

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Kalaja, Paula

Title: Monikielisydestä subjektiivisesti koettuna : tutkittua vuosien varrelta

Year: 2018

Version:

Please cite the original version:

Kalaja, P. (2018). Monikielisydestä subjektiivisesti koettuna : tutkittua vuosien varrelta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(1).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2018/monikielisydesta-subjektiivisesti-koettuna-tutkittua-vuosien-varrelta>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

Monikielisyydestä subjektiivisesti koettuna: tutkittua vuosien varrelta

Artikkeli tarkastelee monikielisyyttä subjektiivisesti koettuna ja esittelee joitakin tutkimuksia, jotka on tehty tällaisesta lähtökohdasta Jyväskylän yliopiston Kielikampuksella.

Julkaistu: 8. maaliskuuta 2018 | Kirjoittanut: Paula Kalaja

Monikielistyvä Suomi

Suomi on monikielisempi ja -kulttuurisempi kuin koskaan. Tilastojen mukaan vuonna 1970 0,5 % helsinkiläisistä puhui äidinkielenään jotain muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia. Vuonna 2010 vastaava luku oli 5,4 %, vuonna 2015 13,5 %. Vuoteen 2030 mennessä luvun odotetaan nousevan 21 prosenttiin. Monikielistyminen kuuluu myös koulumaailman arjessa: luokissa, käytävillä ja pihamaalla. Pääkaupunkiseudulla koululaiset puhuvat jo lähes 50 eri kieltä (joita heille opetetaan oman äidinkielen statuksella).

Monikielistyminen näkyy myös entistä vahvemmin vieraiden kielten opetuksessa. Esimerkiksi vieraiden kielten päätavoitteiden tärkeysjärjestystä on vaihdettu ja tavoitteiden sisäisiä painotuksia muutettu niin uusissa valtakunnallisissa kuin paikallisissa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa. Ensimmäisenä tavoitteena on nyt oppilaiden **kasvu monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen** sekä heidän kielitietoisuutensa lisääminen. Toisena tavoitteena on kehittää oppilaiden kielenopiskelutaitoja. Vasta kolmantena tavoitteena on heidän kielitaitonsa kehittäminen kolmen osataidon osalta: taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä ja taito tuottaa tekstejä. Tekstit voivat puolestaan olla joko suullisia, kirjoitettuja tai multimodaalisia.

Lähestymistapoja monikielisyyden tutkimukseen

Käsitykset monikielisyydestä (aiemmin puhuttiin kaksikielisyydestä) ovat muuttumassa (ks. Martin 2016). Muutamat englannin kielen opiskelijat pohtivat kielitaitoaan jokin vuosi sitten seuraavasti:

- 1) Olen onnekas, että olen melkein kaksikielinen.
- 2) Vaikka koenkin olevani monikielinen, suomi on silti selkeästi ainoa äidinkieleni ja tunnekieli. Englanti voisi saavuttaa moisen aseman vain, jos asuisin vuosia englanninkielisessä maassa. Minusta englannin taitoni ei tarvitsekaan olla äidinkielen veroinen, vaan se on varsin hyvä sellaisena kuin on, omine heikkouksineen ja vahvuuksineen.
- 3) Se [englanti] on toinen kieli, jolla voin viestiä ja puhua aina kun suomi ei käy tai suomella en pysty. Jotkut asiat ovat myös helpommin muodostettavissa englannilla ja joskus käytän mieluummin englannin sanoja tai niiden johdoksia, kuin suomea, koska ne tuntuvat välillä sopivan tilanteeseen paremmin.
- 4) Se [englanti] on minulle työväline ihan konkreettisesti, sillä minusta tulee englannin opettaja, ja englanti on se asia, jota, josta ja jolla opetan. Se on kommunikoinnin väline. Huomaan monesti ajattelevani englanniksi ja monesti arkipäivän keskusteluissa tulee

käytettyä jotain englanninkielistä sanaa, kun sen suomenkielinen vastine ei tule mieleen, tai ei ole yhtä ‘osuva’ ko. tilanteessa.

Oletuksena näyttää (vielä) olevan ensinnäkin se, että ollakseen monikielinen yksilön pitää hallita jokainen kieli täydellisesti, ja toiseksi se, että niiden opettelu on pitänyt aloittaa jo lapsesta. Näitä oletuksia on nyt alettu kyseenalaistaa (nk. *monolingual bias*, Ortega 2014): tähän asti normina on pidetty maailman vähemmistön yksikielisyyttä eikä enemmistön monikielisyyttä. Toiseksi monikielisyyttä on lähestytty paljolti ulkopuolisen näkökulmasta, erillisistä (kansallis)kielistä käsin, mutta nyt myös sisäpiiriläisen näkökulmasta eli kielen käyttäjän kokemana. Itse kullakin on siten käytössään eritasoisia eri kielten taitoja (*repertoire*), ja tätä repertoaria hyödynnetään eri lailla tilanteesta toiseen, limittäin ja lomittain. Kyse on **monikielitaidosta** (*translanguaging*, Otheguy, García & Reid 2015).

Monikielisyyden käsitettä on laajennettu muutoinkin. Alan pioneeri Claire Kramersch (2009: 2) toteaa seuraavasti:

... not only has language been studied separately from its affective resonances in the bodies of speakers and hearers, but it has been viewed as a transparent and neutral tool for the formulation of thought, for interpersonal communication, and social interaction. In part because of the rationality of its grammar and the logic of its vocabulary, language has been taught and learned mostly as a tool for rational thinking, for the expression and communication of factual truths and information, and for the description of a stable and commonly agreed-upon reality. It has not been taught as a symbolic system that constructs the very reality it refers to, and that acts upon this reality through the categories it imposes upon it, thereby affecting the relation between speakers and the reality as they perceive it.

Klassikkotutkimuksessaan vuodelta 2003 Kramersch pyysi eri kielten opiskelijoita täydentämään lauseen “Kielen x oppiminen on (kuin)...” jollakin kielikuvalla eli metaforalla. Metaforat luokiteltiin 13 eri ryhmään. Kielen opiskelu voi olla muun muassa paluuta lapsuuteen, matkustamista uusiin paikkoihin, joutumista vaaraan, uuden ajattelutavan oppimista, nautiskellen ahmimista tai fyysisen taidon oppimista.

Tiivistäen: jonkin kielen taito ei ole vain sen rakenteiden, esimerkiksi kieliopin tai sanaston, hallintaa, kykyä viestiä kielellä tai osallistua vuorovaikutukseen muiden kanssa, kuten yleensä puhutaan kielten opiskelun tavoitteista. On yksi asia kuvata kielten opettamista, oppimista ja käyttöä (tai prosesseihin osallistujia eli opettajia, oppijoita tai käyttäjiä) “objektiivisesti”: vaikkapa kartoittaa peruskoululaisten sanaston, kielioppirakenteiden tai funktioiden (esim. pyyntöjen) kehitystä heidän tuottamissaan kirjallisissa viestintätehtävissä, kuten esim. Maisa Martinin johtamissa ja Suomen Akatemian rahoittamissa [CEFLING](#)- ja [TOPLING](#)-hankkeissa. Olen ollut mukana näissä projekteissa: aineistoa on kerätty sekä pitkäjäisesti että poikittaisesti suomen, ruotsin ja englannin osalta eri luokka-asteiden koululaisilta ja analysoitu ajantasaisista teoreettisista lähtökohdista käsin. On sitten kokonaan eri asia tarkastella näitä kaikkia subjektiivisesti koettuina: oppijat, opettajat tai käyttäjät voivat antaa itselleen, kielille ja eri prosesseille erilaisia lisämerkityksiä, omia tulkintojaan. Nämä voivat puolestaan vaikuttaa mm. oppijoiden, opettajien tai kielenkäyttäjien identiteettiin ja/tai toimijuuteen (*agency*).

Monikielisyyden tutkimusta subjektiivisesti koettuna

Työurani aikana olen yhteistyössä kollegoitteni (Riikka Alanen, Hannele Dufva, Sirpa Leppänen, Katja Mäntylä, Åsa Palviainen) ja oppilaani (Anna-Mari Keski-Heiska) kanssa tutkinut kielten oppimista, opettamista ja käyttöä nimenomaan **subjektiivisesti koettuna**. Tiivistän jatkossa joitakin tutkimuksistamme.

Tutkimuksessa 1^[1] selvitimme, miten yliopisto-opiskelijat olivat kokeneet englannin kielen oppimisen omana kouluaikana. Pyysimme heitä kirjoittamaan elämäkertansa englannin kielen oppijoina ensikontaktista yliopisto-opintojen alkuun. Tunnistimme aineistosta **erilaisia oppija-sankarityyppejä** (tai -tarinoita): sankari, uhri ja antisankari. Opiskelijan hankkima (hyvä) englannin kielen taito sai siten erilaisia merkityksiä: se oli joko opiskelijan lahjakkuuden (esim. hyvä muisti) tuote, palkkio ahkeruudesta, rakastettu, kärsimyksen aiheuttaja tai väline jonkun muun kiinnostavamman asian tekemiseen (vaikka bändille laulujen tekeminen). Englannin kielen oppiminen koettiin joko helpoksi omaksumiseksi, kovaksi ponnisteluksi, kärsimykseksi, (jopa masokistiseksi) rakastumiseksi, kärsimykseksi tai sivutuotteeksi. Muiden ihmisten tai asioiden (esim. opettajat, kaverit, matkat, oppikirjat) merkitys vaihteli myös: he/ne edistivät tai estivät opiskelijan englannin kielen oppimista tai sitten heillä/niillä ei ollut oppimisprosessissa mitään *merkitystä*.

Tutkimuksessa 2^[2] hyödynsimme toistamiseen edellä kuvattuja englanninopiskelijoiden elämäkertoja. Tällä kertaa tarkastelimme sitä, miten **opiskelijat muistelivat suhdettaan kouluaikaisiin opettajiinsa**. Tunnistimme aineistosta seitsemän eri tapaa kuvata tuota suhdetta (eli tulkintarepertoaaria, ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Opettajan ja oppijan roolit eri repertoaareissa

Repertoaari	<i>Opettajan rooli</i>	<i>Oppijan rooli</i>	Vahvempi rooli
1 Rutiini-	Paikallaan polkeva opettaja	Turhautunut oppija	Opettajalla
2 Edistymis-	Oppimisen kontrolloija	Riippuvainen opettajan kontrollista	Opettajalla
3 Vastuu-	Se, joka vaikuttaa oppimiseen	Se, joka vaikuttuu	Opettajalla
4 Kauhu-	Ilkeämielinen auktoriteetti	Uhri	Ei yksiselitteistä
5 Epäpätevyys-	Se, joka ei onnistu tehtävässään	Oppija, joka tarvitsee enemmän kuin mitä opettaja voi tarjota	Ei yksiselitteistä
6 Arviointi-	Arvioinnin kohde	Arvioija	Opiskelijalla
7 Tausta-	Ammattiryhmänsä edustaja, joka kykenee arvioimaan oppijaa	Hyvä oppija	Opiskelijalla

Oppijoiden ja opettajien roolit täydentävät aina toisiaan eri repertoaareissa. Osassa opettajan rooli koettiin vahvemmaksi, osassa oppijan ja osassa suhde ei ollut tässä suhteessa yksiselitteinen. Oli mm. opettajia, joiden koettiin pysähtyneen paikoilleen ja rutinoituneen liiaksi, ja siksi opiskelijat (oppijaina) turhautuivat tunneilla. Oli opettajia, jotka koettiin ilkeämielisiksi auktoriteeteiksi, jolloin opiskelijat kokivat itsensä uhreiksi, kaltoin kohdelluiksi. Oli opettajia, joiden ammattitaitoa opiskelijat pystyivät näin jälkikäteen arvioimaan kriittisesti yliopisto-opintojensa pohjalta. Esimerkit 5–7 havainnollistavat repertoaareja 1, 2 ja 6:

5) Uusi opettajamme osoittautui todella vanhanaikaiseksi tapaukseksi, joka ei ollut poikennut tutusta kaavastaan viimeiseen kolmeen kymmeneen vuoteen. Joten ensimmäisen tunnin jälkeen tiesimme, millainen koko loppu vuosi ja jäljellä oleva peruskoulun englannin opiskelu olisi.

6) Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla opetustahti muuttui minusta liian hitaaksi. Samoja jo unissanikin osaamiani asioita pyöriteltiin aivan liian kauan. Se oli turhauttavaa, kun osasin asian jo ulkoa ja olin aina edellä tehtävissä. Olisin halunnut oppia enemmän ja uutta.

7) Kielioppia tulisi opettaa vain tukemaan jo opittuja asioita. Kuitenkin, nyt kun mietin minun kielten oppimisen historiaa, kielioppiseikkoihin sun muihin on käytetty aikaa enemmän kuin mihinkään muuhun, ja ylioppilaskirjoituksiin tähtäävän opetuksen takia suulliselle harjoittelulle ei ole juurikaan uhrattu aikaa.

Tutkimuksessa 3^[3] pyysimme englannin kielen yliopisto-opiskelijoita piirtämään **omakuvansa englannin kielen oppijoina**. Aineistona olivat tällä kertaa siis visuaaliset narratiivit (eivät kirjalliset, kuten tutkimuksissa 1 ja 2), ja analysoimme piirroksista, mitä oppijat käyttivät apunaan (*mediational means*) englannin kielen oppimiseksi. Kuvat 1 ja 2 edustavat kahta ääripäätä: kokonaan yksinään oppimista ja muihin ihmisiin, kirjoihin (printtimediaan) sekä muihin medioihin turvautumista.

Kuva 1. Englannin kielen oppijan omakuva: ei mitään apuneuvoja



Kuva 2. Englannin kielen oppijan omakuva: sosiaalisia ja materiaalisia apuneuvoja



Enimmäkseen englannin kielen oppiminen näytti kuitenkin olevan yksinään puurtamista, jossa apuna oli kirja tai kirjoja (englannin oppikirja, kielioppi, sanakirja, romaaneja, esim. Harry Pottereita).

Tutkimuksessa 4^[4] vertailimme yliopisto-opiskelijoiden **kokemuksia englannin ja ruotsin kielen oppimisesta kahdessa eri ympäristössä**: koulussa ja vapaa-ajalla. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Koulussa kummankin kielen osalta kyse oli oppimisesta, ja opetuksessa keskityttiin kielen formaaliin puoleen. Kielistä opittiin perusteet (mm. sanastoa ja kielioppia) ja kulutettiin oppikirjaa. Osa englannin kielen opiskelijoista väitti oppineensa paljon koulussa, osa taas ei. Ruotsin opiskelijat taas katsoivat, että he olivat oppineet kieltä pääsääntöisesti vain koulussa. Vapaa-ajalla englannin kieltä käytettiin mielekkäästi (ja motivoivasti) viestimiseen niin kotimaassa kuin ulkomailla matkustettaessa, ja opiskelijat altistivat itsensä aktiivisesti englanninkieliselle tarjonnalle (mm. TV, musiikki, kirjat, harrastukset sekä internet, joka oli tutkimuksen aikaan vasta tuloillaan). Ruotsin kielen opiskelijat puolestaan valittivat vähäisiä kielenkäyttömahdollisuuksia, eivätkä he yhtä ahkerasti osanneet hyödyntää kaikkea tarjontaa. Kuitenkin sekä kielenkäyttömahdollisuuksia että ruotsinkielistä tarjontaa olisi ollut myös Suomessa tarjolla.

Tutkimuksessa 5^[5] hyödynsimme edellä mainittua kyselylomakeaineistoa mutta nyt pitkittäisesti. Pyysimme englannin kielen yliopisto-opiskelijoita **vertaamaan englantia ja suomea kielinä** ja täydentämään lauseita, kuten “Englanti on...” tai “Verrattuna suomeen englanti on...” ja hiukan avoimemmin “Mitä englannin kieli merkitsee sinulle nyt?”. Tehtävät tehtiin yliopisto-opintojen alussa ja lopussa. Aineistosta tunnistettiin neljä tapaa (eli tulkintarepertoaria) puhua näistä kahdesta kielestä: 1) tunteellisuus, 2) esteettisyys, 3) elinvoimaisuus ja 4) haasteellisuus. Englannista ja suomen kielestä puhuttiin joko läheisinä tai etäisinä, myönteisiä tai kielteisiä tunteita herättävinä, esteettisesti kauniina/rikkaina tai

rumina/köyhinä, enemmän ja vähemmän elinvoimaisina sekä helppona tai vaikeana oppia. Repertoarissa 1 (tunteellisuus) käsitykset olivat ristiriitaisia tai vaihtelivat laidasta laitaan vain englannin kielen osalta, repertoaareissa 2 (esteettisyys) ja 4 (haasteellisuus) myös suomen osalta. Repertoarissa 3 (elinvoimaisuus) käsitykset näistä kahdesta kielestä olivat puolestaan täysin ristikkäisiä (vrt. esimerkkejä 8 ja 9):

8) Englanti on:

- muodostumassa yleiskieleksi ympäri maailmaa
- kieli, jota tarvitsee päivittäin
- nykypäivänä ‚must‘
- toisaalta toisarvoinen: sitä osaa kaikki
- valitettavan puhkikulutettu
- uhka myös kaikille muille kielille

9) Suomi on:

- harvinainen ja pieni mutta silti tärkeä
- vaalimisen arvoinen kieli vaikka puhujia ei ole paljon
- vaikka suomi on pieni kieli ... tulisi säilyttää asemansa
- uhanalainen

Opiskelijat tarkastelivat englantia osin statukseltaan toisena tai vieraana kielenä eli oppijan näkökulmasta, osin maailmankielenä (repertoari 3), jolloin kielen käyttäjiin lasketaan niin syntyperäiset kuin ei-syntyperäiset. Suomea tarkasteltiin puolestaan lähinnä ensikielenä eli omaksujan näkökulmasta, mutta repertoarissa 4 myös vieraana kielenä, joskaan Suomeen tulleista maahanmuuttajista tai muualle muuttaneista suomalaisista ei mainita mitään.

Tutkimuksessa 6^[6] hyödynsimme tutkimuksen 3 tavoin visuaalisia narratiiveja, mutta nyt niitä käytettiin tulevaisuuden visiointiin. Pyysimme yliopisto-opintojensa loppuvaiheessa olevia vieraiden kielten opiskelijoita, tulevia aineenopettajia, **kuvittelemaan opettamansa kielen oppitunti** vuoden päästä valmistumisestaan ja piirtämään siitä kuvan (ks. kuva 3).

Kuva 3. Saksan kielen oppitunti vuoden päästä opettajakoulutettavan valmistumisesta



Piirros tiivistää hyvin tutkimuksemme päätulokset. Tyypillisesti oppitunti pidettäisiin luokkahuoneessa, mutta pulpetit olisi ryhmitelty niin, että oppijoiden välinen vuorovaikutus olisi helpompaa (vrt. pulpetit rivissä). Tunti olisi oppijakeskeinen. Opettaja ei olisi työpöytänsä takana vaan seuraisi vierestä oppijoiden tekemisiä. Tällä tunnilla oppijat laatisivat ryhmissä turisteille esitteen valitsemastaan Saksan kaupungista: he hakisivat ensin tietoa omin avuin hyödyntäen tietotekniikkaa (eli ei turvaututtaisi kurssikirjaan), sitten suunnittelisivat ja toteuttaisivat esitteen. Lopuksi keskusteltaisiin projektien tuloksista. Verrattuna opiskelijoiden omiin koulukokemuksiin visioidut oppitunnit olisivat monessa suhteessa hyvin erilaisia.

Tutkimuksissa 1–6 on tarkasteltu kielten oppimista, opettamista ja käyttöä subjektiivisesti koettuna. Kaikki tutkimukset on tehty yliopistokontekstissa ja tutkittavat ovat olleet yliopisto-opiskelijoita. Aineistona on käytetty paljolti narratiiveja, osin kirjallisia, osin visuaalisia: näitä käytettiin sekä menneiden muisteluun että tulevaisuuden visiointiin. Aineistoja on hyödynnetty tutkimuksissamme, mutta myös eri kursseilla **opiskelijoidemme monikielisuuden eri aspektien tiedostamiseen**.

Uusi käänne monikielisuuden tutkimuksessa?

Viimeisen kymmenen vuoden aikana etenkin visuaalisten aineistojen käyttö on tullut suosituksi: olemme alkaneet puhua **visuaalisesta käännteestä** (*turn*) monikielisuuden tutkimuksessa. Teemme yhteistyötä Jyväskylän yliopiston Kielikampuksella mutta myös kansainvälisesti (ks. Kalaja & Pitkänen-Huhta 2018; Kalaja & Melo-Pfeifer painossa). Myös kontekstit, joissa monikielisyyttä tutkitaan, ovat laajentumassa ja osallistujien kirjo on monipuolistumassa esimerkiksi iältään (pikkulapsista eläkeläisiin) ja muulta taustaltaan (eri kouluasteiden oppilaita, vaihto-oppilaita, pakolaisia, maahanmuuttajia). Oma haasteensa on sitten yhä moninaistuvien visuaalisten aineistojen (kaksiulotteisista kolmiulotteisiin, still-kuvista vielä mahdollisesti liikkuvaan/elävään kuvaan eli videoihin jne.) analysointitavat – kielitieteilijöitä kun olemme alun perin!

Kirjoittaja Paula Kalaja on emeritaprofessori Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitokselta.

Avainlähteitä

Kalaja, P. & Melo-Pfeifer, S. (toim.) (painossa). *More than words: the lives and worlds of multilinguals*.

Kalaja, P. & Pitkänen-Huhta, A. (toim.) 2018. Kaksoiserikoisnumero 'Visual methods in Applied Language Studies', *Applied Linguistics Review* 9 (2–3).

Kramsch, C. 2009. *The multilingual subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.

Martin, M. 2016. Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. - <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/monikielisyys-muutoksessa>.

Ortega, L. 2014. Ways forward in bi/multilingual turn in SLA. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*, ss. 32–53. New York: Routledge.

Otheguy, R., García, O. & Reid, W. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6 (3), 281–307.

[1] Tutkimus 1:

Leppänen, S. & Kalaja, P. 2002. Autobiographies as constructions of EFL learner identities and experiences. Teoksessa E. Kärkkäinen, J. Haines & T. Lauttamus (toim.) *Studia linguistica et litteraria septentrionalia: Studies presented to Heikki Nyysönen*. Oulu: Oulu University Press, ss. 189–203.

[2] Tutkimus 2:

Kalaja, P. & Keski-Heiska, A.-M. 2012. Memories of former EFL teachers as discursively constructed. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL* 1 (1), 67–81.

[3] Tutkimus 3:

Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2008. Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, ss. 186–198.

[4] Tutkimus 4:

Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å. & Dufva, H. 2011. From milk cartons to English roommates: context and agency in L2 learning beyond the classroom. In P. Benson & H. Reinders (toim.) *Beyond the classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, ss. 47–58.

[5] Tutkimus 5:

Kalaja, P. 2016. Beliefs about L1 and L2 discursively constructed by student teachers: a longitudinal study of interpretative repertoires. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, identity and agency in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, ss. 77–123.

[6] Tutkimus 6:

Kalaja, P. 2016. ‘Dreaming is believing’: the teaching of foreign languages envisioned multimodally by student teachers. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, identity and agency in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, ss. 124–146.

kuuluu seuraaviin kategorioihin:

- [monikielisyys](#)

- [subjektiivisuus](#)
- [monikielitaito](#)
- [translanguaging](#)
- [visuaalisuus](#)
- [narratiivisuus](#)
- [visuaalinen käänne](#)
- [monikielisyys subjektiivisesti koettuna](#)
- [visuaaliset menetelmät](#)