Physical modeling and model-based sound synthesis of violin and its interactive application in virtual environment. - Virtuaalinen viulu digitaalisella alueella. Viulun fyysikaalinen mallintaminen ja mallipohjainen äänisynteesi sekä sen vuorovaikutteinen soveltaminen virtuaalitodellisuus ympäristössä. 74 p. (123 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 16 KEMP, CHRIS, Towards the holistic interpretation of musical genre classification. - Kohti musiikin genreluokituksen kokonaisvaltaista tulkintaa. 302 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 17 LEINONEN, KARI, Finlandssvenskt sje-, tje- och s-ljud i kontrastiv belysning. 274 p. Yhteenveto 4 p. 2004.
- 18 MÄKINEN, EEVA, Pianisti cembalistina. Cembalotekniikka cembalonsoittoa aloittavan pianistin ongelmana. - The Pianist as cembalist. Adapting to harpsichord technique as a problem for pianists beginning on the harpsichord. 189 p. Summary 4 p. 2004.
- 19 KINNUNEN, MAURI, Herätysliike kahden kulttuurin rajalla. Lestadiolaisuus Karjalassa 1870-1939. - The Conviction on the boundary of two cultures. Laestadianism in Karelia in 1870-1939. 591 p. Summary 9 p. 2004.
- 20 Лилия Сибберг, "БЕЛЫЕ ЛИЛИИ". ГЕНЕЗИС ФИНСКОГО МИФА В БОЛГАРИИ. РОЛЬ РУССКОГО ФЕННОИЛЬСТВА. ФИНСКО-БОЛГАРСКИЕ КОНТАКТЫ И ПОСРЕДНИКИ С КОНЦА XIX ДО КОНЦА XX ВЕКА. 284 с. - "Belye lilii". Genezis finskogo mifa v Bolgarii. Rol' russkogo fennoil'stva. Finsko-bolgarskie kontakty i posredniki s konca XIX do konca XX veka. 284 p. Yhteenveto 2 p. 2004.

- 21 FUCHS, BERTOLD, Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. - Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka. 476 p. Yhteenveto 14 p. 2004.
- 22 JÄÄSKELÄINEN, PETRI, Instrumentatiivisuus ja nykysuomen verbinjohto. Semanttinen tutkimus. - Instrumentality and verb derivation in Finnish. A semantic study. 504 p. Summary 5 p. 2004.
- 23 MERTANEN TOMI, Kahdentoista markan kapi-
na? Vuoden 1956 yleislakko Suomessa. - A
Rebellion for Twelve Marks? - The General
Strike of 1956 in Finland. 399 p. Summary
10 p. 2004.
- 24 MALHERBE, JEAN-YVES, L'œuvre de fiction
en prose de Marcel Thiry : une lecture
d'inaboutissements. 353 p. Yhteenveto 1 p.
2004.
- 25 KUHNA, MATTI, Kahden maailman välissä.
Marko Tapion *Arktinen hysteria* Väinö Linnan
haastajana. - Between two worlds. Marko
Tapio's *Arktinen hysteria* as a challenger to
Väinö Linna. 307p. Summary 2 p. 2004.
- 26 VALTONEN, HELI, Minäkuvat, arvot ja menta-
liteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntynei-
den toimihenkilönaisten omaelämäkertoista.
- Self-images, values and mentalities. An
autobiographical study of white collar
women in twentieth century Finland. 272 p.
Summary 6 p. 2004.
- 27 PUSZTAL, BERTALAN, Religious tourists.
Constructing authentic experiences in late
modern hungarian catholicism. - Uskontotu-
ristit. Autenttisen elämyksen rakentaminen
myöhäismodernissa unkarilaisessa katoli-
suudessa. 256 p. Yhteenveto 9 p. Summary in
Hungarian 9 p. 2004.
- 28 PÄÄJOKI, TARJA, Taide kulttuurisena kohtaa-
misspaikkana taidekavatuksessa. - The arts
as a place of cultural encounters in arts
education. 125 p. Summary 3 p. 2004.
- 29 JUPPI, PIRITA, "Keitä me olemme? Mitä me
haluamme?" Eläinoikeusliike määrittely-
kamppailun, marginalisoinnin ja moraalisen
paniikin kohteena suomalaisessa sanomaleh-
distössä. - "Who are we? What do we want?"
The animal rights movement as an object of
discursive struggle, marginalization and
moral panic in Finnish newspapers. 315 p.
Summary 6 p. 2004.
- 30 HOLMBERG, JUKKA, Etusivun politiikkaa.
Yhteiskunnallisten toimijoiden representointi
suomalaisissa sanomalehti uutisissa 1987-
2003. - Front page politics. Representation of
societal actors in Finnish newspapers' news
articles in 1987-2003. 291 p. Summary 2 p.
2004.
- 31 LAGERBLOM, KIMMO, Kaukana Kainuussa,
valtavyöhykellä. Etnologinen tutkimus
Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta
1950 - 1972. - Far, far away, nearby a main
passage. An ethnological study of the life
spans of Kontiomäki railtown 1950 - 1972.
407 p. Summary 2 p. 2004.
- 32 HAKAMÄKI, LEENA, Scaffolded assistance
provided by an EFL teacher during whole-
class interaction. - Vieraan kielen opettajan
antama oikea-aikainen tuki luokkahuoneessa.
331 p. Yhteenveto 7 p. 2005.
- 33 VIERGUTZ, GUDRUN, Beiträge zur Geschichte
des Musikunterrichts an den
Gelehrtschulen der östlichen Ostseeregion
im 16. und 17. Jahrhundert. - Latinankoulujen
musiikinopetuksen historiasta itäisen
Itämeren rannikkokaupungeissa 1500- ja
1600-luvuilla. 211 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 34 NIKULA, KAISU, Zur Umsetzung deutscher
Lyrik in finnische Musik am Beispiel Rainer
Maria Rilke und Einjuhani Rautavaara.
- Saksalainen runous suomalaisessa musiikis-
sa, esimerkkinä Rainer Maria Rilke ja Einju-
hani Rautavaara. 304 p. Yhteenveto
6 p. 2005.
- 35 SYVÄNEN, KARI, Vastatunteiden dynamiikka
musiikkiterapiassa. - Counter emotions
dynamics in music therapy. 186 p. Summary
4 p. 2005.
- 36 ELORANTA, JARI & OJALA, JARI (eds), East-West
trade and the cold war. 235 p. 2005.
- 37 HILTUNEN, KAISA, Images of time, thought
and emotions: Narration and the spectator's
experience in Krzysztof Kieslowski 's late
fiction films. - Ajan, ajattelun ja tunteiden
kuvia. Kerronta ja katsojan kokemus
Krzysztof Kieslowskin myöhäisfiktiossa.
203 p. Yhteenveto 5 p. 2005.
- 38 AHONEN, KALEVI, From sugar triangle to
cotton triangle. Trade and shipping between
America and Baltic Russia, 1783-1860.
572 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 39 UTRIAINEN, JAANA, A gestalt music analysis.
Philosophical theory, method, and analysis of
Igor Reznikoff's compositions. - Hahmo-
rustainen musiikkianalyysi. Hahmofilosofi-
nen teoria, metodi ja musiikkianalyysi Igor
Reznikoffin sävellyksistä. 222 p. Yhteenveto
3 p. 2005.
- 40 MURTORINNE, ANNAMARI, *Tuskan hauskaa!*
Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen.
Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdek-
sännellä luokalla. - Painfully fun! Towards
reflective writing process. 338 p. 2005.
- 41 TUNTURI, ANNA-RIITTA, Der Pikareske Roman
als Katalysator in Geschichtlichen Abläufen.
Erzählerische Kommunikationsmodelle in
Das Leben des Lazarillo von Tormes, bei Thomas
Mann und in Einigen Finnischen Romanen.
183 p. 2005.
- 42 LUOMA-AHO, VILMA, Faith-holders as Social
Capital of Finnish Public Organisations.
- Luottojoukot - Suomalaisten julkisten
organisaatioiden sosiaalista pääomaa. 368 p.
Yhteenveto 8 p. 2005.

- 43 PENTTINEN, ESA MARTTI, Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. - Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction. 153 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2005.
- 44 KAIVAPALU, ANNEKATRIN, Lähdekieli kielenoppimisen apuna. - Contribution of L1 to foreign language acquisition. 348 p. Summary 7 p. 2005.
- 45 SALAVUO, MIikka, Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukuluttuurissa - Network-assisted learning in the learning culture of university music education. 317 p. Summary 5 p. 2005.
- 46 MAIJALA, JUHA, Maaseutuyhteisön kriisi-1930-luvun pula ja pakkoahuutokaupat paikallisena ilmiönä Kalajokilaaksossa. - Agricultural society in crisis - the depression of the 1930s and compulsory sales as a local phenomenon in the basin of the Kalajoki-river. 242 p. Summary 4 p. 2005.
- 47 JOUHKI, JUUKA, Imagining the Other. Orientalism and occidentalism in Tamil-European relations in South India. -Tulkintoja Toiseudesta. Orientalismi ja oksidentalismi tamileiden ja eurooppalaisten välisissä suhteissa Etelä-Intiassa. 233 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 48 LEHTO, KEIJO, Aatteista arkeen. Suomalaisten seitsenpäiväisten sanomalehtien linjapaperien synty ja muutos 1971-2005. - From ideologies to everyday life. Editorial principles of Finnish newspapers, 1971-2005. 499 p. Summary 3 p. 2006.
- 49 VALTONEN, HANNU, Tavallisesta kuriositeetiksi. Kahden Keski-Suomen Ilmailumuseon Messerschmitt Bf 109 -lentokoneen museoarvo. - From Commonplace to curiosity - The Museum value of two Messerschmitt Bf 109 -aircraft at the Central Finland Aviation Museum. 104 p. 2006.
- 50 KALLINEN, KARI, Towards a comprehensive theory of musical emotions. A multi-dimensional research approach and some empirical findings. - Kohti kokonaisvaltaista teoriaa musiikillisista emootioista. Moniulotteinen tutkimuslähestymistapa ja empiirisiä havain- toja. 71 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 ISKANUIS, SANNA, Venäjänkielisten maahan- muuttajapiskelijöiden kieli-identiteetti. - Language and identity of Russian-speaking students in Finland. 264 p. Summary 5 p. Peфepar 6 c. 2006.
- 52 HEINÄNEN, SEIJA, Käsityö - taide - teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideiteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakausleh- dissä. - Craft - Art - Industry: From craft to industrial art in the views of magazines and trade publications of the early 20th Century. 403 p. Summary 7 p. 2006.
- 53 KAIVAPALU, ANNEKATRIN & PRUULLI, KÜLVI (eds), Lähivertailuja 17. - Close comparisons. 254 p. 2006.
- 54 ALATALO, PIRJO, Directive functions in intra- corporate cross-border email interaction. - Direktiiviset funktiot monikansallisen yrityksen englanninkielisessä sisäisessä sähköpostiviestinnässä. 471 p. Yhteenveto 3 p. 2006.
- 55 KISANTAL, TAMÁS, „...egy tömegmészárlásról mi értelmes dolgot lehetne elmondani?” Az ábrázolásmód mint történelemkonceptió a holokauszt-irodalomban. - „...there is nothing intelligent to say about a massacre”. The representational method as a conception of history in the holocaust-literature. 203 p. Summary 4 p. 2006.
- 56 MATIKAINEN, SATU, Great Britain, British Jews, and the international protection of Romanian Jews, 1900-1914: A study of Jewish diplomacy and minority rights. - Britannia, Britannian juutalaiset ja Romanian juutalaisten kansain- välinen suojele, 1900-1914: Tutkimus juuta- laisesta diplomatiasta ja vähemmistöoikeuk- sista. 237 p. Yhteenveto 7 p. 2006.
- 57 HÄNNINEN, KIRSI, Visiosta toimintaan. Museoi- den ympäristökasvatus sosiokulttuurisena jatkumona, säätelymekanismina ja innovatiivisena viestintänä. - From vision to action. Environmental education in museums as a socio-cultural continuum, regulating mechanism, and as innovative communication 278 p. Summary 6 p. 2006.
- 58 JOENSUU, SANNA, Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkö- kulma. - Two images of an employee; internal communication doctrines from a postmodern perspective. 225 p. Summary 9 p. 2006.
- 59 KOSKIMÄKI, JOUNI, Happiness is... a good transcription - Reconsidering the Beatles sheet music publications. - Onni on... hyvä transkriptio - Beatles-nuottijulkaisut uudelleen arvioituna. 55 p. (320 p. + CD). Yhteenveto 2 p. 2006.
- 60 HIETAHARJU, MIKKO, Valokuvan voi repiä. Valokuvan rakenne-elementit, käyttöym- päristöt sekä valokuvatulkinnan syntyminen. - Tearing a photograph. Compositional elements, contexts and the birth of the interpretation. 255 p. Summary 5 p. 2006.
- 61 JÄMSÄNEN, AULI, Matrikkeliteilijaksi valikoituminen. Suomen Kuvaamataiteilijat -hakuteoksen (1943) kriteerit. - Prerequisites for being listed in a biographical encyclopedia criteria for the Finnish Artists Encyclopedia of 1943. 285 p. Summary 4 p. 2006.
- 62 HOKKANEN, MARKKU, Quests for Health in Colonial Society. Scottish missionaries and medical culture in the Northern Malawi region, 1875-1930. 519 p. Yhteenveto 9 p. 2006.

- 63 RUUSKANEN, ESA, Viholliskuviin ja viranomaisiin vetoamalla vaiennetut työväentalot. Kuinka Pohjois-Savon Lapuan liike sai nimismiehet ja maaherran sulkemaan 59 kommunistista työväentaloa Pohjois-Savossa vuosina 1930-1932. - The workers' halls closed by scare-mongering and the use of special powers by the authorities. 248 p. Summary 5 p. 2006.
- 64 VARDJA, MERIKE, Tegelaskategoriad ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis "Tundmatu sõdur". - Character categories and the means of character representation in Väinö Linna's Novel *The Unknown Soldier*. 208 p. Summary 3 p. 2006.
- 65 TAKÁTS, JÓZSEF, Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról. - The Grove of Methodology. Writings on Literary Historiography. 164 p. Summary 3 p. 2006.
- 66 MIKKOLA, LEENA, Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. - Meanings of social support in patient-nurse interaction. 260 p. Summary 3 p. 2006.
- 67 SAARIKALLIO, SUVI, Music as mood regulation in adolescence. - Musiikki nuorten tunteiden säätelyä. 46 p. (119 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 68 HUIJANEN, ERKKI, Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa. - On the fringes of readership. The changing meanings of newspaper in everyday life. 296 p. Summary 4 p. 2007.
- 69 TUOKKO, Eeva, Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetty tulokset. - What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National assessment results linked to the common European framework. 338 p. Summary 7 p. Sammanfattning 1 p. Tiivistelmä 1 p. 2007.
- 70 TUUKKA, TIMO, "Kekkonen konstit". Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitykset teoriasta käytäntöön 1933-1981. - "Kekkonen's way". Urho Kekkonen's conceptions of history and politics from theory to practice, 1933-1981. 413 p. Summary 3 p. 2007.
- 71 Humanistista kirjoja. 145 s. 2007.
- 72 NIEMINEN, LEA, A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language. 296 p. Tiivistelmä 7 p. 2007.
- 73 TORVELAINEN, PÄIVI, Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. - Variation in phonological development of two-year-old Finnish children. A study of speech intelligibility and attempting and production of words. 220 p. Summary 10 p. 2007.
- 74 SIITONEN, MARKO, Social interaction in online multiplayer communities. - Vuorovaikutus verkkopeliyhteisöissä. 235 p. Yhteenveto 5 p. 2007.
- 75 SIJERNVALL-JÄRVI, BIRGITTA, Kartanoarkkitehtuuri osana Tandefelt-suvun elämäntapaa. - Manor house architecture as part of the Tandefelt family's lifestyle. 231 p. 2007.
- 76 SULKUNEN, SARI, Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000. - Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa: PISA 2000. 227 p. Tiivistelmä 6 p. 2007.
- 77 KÖSZEGHY, PÉTER, Magyar Alkibiadés. Balassi Bálint élete. - The Hungarian Alcibiades. The life of Bálint Balass. 270 p. Summary 6 p. 2007.
- 78 MIKKONEN, SIMO, State composers and the red courtiers - Music, ideology, and politics in the Soviet 1930s - Valtion säveltäjiä ja punaisia hoviherroja. Musiikki, ideologia ja politiikka 1930-luvun Neuvostoliitossa. 336 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 79 SIVUNEN, ANU, Vuorovaikutus, viestintä-tekniologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. - Social interaction, communication technology and identification in virtual teams. 251 p. Summary 6 p. 2007.
- 80 LAPPI, TIINA-RIITTA, Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. - Negotiating urban spatiality. An ethnological study on the interplay of social and material environment in urban narrations on Jyväskylä. 231 p. Summary 4 p. 2007.
- 81 HUHTAMÄKI, ÜLLA, "Heittäydä vapauteen". Avantgarde ja Kauko Lehtisen taiteen murros 1961-1965. - "Fling yourself into freedom!" The Avant-Garde and the artistic transition of Kauko Lehtinen over the period 1961-1965. 287 p. Summary 4 p. 2007.
- 82 KELA, MARIA, Jumalan kasvot suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. - God's face in Finnish. Metaphorisation and the emergence of a religious expression. 275 p. Summary 5 p. 2007.
- 83 SAAKINEN, TAINA, Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. - Laatu liikkeessä. Korkeakoulupolitiikan diskursiivinen rakentuminen laadun näkökulmasta. 90 p. (176 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 84 MÄKILÄ, KIMMO, Tuhoa, tehoa ja tuhlausta. Helsingin Sanomien ja New York Timesin ydinaseuutisoinnin tarkastelua diskurssi-analyttisestä näkökulmasta 1945-1998.

J Y V Ä S K Y L Ä S T U D I E S I N H U M A N I T I E S

- "Powerful, Useful and Wasteful". Discourses of Nuclear Weapons in the New York Times and Helsingin Sanomat 1945-1998. 337 p. Summary 7 p. 2007.
- 85 KANTANEN, HELENA, Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. - Yliopistojen sidosryhmävuoropuhelu ja alueellinen sitoutuminen. 209 p. Yhteenveto 8 p. 2007.
- 86 ALMONKARI, MERJA, Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. - Social anxiety in study-related communication situations. 204 p. Summary 4 p. 2007.
- 87 VALENTINI, CHIARA, Promoting the European Union. Comparative analysis of EU communication strategies in Finland and in Italy. 159 p. (282 p.) 2008.
- 88 PULKKINEN, HANNU, Uutisten arkkitehtuuri - Sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto. - The Architecture of news. Order and flexibility of newspaper design structures. 280 p. Yhteenveto 5 p. 2008.
- 89 MERILÄINEN, MERJA, Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa - rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. - Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements. 197 p. 2008.
- 90 VARES, MARI, The question of Western Hungary/Burgenland, 1918-1923. A territorial question in the context of national and international policy. - Länsi-Unkarin/Burgenlandin kysymys 1918-1923. Aluekysymys kansallisen ja kansainvälisen politiikan kontekstissa. 328 p. Yhteenveto 8 p. 2008.
- 91 ALA-RUONA, ESA, Alkuarviointi kliinisenä käytäntönä psyykkisesti oireilevien asiakkaiden musiikkiterapiassa - strategioita, menetelmiä ja apukeinoja. - Initial assessment as a clinical procedure in music therapy of clients with mental health problems - strategies, methods and tools. 155 p. 2008.
- 92 ORAVALA, JUHA, Kohti elokuvallista ajattelua. Virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä. - Towards cinematic thinking. The ontology of the virtually real in Gilles Deleuze's and Jean-Luc Godard's conceptions of cinema. 184 p. Summary 6 p. 2008.
- 93 KECSKEMÉTI, ISTVÁN, Papyrusesta megabitteihin. Arkisto- ja valokuvakokoelmien konservoinnin prosessin hallinta. - From papyrus to megabytes: Conservation management of archival and photographic collections. 277 p. 2008.
- 94 SUNI, MINNA, Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. - Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition. 251 p. Summary 9 p. 2008.
- 95 N. PÁL, JÓZSEF, Modernség, progresszió, Ady Endre és az Ady-Rákosi vita. Egy konfliktusos eszmetörténeti pozíció természetete és következményei. 203 p. Summary 3 p. 2008.
- 96 BARTIS, IMRE, „Az igazság ismérve az, hogy igaz”. Etika és nemzeti identitás Sütő András Anyám könnyű álmot ígér című művében és annak recepciójában. 173 p. Summary 4 p. 2008.
- 97 RANTA-MEYER, TUIRE, Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. - *Nulla dies sine linea*: A biographical and reception-historical approach to Finnish composer Erkki Melartin. 68 p. Summary 6 p. 2008.
- 98 KOIVISTO, KEIJO, Itsenäisen Suomen kanta-aliupseeriston synty, koulutus, rekrytointitausta ja palvelusehdot. - The rise, education, the background of recruitment and conditions of service of the non-commissioned officers in independent Finland. 300 p. Summary 7 p. 2008.
- 99 KISS, MIKLÓS, Between narrative and cognitive approaches. Film theory of non-linearity applied to Hungarian movies. 198 p. 2008.
- 100 RUUSUNEN, AIMO, Todeksi uskottua. Kansandemokraattinen Neuvostoliitto-journalismi rajapinnan tulkina vuosina 1964-1973. - Believed to be true. Reporting on the USSR as interpretation of a boundary surface in pro-communist partisan journalism 1964-1973. 311 p. Summary 4 p. 2008.
- 101 HÄRMÄLÄ, MARITA, Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näytötutkinnoissa. - Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the qualification of business and administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults. 318 p. Summary 4 p. 2008.
- 102 COELHO, JACQUES, The vision of the cyclops. From painting to video ways of seeing in the 20th century and through the eyes of Man Ray. 538 p. 2008.
- 103 BREWIS, KIELO, Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals. - Stressin kokemus suomalaisen viranomaisten monietnisissä asiakaskontaktteissa: kriittis-pragmaattisen kulttuurivälisen ammattitaidon kehittäminen. 299 p. Yhteenveto 4 p. 2008.
- 104 BELIK, ZHANNA, The Peshekhonovs' Workshop: The Heritage in Icon Painting. 239 p. [Russian]. Summary 7 p. 2008.
- 105 MOILANEN, LAURA-KRISTINA, Talonpoikaisuus, säädyllisyys ja suomalaisuus 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomenkielisen proosan kertomana. - Peasant values, estate society and the Finnish in late nineteenth- and early

- and early twentieth-century narrative literature. 208 p. Summary 3 p. 2008.
- 106 PÄÄRNILÄ, OSSI, Hengen hehkusta tietostrategioihin. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan viisi vuosikymmentä. 110 p. 2008.
- 107 KANGASNIEMI, JUKKA, Yksinäisyyden kokemuksen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. - The key components of the experience of loneliness on the Finnish Broadcasting Company's (YLE) teletext forum for adolescents. 388 p. 2008.
- 108 GAJDÓ, TAMÁS, Színháztörténeti metszetek a 19. század végétől a 20. század közepéig. - Segments of theatre history from the end of the 19th century to the middle of the 20th century. 246 p. Summary 2 p. 2008.
- 109 CATANI, JOHANNA, Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. - Corporate event as context and cultural experience. 140 p. Summary 3 p. 2008.
- 110 MAHLAMÄKI-KAISTINEN, RIIKKA, Mätänevän velhon taidejulistus. Intertekstuaalisen ja -figuraalisen aineiston asema Apollinairen L'Enchanteur pourrissant teoksen tematikassa ja symboliikassa. - Pamphlet of the rotten sorcerer. The themes and symbols that intertextuality and interfigurality raise in Apollinaire's prose work L'Enchanteur pourrissant. 235 p. Résumé 4 p. 2008.
- 111 PIETILÄ, JYRKI, Kirjoitus, juttu, tekstilementti. Suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyypin kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771-2000. - Written Item, Story, Text Element. Finnish print journalism in the light of the development of journalistic genres during the period 1771-2000. 779 p. Summary 2 p. 2008.
- 112 SAUKKO, PÄIVI, Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. - The goals of music therapy in the child's rehabilitation process. 215 p. Summary 2 p. 2008.
- 113 LASSILA-MERISALO, MARIA, Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. - On the borderline of fact and fiction. The poetics of literary journalism in Finnish magazines. 238 p. Summary 3 p. 2009.
- 114 KNUUTINEN, ULLA, Kulttuurihistoriallisten materiaalien menneisyys ja tulevaisuus. Konservoinnin materiaalitutkimuksen heritologiset funktiot. - The heritological functions of materials research of conservation. 157 p. (208 p.) 2009.
- 115 NIIRANEN, SUSANNA, «Miroir de mérite». Valeurs sociales, rôles et image de la femme dans les textes médiévaux des *troubairitz*. - "Arvokkuuden peili". Sosiaaliset arvot, roolit ja naiskuva keskiaikaisissa *troubairitz*-teksteissä. 267 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 116 ARO, MARI, Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. - Puhujat ja tekijät. Polyfonia ja agenttiivisuus lasten kielenoppimiskäsityksissä. 184 p. Yhteenveto 5 p. 2009.
- 117 JANTUNEN, TOMMI, Tavu ja lause. Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä. - Syllable and sentence. Studies on the nature of two sequential basic units in Finnish Sign Language. 64 p. 2009.
- 118 SÄRKKÄ, TIMO, Hobson's Imperialism. A Study in Late-Victorian political thought. - J. A. Hobsonin imperialismi. 211 p. Yhteenveto 11 p. 2009.
- 119 LAIHONEN, PETTERI, Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. 51 p. (180 p) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 120 MÁTYÁS, EMESE, Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. 399 p. 2009.
- 121 PARACZKY, ÁGNES, Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemuusiikin ammattikoulutuksessa. - Do accomplished musicians see what they hear? 164 p. Magyar nyelvű összefoglaló 15 p. Summary 4 p. 2009.
- 122 ELOMAA, EEVA, Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. - Cheers to the textbook! Theoretical and practical considerations on enhancing foreign language textbook design. 307 p. Zusammenfassung 1 p. 2009.
- 123 HELLE, ANNA, Jäljet sanoissa. Jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen. - Traces in the words. The advent of the poststructuralist conception of literature to Finland in the 1980s. 272 p. Summary 2 p. 2009.
- 124 PIMIÄ, TENHO ILARI, Tähtäin idässä. Suomalainen sukukansojen tutkimus toisessa maailmansodassa. - Setting sights on East Karelia: Finnish ethnology during the Second World War. 275 p. Summary 2 p. 2009.
- 125 VUORIO, KAIJA, Sanoma, lähettäjä, kulttuuri. Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos. - Message, sender, culture. Traditions of research into the history of the press in Finland and structural change in the media. 107 p. 2009.
- 126 BENE, ADRIÁN, Egyén és közösség. Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique* című műve a magyar recepció tükrében. - Individual and community. Jean-Paul Sartre's

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTIINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovelista? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 317 p. Summary 10 p. 2009.
- 130 MARJANEN, KAARINA, The Belly-Button Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. - Napasointu. Pre- ja postnataalin musiikkikasvatuksen ja varhaisen äiti-vauva-vuorovaikutuksen yhteydet. 189 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 131 BÖHM, GÁBOR, Önéletírás, emlékezet, elbeszélés. Az emlékező próza hermeneutikai aspektusai az önéletírás-kutatás újabb eredményei tükrében. - Autobiography, remembrance, narrative. The hermeneutical aspects of the literature of remembrance in the mirror of recent research on autobiography. 171 p. Summary 5 p. 2009.
- 132 LEPPÄNEN, SIRPA, PITKÄNEN-HUHTA, ANNE, NIKULA, TARJA, KYTÖLÄ, SAMU, TÖRMÄKANGAS, TIMO, NISSINEN, KARI, KÄÄNTÄ, LEILA, VIRKKULA, TIINA, LAITINEN, MIKKO, PAHTA, PÄIVI, KOSKELA, HEIDI, LÄHDESMÄKI, SALLA & JOUSMÄKI, HENNA, Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. - National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. 365 p. 2009.
- 133 HEIKKINEN, OLLI, Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. - Recording Mode. Recordings in Musical Communication. 149 p. 2010.
- 134 LÄHDESMÄKI, TUULI (ED.), Gender, Nation, Narration. Critical Readings of Cultural Phenomena. 105 p. 2010.
- 135 MIKKONEN, INKA, "Olen sitä mieltä, että". Lukiolaisten yleisönasastotekstien rakenne ja argumentointi. - "In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students. 242 p. Summary 7 p. 2010.
- 136 NIEMINEN, TOMMI, Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa. - Origin of genres: Genre in the semiotic metatheory of linguistics. 303 p. Summary 6 p. 2010.
- 137 KÄÄNTÄ, LEILA, Teacher turn allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. - Opettajan vuoronanto- ja korjauskäytännöt luokkahuonevuorovaikutuksessa: multisemioottinen näkökulma. 295 p. Yhteenveto 4 p. 2010. HUOM: vain verkkoversiona.
- 138 SAARIMÄKI, PASI, Naimisen normit, käytännöt ja konfliktit. Esiaviollinen ja aviollinen seksuaalisuus 1800-luvun lopun keskisuomalaisella maaseudulla. - The norms, practices and conflicts of sex and marriage. Premarital and marital sexual activity in rural Central Finland in the late nineteenth century. 275 p. Summary 12 p. 2010.
- 139 KUUVA, SARI, Symbol, Munch and creativity: Metabolism of visual symbols. - Symboli, Munch ja luovuus - Visuaalisten symbolien metabolismi. 296 p. Yhteenveto 4 p. 2010.
- 140 SKANIAKOS, TERHI, Discoursing Finnish rock. Articulations of identities in the Saimaailmiö rock documentary. - Suomi-rockin diskursseja. Identiteettien artikulaatioita Saimaailmiö rockdokumenttielokuvassa. 229 p. 2010.
- 141 KAUPPINEN, MERJA, Lukemisen linjaukset - lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. - Literacy delineated - reading literacy and its instruction in the curricula for the mother tongue in basic education. 338 p. Summary 8 p. 2010.
- 142 PEKKOLA, MIKA, Prophet of radicalism. Erich Fromm and the figurative constitution of the crisis of modernity. - Radikalismän profeetta. Erich Fromm ja modernisaation kriisin figuratiivinen rakentuminen. 271 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 143 KOKKONEN, LOITTA, Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestäään uuteen sosiaaliseen ympäristöön. - Interpersonal relationships of refugees in Central Finland: perceptions of relationship development and attachment to a new social environment. 260 p. Summary 8 p. 2010.
- 144 KANANEN, HELI KAARINA, Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946-1959). - Controlled integration: Displaced orthodox Finns in postwar upper Savo (1946-1959). 318 p. Summary 4 p. 2010.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES

- 145 NISSI, RIIKKA, Totuuden jäljillä. Tekstin tulkin-
ta nuorten aikuisten raamattupiirikeskuste-
luissa. – In search of the truth. Text interpre-
tation in young adults' Bible study conversa-
tions. 351 p. Summary 5 p. 2010.
- 146 LILJA, NIINA, Ongelmista oppimiseen. Toisen
aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä kes-
kustelussa. – Other-initiated repair sequences
in Finnish second language interactions.
336 p. Summary 8 p. 2010.
- 147 VÁRADI, ILDIKÓ, A parasztpolgárosodás
„finn útja”. Kodolányi János finnországi
tevékenysége és finn útirajzai. – The “Finn-
ish Way” of Peasant-Bourgeoisization. János
Kodolányi's Activity in Finland and His
Travelogues on Finland. 182 p. Summary 3 p.
2010.
- 148 HANKALA, MARI, Sanomalehdellä aktiiviseksi
kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanoma-
lehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehti-
tiopetukseen. – Active citizenship through
newspapers? Perspectives on young people's
newspaper readership and on the use of
newspapers in education. 222 p. Summary 5
p. 2011.
- 149 SALMINEN, ELINA, Monta kuvaa menneisyy-
destä. Etnologinen tutkimus museokokoel-
mien yksityisyydestä ja julkisuudesta. – Im-
ages of the Past. An ethnological study of the
privacy and publicity of museum collections.
226 p. Summary 5 p. 2011. HUOM: vain verk-
koversiona.
- 150 JÄRVI, ULLA, Media terveyden lähteillä. Miten
sairaus ja terveys rakentuvat 2000-luvun
mediassa. – Media forces and health sources.
Study of sickness and health in the media.
209 p. Summary 3 p. 2011.
- 151 ULLAKONOJA, RIIKKA, Da. Eto vopros! Prosodic
development of Finnish students' read-aloud
Russian during study in Russia. – Suoma-
laisten opiskelijoiden lukupuhunnan prosodi-
nen kehittyminen vaihto-opiskelujakson
aikana Venäjällä. 159 p. (208 p.)
Summary 5 p. 2011.
- 152 MARITA VOS, RAGNHILD LUND, ZVI REICH AND
HALLIKI HARRO-LOIT (EDS), Developing a Crisis
Communication Scorecard. Outcomes of
an International Research Project 2008-2011
(Ref.). 340 p. 2011.
- 153 PUNKANEN, MARKO, Improvisational music
therapy and perception of emotions in music
by people with depression. 60 p. (94 p.)
Yhteenveto 1 p. 2011.
- 154 DI ROSARIO, GIOVANNA, Electronic poetry.
Understanding poetry in the digital environ-
ment. – Elektroninen runous. Miten runous
ymmärretään digitaalisessa ympäristössä?
327 p. Tiivistelmä 1 p. 2011.
- 155 TUURI, KAI, Hearing Gestures: Vocalisations
as embodied projections of intentionality in
designing non-speech sounds for communi-
cative functions. – Puheakteissa kehollisesti
välittyvä intentionaalisuus apuna ei-kielelli-
sesti viestivien käyttöliittymä-äänien
suunnittelussa. 50 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p.
2011.
- 156 MARTIKAINEN, JARI, Käsitettävä taidehistoria.
Kuvälähtöinen malli taidehistorian opetuk-
seen kuvallisen ilmaisen ammatillisessa
perustutkinnossa. – Grasping art history. A
picture-based model for teaching art history
in the vocational basic degree programme in
visual arts. 359 p. Summary 10 p. 2011.
- 157 HAKANEN, MARKO, Vallan verkostoissa.
Per Brahe ja hänen klienttinsä 1600-luvun
Ruotsin valtakunnassa. – Networks of
Power: Per Brahe and His Clients in the
Sixteenth-Century Swedish Empire. 216 p.
Summary 6 p. 2011.
- 158 LINDSTRÖM, TUIJA ELINA, Pedagogisia merki-
tyksiä koulun musiikintunneilla peruso-
petuksen yläluokkien oppilaiden näkökul-
masta. – Pedagogical Meanings in Music
Education from the Viewpoint of Students
of Junior High Grades 7-9. 215 p. 2011.
- 159 ANCKAR, JOANNA, Assessing foreign lan-
guage listening comprehension by means of
the multiple-choice format: processes and
products. – Vieraan kielen kuullun ym-
märtämistaidon mittaaminen monivalinta-
tehtävien avulla: prosesseja ja tuloksia. 308
p. Tiivistelmä 2 p. 2011.
- 160 EKSTRÖM, NORA, Kirjoittamisen opettajan
kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta
kognitiiviselta pohjalta. – The story of writ-
ing teacher. Teaching writing from cognitive
base. 272 p. Tiivistelmä 4 p. 2011.
- 161 HUOVINEN, MIKA, Did the east belong
to the SS? The realism of the SS demo-
graphic reorganisation policy in the light
of the germanisation operation of SS- und
Polizeiführer Odilo Globocnik. – Kuuluiko
Itä SS-järjestölle? SS-järjestön uudelleen-
järjestelypolitiikan realismisuus SS- ja poliisi-
johtaja Odilo Globocnikin germaanistamis-
operaation valossa. 268 p. Tiivistelmä 1 p.
2011.
- 162 PAKKANEN, IRENE, Käydään juttukauppaa.
Freelancerin ja ostajan kohtaamia journa-
lismia kauppapaikalla. – Let's do story
business. Encounters of freelancers and
buyers at the marketplace of journalism.
207 p. 2011.
- 163 KOSKELA, HEIDI, Constructing knowledge:
Epistemic practices in three television inter-
view genres. – Tietoa rakentamassa: epis-
teemiset käytänteet kolmessa eri
televisiohaastattelugenressä.
68 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 164 PÖYHÖNEN, MARKKU O., Muusikon tietämisen
tavat. Moniälykyys, hiljainen tieto ja
musiikin esittämisen taito korkeakoulun
instrumenttituntien näkökulmasta. – The
ways of knowing of a musician: Multiple
intelligences, tacit knowledge and the art of
performing seen through instrumental
lessons of bachelor and post-graduate
students. 256 p. Summary 4 p. 2011.

- 165 RAUTAVUOMA, VEERA, Liberation exhibitions as a commemorative membrane of socialist Hungary. 251 p. Yhteenveto 3 p. 2011.
- 166 LEHTONEN, KIMMO E., Rhetoric of the visual – metaphor in a still image. – Visuaalisen retoriikka – metafora still-kuvan tarkastelussa. 174 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 167 SARKAMO, VILLE, Karoliinien soturiarvot. Kunnian hallitsema maailmankuva Ruotsin valtakunnassa 1700-luvun alussa. – Carolean warrior values: an honour-dominated worldview in early-eighteenth-century Sweden. 216 p. Summary 11 p. 2011.
- 168 RYNKÄNEN, TAIJANA, Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии – интеграция в контексте обучения и овладения языком. – Russian-speaking immigrant adolescents in Finnish society – integration from the perspective of language and education. 258 p. Tiivistelmä 9 p. Summary 9 p. 2011.
- 169 TIAINEN, VEIKKO, Vähentäjää vähentämässä. Tehdaspuu Oy puunhankkijana Suomessa. – Tehdaspuu Oy in Finnish Wood Procurement. 236 p. Summary 5 p. 2011.
- 170 STOLP, MARLEENA, Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa. – Art, resistance, play and work? Children’s agency in a six-year-olds’ theatre project. 79 p. (142 p.) 2011.
- 171 COOLS, CARINE, Relational dialectics in intercultural couples’ relationships. – Kulttuurienvälisten parisuhteiden relationaalinen dialektiikka. 282 p. 2011.
- 172 SAARIO, JOHANNA, Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet – toisella kielellä opiskelvan haasteet ja tuen tarpeet. – The language environment and concepts in social studies – challenges and need of support for a second language learner. 290 p. Summary 7 p. 2012.
- 173 ALLURI, VINO, Acoustic, neural, and perceptual correlates of polyphonic timbre. – Polyfonisen sointiväriin hahmottamisen akustiset ja hermostolliset vastineet. 76 p. (141 p.) Yhteenveto 1 p. 2012.
- 174 VUOSKOSKI, JONNA KATARIINA, Emotions represented and induced by music: The role of individual differences. – Yksilöllisten erojen merkitys musiikillisten emootioiden havaitsemisessa ja kokemisessa. 58 p. (132 p.) Tiivistelmä 1 p. 2012.
- 175 LEINONEN, JUKKA, The beginning of the cold war as a phenomenon of realpolitik – U.S. secretary of state James F. Byrnes in the field of power politics 1945–1947. – Kylmän sodan synty reaali poliittisena ilmiönä – James F. Byrnes suurvaltapolitiikan pelikentällä Jaltasta Stuttgartiin 1945–1947. 393 p. Yhteenveto 8 p. 2012.
- 176 THOMPSON, MARC, The application of motion capture to embodied music cognition research. – Liikkeenkaappausteknologian soveltaminen kehollisen musiikkikognition tutkimuksessa. 86 p. (165 p.) Yhteenveto 1 p. 2012.
- 177 FERRER, RAFAEL, The socially distributed cognition of musical timbre: a convergence of semantic, perceptual, and acoustic aspects. – Musiikillisen sointiväriin jakautunut kognitio. 42 p. (156 p.) Yhteenveto 1 p. 2012.
- 178 PURHONEN, PIPSA, Interpersonal communication competence and collaborative interaction in SME internationalization. 72 p. (196 p.) Yhteenveto 7 p. 2012.
- 179 AIRA, ANNALEENA, Toimiva yhteistyö – työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. – Successful collaboration – interpersonal relationships, teams and networks in working life. 182 p. Summary 4 p. 2012.
- 180 HUHTINEN-HILDÉN, LAURA, Kohti sensitiivistä musiikin opettamista – ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. – Towards sensitive music teaching. Pathways to becoming a professional music educator. 300 p. Summary 2 p. 2012.
- 181 JÄNTTI, SAARA, Bringing Madness Home. The Multiple Meanings of Home in Janet Frame’s Faces in the Water, Bessie Head’s A Question of Power and Lauren Slater’s Prozac Diary. – Kodin monet merkitykset naisten hulluuskerptomuksissa: Janet Framen Faces in the Water, Bessie Headin A Question of Power ja Lauren Slaterin Prozac Diary. 358 p. Yhteenveto 7 p. 2012.
- 182 COPP JINKERSON, ALICIA, Socialization, language choice and belonging: Language norms in a first and second grade English medium class. – Sosiaalistuminen, kielen valinta ja jäsenyys: kielelliset normit englanninkielisessä alakoulun ensimmäisen ja toisen luokan opetuksessa Suomessa. 108 p. (197 p.) Yhteenveto 5 p. 2012.
- 183 RÄIHÄ, ANTTI, Jatkuvuus ja muutosten hallinta. Hamina ja Lappeenranta Ruotsin ja Venäjän alaisuudessa 1720–1760-luvuilla. – Continuity and the management of change: Hamina and Lappeenranta under Swedish and Russian rule from the 1720s to the 1760s. 279 p. Summary 12 p. 2012.
- 184 MIETTINEN, HELENA, Phonological working memory and L2 knowledge: Finnish children learning English. – Fonologinen työmuisti ja vieraan kielen taito: Suomalaiset lapset englannin oppijoina. 187 p. Yhteenveto 4 p. 2012.
- 185 FLEISZ, KATALIN, Medialitás Krúdy Gyula prózájában. – Mediation In Krúdy Gyula’s Prose. 204 p. Summary 2 p. 2012.
- 186 KARJALAINEN, ANU, Liikkuva ja muuttuva suomi. Diskursiivis-etnografinen tutkimus amerikansuomalaisten kielielämäkerroista. – The Finnish language in motion. An ethnographic and discourse analytic study of Finnish-American language biographies. 288 p. Summary 5 p. 2012.
- 187 HÄYRINEN, ARI, Open sourcing digital heritage. Digital surrogates, museums and knowledge. 134 p. (173 p.) Yhteenveto 3 p. 2012.

- 188 SKINNARI, KRISTINA, "Tässä ryhmässä olen aika hyvä". Ekologinen näkökulma kielenopijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. - "I'm quite good in this group". An ecological view to fifth and sixth graders' language learner identities in elementary school English language learning. 282 p. Summary 4 p. 2012.